

5

INFORME
ESPAÑA
1 9 9 7

una interpretación
de su realidad social



Fundación Encuentro



Edita: **Fundación Encuentro**
Oquendo, 23
28006 Madrid
Tel. (91) 562 44 58 - Fax (91) 562 74 69
E. Mail: correo@fund-encuentro.org

ISBN: 84-89019-05-3
ISSN: 1137-6228
Depósito Legal: M-10920-1998

Fotocomposición e Impresión: Albadalejo, S.L.
Albadalejo, 6 - 28037 Madrid

Capítulo VII		
LA EVALUACIÓN NECESARIA DE LOS CENTROS		435
I.	Tesis Interpretativas	437
	1.- Necesidad y riesgos de la evaluación	437
	2.- La importancia del valor añadido	439
	3.- Mejoran los que evalúan	439
	4.- Redes de evaluación	440
II.	Red de los Fenómenos	442
	1.- El marco general de la evaluación	442
	2.- Experiencias realizadas en España	443
	3.- Tener en cuenta el contexto del centro	445
	3.1.- Indicadores	445
	3.2.- En los colegios españoles	446
	3.3.- Un marco general para la evaluación del contexto	449
	4.- Evaluar los procesos del centro	450
	4.1.- Los informes Coleman y Jencks	450
	4.2.- La investigación de Mortimore	451
	4.3.- Evaluar el proyecto curricular	454
	4.4.- El grado de participación en la comunidad educativa	457
	4.5.- El ejercicio de la dirección	460
	4.6.- El clima y la cultura del centro	462
	4.7.- Un marco general para evaluar los procesos del centro	465
	5.- Evaluar los procesos en el aula	466
	5.1.- Estudios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula	466
	5.2.- La metodología didáctica	469
	5.3.- Las relaciones en el aula	470
	5.4.- La evaluación de los alumnos	472
	5.5.- Un marco general para la evaluación de los procesos en el aula	473
	6.- Evaluar los resultados del centro	473
	6.1.- Los resultados de los alumnos	473
	6.2.- La satisfacción de los profesores	476
	6.3.- La satisfacción de los padres	478
	6.4.- Un marco general para la evaluación de los resultados del centro	479
	7.- La experiencia de una red de evaluación de centros de Secundaria	481

Capítulo VII

LA EVALUACIÓN NECESARIA DE LOS CENTROS

I. TESIS INTERPRETATIVAS

1. Necesidad y riesgos de la evaluación

Los cambios sociales que se están produciendo plantean enormes demandas al sistema educativo. La internacionalización de la economía, la globalización de la comunicación y de la información, el desarrollo científico y tecnológico, la desaparición de las barreras entre las naciones, los cambios demográficos y familiares, la diversificación del empleo, el mantenimiento de altas tasas de paro y el pluralismo ideológico de la sociedad están reclamando nuevas respuestas a las instituciones responsables de la educación de niños y jóvenes.

Estas nuevas demandas no se acompañan normalmente de soluciones a los problemas planteados. Por el contrario, la inseguridad en el futuro conduce no sólo a exigir más a la educación, sino a confiar en que ésta tenga respuestas satisfactorias ante las dificultades que van apareciendo.

Acuciados por la importancia que se le otorga a la educación, las fuerzas políticas y los distintos sectores sociales se plantean la necesidad de conocer cómo funcionan los centros docentes, cuáles son los objetivos que alcanzan y qué tipo de formación proporcionan a sus alumnos. Surge, de esta forma, un creciente interés por la evaluación de los centros docentes.

Las razones principales que hay detrás de este propósito evaluador son de tres tipos: la mejora de la calidad de la enseñanza, el control de los centros y la información a la comunidad educativa y a la sociedad. Las intenciones en cada uno de ellos son diferentes y dan lugar a consecuencias distintas, tanto en el sistema de evaluación que se diseña como en el impacto que producen en los centros evaluados. Conviene, por tanto, analizar con más detalle estas razones.

La primera de las razones, la mejora de la calidad de la enseñanza, está presente en todos los programas de evaluación de los centros docentes. Sin embargo, lo que diferencia a unos de otros es el concepto mismo de calidad. La evaluación pone de manifiesto lo que se considera más relevante en la educación y destaca aquellas dimensiones que más contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza. Por esta razón, se puede afirmar que el modelo de evaluación elegido refleja la ideología dominante en la educación. Tres ideologías están más presentes actualmente en el ámbito educativo: la liberal, la igualitarista y la pluralista.

La ideología liberal supone incorporar al funcionamiento del sistema educativo las reglas del mercado. El servicio educativo es un servicio que

debe venderse a los clientes, que son los padres. Por ello, éstos han de ser informados sobre las características de los centros para poder elegir el que mejor satisfaga sus aspiraciones. Desde este planteamiento se diseñan planes de evaluación de los centros que se orientan principalmente hacia los resultados que obtienen los alumnos y establecen una comparación entre los centros para facilitar la elección de los padres. La consecuencia más inmediata de este planteamiento es que los centros tenderán a seleccionar a los alumnos con mayores posibilidades de éxito con el fin de conseguir una mejor posición en la comparación pública y, en consecuencia, una mayor demanda de solicitudes de los padres.

La ideología igualitarista sostiene la necesidad de planificar y regular el sistema educativo. Su principio fundamental es que la educación debe ser común a todos los alumnos y tiene que asegurar la igualdad para todos ellos. La evaluación de los centros ha de realizarse desde dentro con la participación de toda la comunidad educativa, con el fin de evitar una dinámica competitiva entre los centros.

La ideología pluralista, finalmente, comparte con los igualitaristas la creencia en la educación como servicio público, pero trata de incorporar otros estímulos que sirvan para mejorar su funcionamiento: autonomía, variedad de proyectos, evaluación e información a la comunidad educativa de los resultados de la evaluación. La evaluación ha de incluir tanto los resultados de los alumnos como los procesos educativos y ha de tener en cuenta el contexto socioeconómico de los centros para evitar valoraciones incompletas.

La segunda de las razones que está detrás de la evaluación de los centros es el deseo de controlar su funcionamiento. La evaluación impulsada por la administración educativa pretende no sólo recoger información sino también conocer cómo funcionan los centros y poder intervenir en ellos. El riesgo que tiene este planteamiento es que puede ahogar la capacidad de autonomía de los centros. Por ello es preciso tomar conciencia de esta situación y plantear un tipo de evaluación que se adapte a los proyectos específicos que cada centro ha diseñado.

La tercera razón se refiere a la necesidad de informar a la sociedad y a toda la comunidad educativa sobre cómo funcionan los centros docentes. Es éste también un propósito laudable pero que encierra consecuencias controvertidas en función de la manera de proporcionar la información. Cuando se comparan públicamente los datos obtenidos en las evaluaciones de los centros, se orientan solamente hacia los resultados académicos de los alumnos, o no se tiene en cuenta el contexto socioeconómico de los centros, existe el grave riesgo de que la información proporcionada no refleje la realidad de la educación ni haga justicia al esfuerzo de los centros. Por ello es preciso que la evaluación recoja información sobre el contexto del centro, sobre sus procesos educativos, sobre sus estilos de instrucción, sobre los resultados que obtienen los alumnos y sobre las repercusiones del centro en el conjunto de

la comunidad educativa y en su entorno social. Los datos así obtenidos de cada centro deben ser conocidos por ellos y las tendencias más representativas que aparecen en todos los centros evaluados deben servir para informar a la sociedad sobre cómo se están alcanzando los objetivos educativos.

2. La importancia del valor añadido

Las escuelas y los estudiantes que acceden a ellas no están en las mismas condiciones, por lo que no es justo realizar comparaciones entre los resultados finales que obtienen los alumnos para deducir la calidad de sus respectivas escuelas. Las escuelas que reciben alumnos más aventajados y que proceden de ambientes culturales más privilegiados tienen una mayor probabilidad de que sus alumnos obtengan mejores resultados que aquellas otras que escolarizan alumnos en peor situación académica y social. Sin embargo, estas diferencias iniciales no deben oscurecer el esfuerzo de cada escuela para conseguir una mejor educación. Por tanto, la evaluación de los centros no debe referirse sólo a los resultados finales de cada escuela sino a lo que aporta cada una para conseguir los resultados educativos.

Este enfoque de la evaluación de los centros pretende conocer cuáles son los logros que consigue un centro en comparación con los que se esperaría que obtuviera en función del nivel inicial de sus alumnos. Esta medida, que muestra la distancia entre los resultados conseguidos y los esperados, expresa el valor añadido del centro. Este valor sirve para indicar la contribución independiente que la escuela realiza, una vez controlado el contexto sociocultural de las familias y el nivel inicial de los alumnos. Situados en la lógica del valor añadido, habrá escuelas a las que asistan alumnos aventajados y en las que, aunque sus logros finales sean elevados, los resultados pueden encontrarse por debajo de lo esperado, por lo que su funcionamiento será discutible. Por el contrario, otras escuelas, con resultados finales inferiores, podrán tener un valor añadido superior si promueven un progreso de sus alumnos por encima de lo esperado, en función de su nivel inicial y de su contexto sociocultural. Por estas razones los programas de evaluación de los centros deben orientarse a comprobar lo que aporta cada centro al progreso de sus alumnos, es decir, deben tener siempre presente su valor añadido.

3. Mejoran los que evalúan

El objetivo principal de la evaluación de los centros es recoger información suficiente y fiable para colaborar en los esfuerzos por mejorar la cali-

dad de la enseñanza del centro. Evaluación y mejora son dos procesos que deben estar estrechamente relacionados. La evaluación debe realizarse para mejorar el centro.

El cambio de las escuelas debe partir de su cultura propia y orientarse hacia su transformación. La evaluación de un centro debe ayudar a conocer la situación de cada escuela, su organización formal e informal, el tipo de objetivos educativos que se persiguen, la correspondencia entre los proyectos escritos y las creencias y actitudes que mayoritariamente existen en la comunidad educativa y, especialmente, entre los profesores. A partir del análisis de las condiciones reales es posible definir los objetivos del cambio y las estrategias más adecuadas para impulsarlo. La cultura del centro educativo es la que orienta la elección de la estrategia de cambio más adecuada. El objetivo principal es conseguir una estructura organizativa que sostenga y apoye el proceso de cambio hacia culturas más colaboradoras y participativas, más respetuosas con la diversidad existente, más abiertas al ambiente exterior y con mayores expectativas hacia el trabajo de los alumnos y hacia el desarrollo profesional de los profesores.

La evaluación se constituye de esta forma en una de las estrategias más potentes para el cambio de los centros. No es la única. El enriquecimiento del currículo, el desarrollo organizativo del centro, el liderazgo del equipo directivo y el desarrollo profesional de los profesores son también vías importantes para la reforma y la mejora de los centros. Un buen plan de evaluación debe tener también estas dimensiones entre sus objetivos, presentar los resultados que se obtengan y proponer las estrategias de cambio necesarias.

4. Redes de evaluación

Los dilemas expuestos obligan a analizar cuidadosamente los programas de evaluación que se lleven a la práctica. El riesgo de provocar consecuencias muy negativas, en ocasiones no deseadas, hace necesario tener muy en cuenta el tipo de dimensiones que se van a evaluar y las funciones que va a cumplir la evaluación realizada.

Las dimensiones que es necesario considerar son las cinco siguientes: el contexto del centro; el nivel inicial de los alumnos; los procesos del centro; los procesos del aula; y los resultados de los alumnos, de los profesores y de los padres.

La evaluación de un centro que pretenda informar de manera objetiva y contextualizada sobre su funcionamiento y sus resultados debe integrar la evaluación interna y la externa. La evaluación interna es la que lleva a la práctica la propia comunidad docente: el consejo escolar, el equipo direc-

tivo o los profesores. La evaluación externa, por el contrario, se refiere a la evaluación que realiza una agencia o institución externa al centro. El modelo que se plantea debe combinar una y otra, de tal manera que cada centro docente obtenga información de datos más objetivos que proceden de la evaluación externa y pueda completarlos con la experiencia del centro y explicarlos desde la evaluación propia.

La información que se obtenga no debe servir para controlar a los centros ni para hacer público un supuesto orden en relación con su calidad. Su objetivo es que cada comunidad educativa conozca en qué situación se encuentra su centro, cómo funciona y qué resultados obtiene. Para ello es necesario, por una parte, que los centros tengan sistemas de referencia que les permitan interpretar los datos que se obtienen y, por otra, que el centro pueda compararse consigo mismo año tras año.

En este proceso, y para conseguir los resultados que se pretenden, es fundamental impulsar redes de evaluación en las que participe un número suficiente de centros. Estas redes de centros deben permitir:

1. Aplicar pruebas y cuestionarios iguales a todos los centros en relación con las distintas dimensiones que constituyen el modelo de evaluación: contexto, nivel inicial, procesos de centro, procesos de aula y resultados.
2. Proporcionar a cada centro, de forma confidencial, todos sus datos en relación con los datos medios que alcanzan los centros que participan en la red y están en su mismo contexto sociocultural. Es conveniente que los centros conozcan también los datos medios de todos los centros que están en la red de evaluación.
3. Analizar el valor añadido de cada centro y los cambios que se producen a lo largo del tiempo.
4. Proporcionar información sobre los procesos de centro y de aula que ayuden al centro a interpretar su funcionamiento y sus resultados.
5. Comparar cada centro consigo mismo año tras año, teniendo en cuenta los cambios que se producen en los demás centros de su mismo contexto sociocultural y en la totalidad de los centros.
6. Facilitar la evaluación interna del centro a partir de los datos que la evaluación externa proporciona.

De esta forma será posible que los centros amplíen su información, puedan situarla en una perspectiva más amplia y se impliquen, de forma autónoma, en procesos de cambio que contribuyan a mejorar la calidad de su enseñanza.

II. RED DE LOS FENÓMENOS

1. El marco general de la evaluación

La evaluación de los distintos aspectos del sistema educativo aparece cada vez más como factor básico en la mejora de la educación, probablemente el sector más importante para el bienestar, en su sentido más amplio, de una sociedad. La necesaria convergencia con nuestros vecinos europeos refuerza aún más su valor estratégico. Desde esta perspectiva resulta imprescindible la elaboración de un modelo integrado de evaluación de los centros docentes que recoja información sobre sus aspectos más relevantes: el contexto del centro, el nivel inicial de los alumnos, los procesos del centro, los procesos del aula y los resultados. En el cuadro 1 aparecen los principales ámbitos de evaluación en cada uno de esos cinco aspectos que conforman el modelo integrado para la evaluación de los centros que proponemos.

— El contexto del centro. El estudio del contexto del centro ha de tener en cuenta principalmente dos factores: el nivel sociocultural de las familias de los alumnos que acceden al centro y las características propias del centro.

— El nivel inicial de los alumnos. Los conocimientos y actitudes de los alumnos al incorporarse al centro, junto con sus estrategias de aprendizaje y sus expectativas en relación con los estudios, constituyen las informaciones básicas sobre las variables de «entrada» del centro.

— Los procesos del centro. Se refiere a todos aquellos factores relacionados con la organización del centro, sus proyectos y la cultura profesional de los profesores.

— Los procesos del aula. Supone el estudio de las variables más relacionados con el trabajo de cada profesor en su aula con un grupo de alumnos, la organización de la atención a la diversidad de los alumnos y los criterios de evaluación.

Cuadro 1 – Modelo integrado para la evaluación de los centros

Contexto	Entrada	Proceso del centro	Proceso del aula	Resultados
Índice sociocultural	Nivel inicial de los alumnos	Organización	Preparación profesional	Alumnos
Índice estructura del centro	Expectativas de los alumnos	Cultura	Estrategias de instrucción	Profesores
		Proyectos	Expectativas de profesores	Padres

— Los resultados. Los resultados de un centro afectan a los alumnos, a los profesores y a los padres.

Los datos que se proporcionan en los siguientes epígrafes se han incorporado a este modelo, aunque la mayoría de ellos procede de programas diferentes.

2. Experiencias realizadas en España

La evaluación de los centros en España no tiene una tradición suficiente que permita disponer de un abundante número de datos y de conclusiones. Existe una amplia experiencia en la realización de evaluaciones internas en las que participan principalmente los profesores. Este tipo de evaluación, muy necesaria, se convierte en ocasiones en algo rutinario y escasamente renovador. Además, apenas se han hecho públicas las conclusiones generales de este tipo de evaluaciones. Las evaluaciones externas son más recientes y tienen todavía un desarrollo muy limitado, lo que contrasta con la experiencia de otros países europeos en los que este tipo de evaluaciones o, al menos, la presentación pública de datos sobre el funcionamiento del sistema educativo, están teniendo un desarrollo más acelerado. El ejemplo de Francia es muy representativo. La Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) del Ministerio de Educación presenta dos informes anualmente. El primero se denomina *L'état de l'école* y contiene 30 indicadores sobre la evolución del sistema educativo francés. El segundo, *Géographie de l'école*, describe las principales características de las regiones y de los distritos educativos a través de la siguiente información: entorno social y cultural, los recursos y su utilización, el funcionamiento de los centros, los aprendizajes de los alumnos y su inserción.

Las tres fuentes principales de información que permiten conocer qué modelos se están utilizando en España para evaluar los centros y qué resultados se obtienen son: las memorias anuales de la Inspección de Educación, los estudios del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) y el Plan EVA¹, impulsado por el Ministerio de Educación en los centros que gestiona directamente. Las memorias anuales de la Inspección recogen un número importante de datos sobre los procesos de los centros y sobre las evaluaciones que los propios profesores realizan a sus alumnos. Sus mayores limitaciones están en que las informaciones que suministran no responden a un modelo de evaluación de centros, lo que por otra parte tampoco se pretende por el tipo de funciones que realiza la Inspección de

¹ Ministerio de Educación y Ciencia, *Informe general de Evaluación de Centros Docentes. Plan EVA. Curso 1994-95, 1996.*

Educación, y en que no se utilizan pruebas comunes para conocer los aprendizajes de los alumnos. Por su parte, el INCE realiza evaluaciones amplias y profundas sobre el funcionamiento del sistema educativo. Hasta este momento ha publicado la referida a la Educación Primaria². Su objetivo principal no es evaluar los centros docentes, sino conocer el sistema educativo a través de la evaluación de una muestra representativa de centros docentes. A pesar de esta limitación, los resultados publicados sobre la Educación Primaria son enormemente útiles para conocer qué sucede en los centros de este nivel.

Finalmente, el Plan EVA es el programa más específico de evaluación de los centros docentes realizado en los últimos años. Su objetivo general es impulsar la autoevaluación de los centros con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza que en ellos se imparte. Sus objetivos más específicos son los siguientes:

— Ofrecer a los centros un modelo y un conjunto de indicadores de evaluación que facilite la autoevaluación de su organización y funcionamiento.

— Mejorar la organización y el funcionamiento de los centros en los que se lleva a cabo la evaluación, estimulando y apoyando la prosecución del proceso de evaluación iniciado en cada uno de ellos.

— Elaborar el informe general sobre la organización y el funcionamiento del conjunto de los centros evaluados que ayude a la administración educativa a la toma de decisiones de carácter general.

— Difundir una cultura evaluadora entre todos los agentes educativos que facilite la superación de la resistencia a ser evaluados.

— Continuar ensayando los métodos, las técnicas, los instrumentos y los procedimientos de análisis para la evaluación de centros.

— Contribuir a la actualización de los equipos de inspectores en actividades evaluadoras de centros.

El Plan EVA se ha estructurado en cinco módulos:

1. *Elementos contextuales y personales*. Permite obtener información sobre las características del alumnado, sobre el contexto del centro y sobre sus recursos humanos y materiales.

2. *Proyectos*. Analiza tres subdimensiones:

- Proyecto educativo del centro
- Proyecto curricular de etapa
- Programación general anual

² Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), *Evaluación de la educación primaria*, Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

3. *Organización y funcionamiento*. Incluye cuatro subdimensiones:
 - Órganos de gobierno
 - Coordinación docente
 - Equipos de ciclos y departamentos didácticos
 - La comunidad educativa
4. *Procesos didácticos*. Aborda tres subdimensiones:
 - Relación en el aula y tutoría
 - Aspectos metodológicos
 - Evaluación
5. *Resultados*. Proporciona información sobre los resultados académicos de los alumnos, sus actitudes y la satisfacción de los distintos sectores de la comunidad educativa.

El Plan EVA supuso un avance importante para desarrollar una estrategia de evaluación externa con carácter formativo de los centros docentes. Aunque no se dispone de datos amplios sobre las tendencias generales detectadas en la evaluación de los centros, ni se aplicaron pruebas comunes para valorar el progreso de los conocimientos de los alumnos, ni fue posible, por tanto, analizar la influencia del contexto socioeconómico de los centros ni su valor añadido, el Plan EVA ha permitido desarrollar modelos de evaluación de centros y extender una cultura más favorable a la evaluación. Desgraciadamente, el Ministerio de Educación y Cultura, en vez de intentar resolver los problemas existentes en la aplicación de este plan, decidió su paralización en 1997 sin plantear ningún otro proyecto alternativo.

Los datos obtenidos en los documentos publicados en estos tres tipos de informes son los que vamos a utilizar para desarrollar un modelo integrado de evaluación de centros. De esta forma se presentará la información sobre la situación de los centros españoles en el marco del modelo general que se ha expuesto anteriormente. Al proceder de distintas fuentes la información disponible, no es posible establecer relaciones entre los diferentes niveles que constituyen el modelo de evaluación: contexto del centro, nivel inicial y expectativas de los alumnos, procesos de centro, procesos de aula y resultados.

3. Tener en cuenta el contexto del centro

3.1 Indicadores

Los estudios realizados sobre los indicadores de contexto proporcionan una fuerte evidencia de las relaciones que existen entre un pequeño número de medidas del entorno social del alumno y sus resultados académicos.

Estas relaciones se han encontrado utilizando datos individuales de los alumnos pero también datos agregados de la escuela o de las administraciones educativas locales. Los factores más relevantes encontrados pueden distribuirse en seis grupos:

1. *Personal*: edad, sexo, nivel previo.
2. *Estructura familiar*: tamaño de la familia, *status* de los padres.
3. *Socioeconómico*: ingresos, becas de comedor, ocupación de los padres, desempleo, coches.
4. *Educativo*: nivel de estudios de los padres.
5. *Etnicidad/lenguaje*: grupo étnico y fluidez en la lengua mayoritaria.
6. *Otros*: movilidad en la escuela, características de la escuela, alumnos con necesidades educativas especiales.

3.2 *En los colegios españoles*

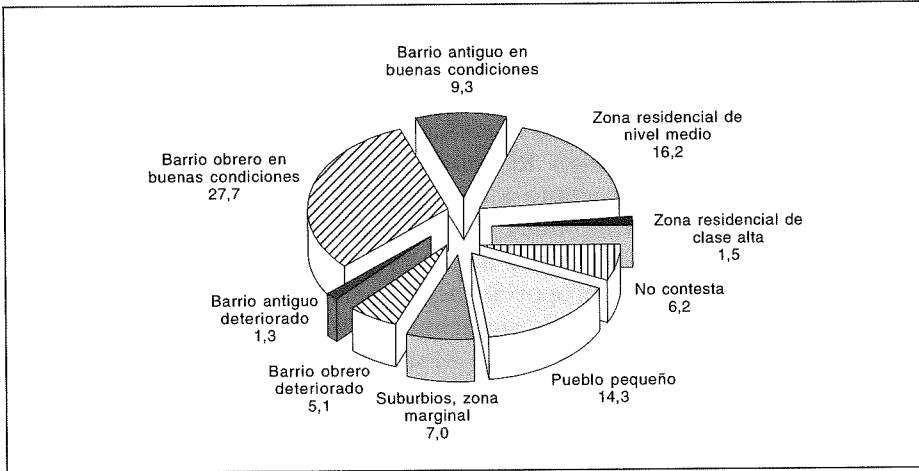
El estudio del contexto del centro es el primer nivel de análisis cuando se lleva a la práctica un programa integrado de evaluación de los centros. El contexto del centro incluye dos dimensiones principales: la situación sociocultural de los alumnos y de sus familias y los recursos de que dispone el centro.

Contexto sociocultural

El estudio del INCE es el que con más claridad ha tenido en cuenta el nivel sociocultural de los centros y de los alumnos. El nivel sociocultural está asociado positivamente al nivel de estudios del padre y de la madre, a su profesión, a las aspiraciones que ambos poseen respecto a los estudios de sus hijos, a la escolarización temprana, a la presencia de libros en casa, a los hábitos de lectura –de libros y de periódicos– y a la dedicación del tiempo libre a actividades culturales. El estudio del INCE sobre la Educación Primaria encontró que el índice sociocultural, definido a partir de los anteriores criterios, explica el 29% de la varianza en la prueba de matemáticas del primer ciclo y el 40% en la de lengua española. Quiere esto decir que las condiciones sociales y culturales del alumno explican un porcentaje significativo de los resultados que obtiene. En sexto de EGB, el índice sociocultural explica el 43% de la varianza en matemáticas y, asociado con el hábito de lectura del alumno, el 61% de la varianza de los resultados obtenidos en lengua.

El estudio del INCE se realizó con una muestra representativa de 438 centros de Primaria. Una de las dimensiones que sirvieron para diferenciar

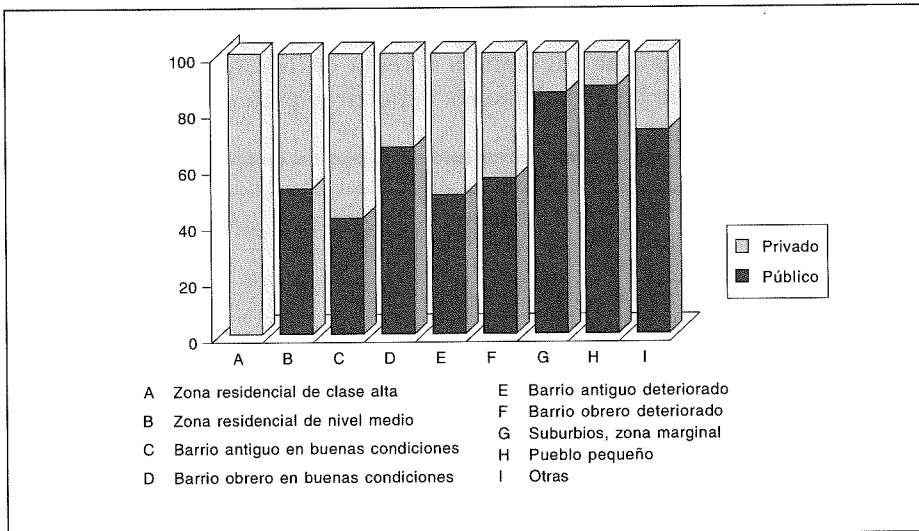
Gráfico 1 – Distribución de los centros según su entorno socioeconómico. En porcentaje. 1995



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de datos del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

a los centros fue la relativa a su entorno socioeconómico. Un 67,5% de los centros está situado en barrios que pueden ser considerados socioeconómicamente de nivel medio, medio-bajo o medio-alto; un 13% corresponde a zonas urbanas precarias y un 1,5% a áreas residenciales de alto nivel (gráfico 1).

Gráfico 2 – Titularidad de los centros según el entorno socioeconómico. En porcentaje. 1995



Fuente: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

La titularidad de los centros, público o privado, está relacionada con el entorno socioeconómico, según se pone de manifiesto en el gráfico 2.

Recursos de que dispone el centro

El contexto del centro incluye también los recursos materiales y didácticos de que dispone el centro. El estudio del INCE sobre la evaluación de la Educación Primaria preguntó a los equipos directivos su valoración sobre la existencia y disponibilidad de espacios e instalaciones materiales. Las respuestas indican un grado de suficiencia medio-alto (tabla 1). De acuerdo con la valoración proporcionada, las instalaciones quedaron ordenadas, de mayor a menor, de la siguiente forma: 1) patio de recreo; 2) espacio cubierto para educación física; 3) sala de usos polivalente; 4) biblioteca; 5) sala de profesores; y 6) espacio para reuniones de asociaciones de padres y alumnos.

Los medios materiales para la docencia también constituyen parte del contexto del centro. En general las opiniones de los profesores manifiestan la existencia en sus centros de la mayoría de los recursos que se incluyen en la tabla 2.

No cabe duda de que la existencia de medios materiales es una condición importante para una enseñanza de calidad. Sin embargo, es preciso analizar con más detenimiento la incidencia de este tipo de variables contextuales. En primer lugar, es necesario conocer no tanto el número de las instalaciones o de los recursos didácticos de que dispone un centro, sino más bien su relación con el número de alumnos que están escolarizados y que pueden hacer uso de ellos. En segundo lugar, hay que valorar qué tipo de influencia producen estas instalaciones en la enseñanza. Posiblemente alguna de ellas tenga una incidencia directa en los aprendizajes de los alumnos, por ejemplo las instalaciones deportivas para el desarrollo físico.

Tabla 1 – Suficiencia de las instalaciones y condiciones materiales del centro. En porcentaje. 1995

	Muy baja o baja	Media	Alta o muy alta	Media	No hay
Sala de usos polivalente	16	39	46	3,40	20
Patios de recreo	15	29	56	3,58	1
Biblioteca	20	31	50	3,32	4
Espacio cubierto para educación física	22	22	56	3,50	33
Sala de profesores	22	29	49	3,32	8
Espacio para reuniones de asociaciones	32	27	41	3,09	27

Nota: Los porcentajes han sido calculados sobre las respuestas válidas.

Fuente: INCE, *Evaluación de la educación primaria*, Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

Tabla 2 – Existencia de determinados recursos materiales. En porcentaje. 1995

	Profesor de primer ciclo	Profesor de sexto	Aparatos por centro
Aparatos de vídeo	99	99	2
Proyector de diapositivas	93	95	3
Videocámaras	41	39	1
Ordenadores	89	81	7
Fotocopiadoras	99	98	1
Equipos de alta fidelidad	66	62	1
Radiocasetes	99	99	9
Retroproyectores	76	75	1
Material de laboratorio	–	92	–

Fuente: INCE, *op. cit.*, 1997.

Otras, en cambio, inciden más indirectamente en el proceso de enseñanza a través de la mejor disposición de los profesores al sentirse en mejores condiciones para realizar su trabajo. Finalmente, hay que tener en cuenta que las relaciones que a veces se encuentran entre los medios materiales y el rendimiento de los alumnos reflejan la influencia de otra variable: las condiciones socioculturales del centro. Los centros que escolarizan alumnos de mayor nivel sociocultural pueden tener mejores instalaciones y obtener mejores rendimientos, pero estos últimos dependen fundamentalmente de los factores sociales y culturales de los alumnos.

3.3 Un marco general para la evaluación del contexto

La evaluación del contexto de un centro debe tener en cuenta principalmente dos dimensiones: el *status* sociocultural de los alumnos y las condiciones específicas del centro. Al mismo tiempo es necesario conocer el nivel inicial de conocimientos de los alumnos para poder contrastarlos con los resultados finales que obtengan.

Para establecer el índice sociocultural del centro es preciso obtener información sobre los siguientes indicadores: nivel de estudios del padre y de la madre; profesión del padre y de la madre; tipo de vivienda; número de libros en la casa; ordenadores; lectura de prensa en el hogar; espacio para estudiar en la casa; actividades culturales.

Las condiciones del centro están determinadas por los siguientes indicadores: etapas educativas que se imparten; número de alumnos; espacios para deporte, música, informática y artes plásticas; biblioteca; estabilidad de los profesores en el centro; actividades extraescolares.

Cuadro 2 - Indicadores para la evaluación del contexto del centro

Nivel sociocultural	Características del centro	Nivel inicial de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de estudios del padre y de la madre • Trabajo del padre y de la madre • Tipo de vivienda • Becas • Libros en casa • Lectura de periódicos • Ordenadores • Espacio para estudiar • Actividades culturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapas educativas • Espacio y aulas específicas • Biblioteca • Estabilidad de los profesores • Actividades extraescolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia curricular • Actitudes • Estrategias de aprendizaje

Finalmente, los datos de entrada de los alumnos completan la información básica que debe tenerse en cuenta al comenzar la evaluación de un centro. Estos datos iniciales deben referirse tanto al nivel académico de los alumnos como a sus estrategias de aprendizaje y a sus actitudes (cuadro 2).

4. Evaluar los procesos del centro

4.1 *Los informes Coleman y Jencks*

El informe Coleman³, publicado en 1966, no halló evidencias significativas de que las variables escolares explicaran las diferencias encontradas en los resultados de los alumnos, lo que supuso un gran impacto social. Seis años después se publicó un nuevo informe, dirigido por Jencks⁴, en el que se analizaban de nuevo los datos utilizados por Coleman y se incorporaban nuevos resultados obtenidos a través de un estudio longitudinal de más de 100 institutos así como otros datos de investigaciones más reducidas. Las conclusiones expuestas se situaron en la misma dirección que el informe Coleman:

1. Las escuelas contribuyen poco a reducir la distancia entre alumnos ricos y pobres, más capaces y menos capaces.

³ Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R., *Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office, Washington D.C., 1966.

⁴ Jencks, C., Smith, M. S., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Grintlis, H., Heynes, B. y Michelson, S., *Inequality*, Basis Books, Nueva York, 1972.

2. La calidad de la educación recibida apenas afecta al futuro profesional de los alumnos.

3. Los resultados de los alumnos están principalmente determinados por su entorno familiar. Los demás factores son secundarios e incluso irrelevantes.

4. Existen pocas indicaciones de que las reformas educativas, como los programas de educación compensatoria, puedan modificar significativamente la desigualdad cognitiva.

5. Analizados estos datos en su conjunto, se obtiene la conclusión de que la total igualdad, al margen de la capacidad intelectual, puede solamente llevarse a la práctica por medio de la redistribución de la riqueza.

Jencks formuló tres razones para explicar la incapacidad de las escuelas para reducir de forma significativa la desigualdad: los niños están más influidos por lo que sucede en casa y en la calle y por lo que ven en televisión que por lo que sucede en las escuelas; los cambios educativos impulsados por los reformadores rara vez modifican las relaciones profesor-alumno en el aula; incluso cuando una escuela influye especialmente en sus alumnos, estos cambios no se mantienen en la edad adulta.

Frente a estas conclusiones, surgió un nuevo tipo de investigaciones que analizaba no sólo las variables iniciales o de entrada de alumnos y centros y su relación con los resultados que obtenían, sino también las variables intermedias vinculadas a los procesos de centro y de aula. Este tipo de investigaciones se sitúa dentro de un amplio movimiento sobre la eficacia de la escuela y sobre la mejora de los centros docentes y ha puesto de manifiesto la importancia de los procesos de centro para conseguir una enseñanza de mayor calidad. Una de las investigaciones más relevantes fue la que realizó Mortimore a lo largo de la década de los ochenta.

4.2 La investigación de Mortimore

La investigación de Mortimore⁵ supuso un avance notable en la investigación sobre el papel de las variables educativas en la explicación de las diferencias que se encuentran entre los centros docentes. Su investigación, realizada en los años ochenta, hay que situarla dentro del marco conceptual y metodológico de las escuelas eficaces, que estaba teniendo en esos años un auge considerable.

⁵ Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R., *School Matters: The Junior Years*, Open Books, Wells, 1988. Nueva edición en Paul Chapman, Londres, 1995.

El proyecto comenzó en septiembre de 1980 en 50 escuelas de Londres con casi dos mil alumnos de siete años. Concluyó cuatro años más tarde, cuando los alumnos se trasladaron a una escuela de Secundaria.

Se obtuvieron datos de tres tipos de categorías: características iniciales de los alumnos, procesos educativos en el centro y en la clase y resultados educativos de los estudiantes. De acuerdo con este criterio se midieron las siguientes variables:

— *Características iniciales de los alumnos*. Se obtuvo detallada información para cada niño sobre su contexto social y familiar, país de origen y lenguaje. También se recogieron datos sobre su nivel inicial en lectura, aritmética y habilidades visuales y espaciales.

— *Medidas de los resultados educativos*. Posteriormente se reunieron datos sobre resultados cognitivos –lectura, aritmética, matemáticas aplicadas, escritura y expresión verbal– y no cognitivos –conducta de los alumnos, actitudes, imagen de sí mismo y percepción del niño de cómo es visto por su maestro y por sus compañeros–.

— *Procesos educativos*. Se recogió una amplia información sobre los objetivos y la filosofía de la escuela y de cada clase, la organización del centro, el currículo, la estructura de la enseñanza, el sistema de premios y castigos, la comunicación entre profesores y alumnos y los recursos educativos disponibles.

Las conclusiones obtenidas pueden agruparse en las cuatro siguientes:

1. *Existe una fuerte relación entre los factores sociales y ambientales (clase social, ingresos económicos y grupo étnico) y los progresos realizados por los alumnos*. Estas diferencias aparecen ya al inicio del estudio, a los siete años. Algunas escuelas reciben alumnos con niveles iniciales más altos que otras.

Estos datos sobre las diferencias iniciales de los alumnos demuestran la importancia de tener en cuenta el «valor añadido» de los centros y pone de manifiesto la engañosa información que se proporciona a la comunidad educativa cuando sólo se presentan los resultados directos que los alumnos obtienen en cada centro. Las escuelas que escolarizan alumnos que proceden de poblaciones desfavorecidas pueden ser más eficientes, es decir, incrementar más proporcionalmente el progreso de sus alumnos, que aquellas que atienden a poblaciones con mayor nivel socioeconómico.

2. Una vez controlados los niveles iniciales de los alumnos y los factores ambientales, los datos del estudio ponen de manifiesto que *las escuelas tienen una especial influencia en el progreso de los alumnos*. En muchos de los resultados obtenidos, especialmente los progresos en las áreas cognitivas, la escuela fue mucho más importante que las variables sociales y ambientales para explicar las variaciones entre los alumnos.

Cuadro 3 – Doce factores responsables de la eficacia de la escuela

1. Liderazgo intencional del director y de su equipo	7. Ambiente centrado en el trabajo
2. Implicación del jefe de estudios	8. Contenidos limitados en cada sesión de aprendizaje
3. Implicación de los profesores	9. Máxima comunicación entre profesores y alumnos
4. Consistencia entre los profesores	10. Registro del progreso de los alumnos
5. Unidades didácticas estructuradas	11. Implicación de los padres
6. Enseñanza intelectualmente atractiva	12. Ambiente positivo

Fuente: Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R., *School Matters: The Junior Years*, Open Books, Wells, 1988. Nueva edición en Paul Chapman, Londres, 1995.

3. *No se puede dividir a las escuelas en buenas y malas.* La mayoría de las escuelas promueve desarrollos positivos en algunas de las dimensiones estudiadas, si bien el 30% lo consigue en muchas de ellas y el 10% en casi ninguna.

4. Los análisis realizados, no sólo estadísticos sino también cualitativos, condujeron a determinar *doce factores clave*. Estos factores, que pueden ser modificados y que están bajo el control del equipo docente, en contraposición con aquellos otros más estables como el contexto socioeconómico o la movilidad de los estudiantes, explicarían las variaciones encontradas entre los centros docentes. Son factores que se refieren a la política educativa en la escuela, a la enseñanza en el aula y al funcionamiento global del centro docente (cuadro 3).

Fullan⁶ ha comentado, al referirse a los estudios sobre las escuelas eficaces, que los factores que se describen apenas tienen en cuenta la actividad de un centro educativo. Por esta razón ha apuntado otros factores más vinculados a la dinámica interna de los procesos organizativos de centro:

- Un sentido espontáneo de la dirección.
- Un sistema de valores que oriente el trabajo del centro, es decir, un amplio consenso sobre los resultados, objetivos explícitos, reglas imprecisas y un interés real sobre cada alumno.
- Una interacción y comunicación intensa, es decir, un apoyo y una presión ejercida simultáneamente en los niveles horizontal y vertical del centro.
- Un ambiente de colaboración para la planificación y la aplicación.

Estos estudios ponen de relieve la importancia de evaluar los procesos del centro para explicar los resultados que se obtienen. Las evaluaciones realizadas en España han abordado también algunos de los procesos más importantes que se producen en los centros. En estas páginas se van a re-

⁶ Fullan, M., «Change processes and strategies at the local level», *Elementary School Journal*, n. 85, p. 391-421.

coger los datos más relevantes referidos a cuatro dimensiones centrales en los procesos de un centro: la elaboración del proyecto curricular, la participación de la comunidad educativa, el ejercicio de la dirección y el clima del centro.

4.3 *Evaluar el proyecto curricular*

El proyecto curricular es el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado establece, a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de cómo va a llevar a la práctica su enseñanza con el fin de darle una mayor coherencia.

La elaboración del proyecto curricular de cada centro tiene cuatro finalidades principales: aumentar la coherencia de la práctica educativa del conjunto de los profesores de un centro; facilitar el trabajo conjunto de los profesores; aumentar la competencia docente del profesorado a través de la reflexión sobre su práctica; y adaptar los objetivos educativos al contexto y a las condiciones del centro.

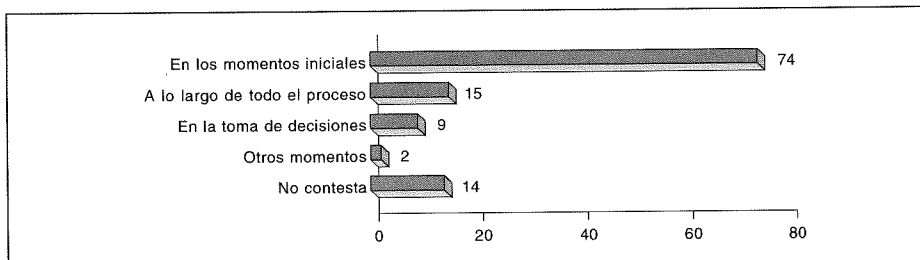
Las principales decisiones que es preciso adoptar y que constituyen el proyecto curricular son las siguientes:

- Adaptación de los objetivos generales de la etapa.
- Secuencia de objetivos y contenidos en cada uno de los ciclos educativos.
- Principales estrategias metodológicas: principios metodológicos generales, agrupamientos, tiempo, espacios, materiales.
- Estrategias y procedimientos de evaluación: qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar, criterios de promoción.
- Medidas de atención a la diversidad: programas de orientación, organización de los recursos, integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La necesidad de que todos los centros realicen su propio proyecto curricular es una de las innovaciones más importantes contempladas en la LOGSE. La evaluación de cómo se ha elaborado, de quiénes han participado en las decisiones y de cuáles son las repercusiones en la práctica docente es un buen indicador sobre el funcionamiento del centro. Es coherente, por ello, que los informes realizados sobre los procesos de los centros tengan especialmente en cuenta la elaboración de los proyectos curriculares.

El estudio del INCE analiza las dificultades de los profesores de Primaria en la elaboración del proyecto curricular. Los principales problemas se manifiestan en los momentos iniciales y en los temas referidos a la aten-

Gráfico 3 – Dificultad en la elaboración del proyecto curricular según los centros. En porcentaje. 1995



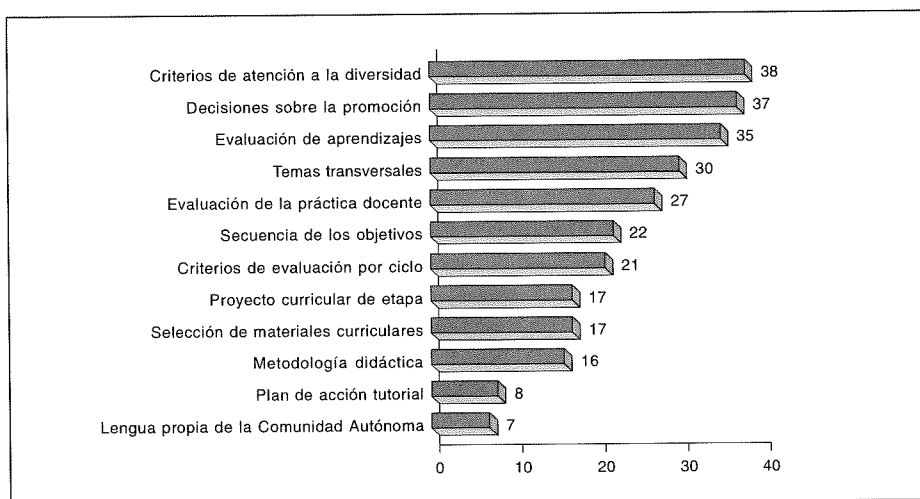
Fuente: INCE, *op. cit.*, 1997.

ción a la diversidad de los alumnos y a las decisiones sobre evaluación y promoción de los mismos (gráficos 3 y 4).

La valoración del proceso de elaboración del proyecto curricular así como la satisfacción de los profesores en este proceso también son objeto de atención en el estudio del INCE. Las mayores ventajas que aprecian los directores de los centros de Primaria son que facilitan el trabajo en equipo del profesorado y contribuyen al proceso de evaluación de los aprendizajes. Alrededor del 75% se manifiestan bastante o muy de acuerdo con estas opiniones (tabla 3).

Los profesores del primer ciclo de Educación Primaria implicados en la elaboración del proyecto curricular han estado bastante satisfechos duran-

Gráfico 4 – Dificultad en la elaboración de los elementos del proyecto curricular según los profesores. En porcentaje. 1995



Fuente: INCE, *op. cit.*, 1997.

Tabla 3 – Ventajas del proceso de elaboración del proyecto curricular, según los equipos directivos. En porcentaje. 1995

	Nada o muy poco	Algo	Bastante o mucho
La práctica docente	7	24	69
El trabajo en equipo de los profesores	5	19	77
La adecuación al entorno	10	27	63
El desarrollo de las capacidades de los alumnos	7	31	62
El proceso de evaluación de alumnos	6	19	75
El proceso de evaluación del profesorado	22	28	50

Fuente: INCE, *op. cit.*, 1997.

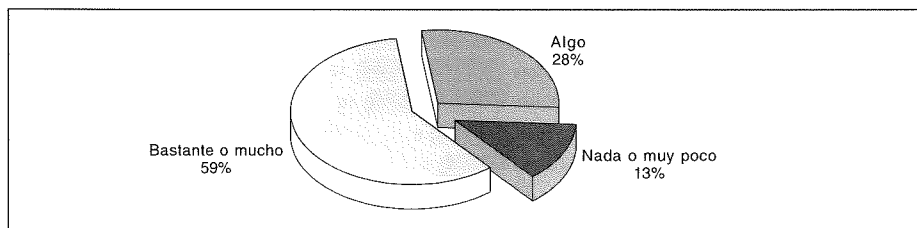
te este proceso. Cerca del 60% de los equipos directivos afirma que el grado de satisfacción fue «bastante» o «mucho» (gráfico 5).

El Plan EVA realizado por la Subdirección General de la Inspección de Educación durante el curso 1994/95 completa y, en algún caso, matiza estas conclusiones. Tres preguntas son especialmente relevantes por la novedad que suponen en relación con la práctica educativa anterior: la incorporación de los temas transversales (referidos a la paz, la igualdad, el medio ambiente, la tolerancia o la salud), la atención a la diversidad de los alumnos y los criterios para evaluar la práctica docente de los profesores. También se valora la utilidad del proyecto curricular (tabla 4).

Estos datos ponen de manifiesto que todavía no se han incorporado mayoritariamente a los proyectos curriculares las decisiones relativas a los temas transversales, la atención a la diversidad y los criterios para evaluar los procesos de enseñanza y la práctica docente de los profesores. Estas insuficiencias se manifiestan más claramente en los proyectos curriculares de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Otros datos recogidos en el Plan EVA señalan, por el contrario, que los proyectos curriculares de todas las etapas educativas incluyen las decisiones pedagógicas más importantes, los criterios de evaluación y de promoción de los alumnos, el plan de acción tutorial y los materiales y recursos

Gráfico 5 – Nivel de satisfacción de los profesores en la elaboración del proyecto curricular. En porcentaje. 1995



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de INCE, *op. cit.*, 1997.

Tabla 4 – Incorporación de los temas más nuevos del proyecto curricular en cada etapa educativa y valoración de su utilidad general. En porcentaje. Curso 1994/95

		Nada o muy poco	Medio	Bastante o mucho
Inclusión de temas transversales	Infantil	18	46	36
	Primaria	19	44	37
	Secundaria	49	38	13
Atención a la diversidad	Infantil	32	42	26
	Primaria	27	45	28
	Secundaria	42	40	18
Evaluación de la práctica docente	Infantil	38	42	20
	Primaria	36	46	18
	Secundaria	58	32	10
Utilidad del proyecto curricular	Infantil	11	42	47
	Primaria	12	46	42
	Secundaria	19	53	28

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. GECS a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, *Informe general sobre el Plan de Evaluación de Centros Docentes. Plan EVA, Curso 1994-95, 1996.*

didácticos que se van a utilizar. Por esta razón, la valoración que realizan los profesores sobre la utilidad del proyecto curricular es tan favorable.

4.4 El grado de participación en la comunidad educativa

La colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa en el funcionamiento de la escuela y en el proceso de enseñanza y aprendizaje es uno de los rasgos especialmente subrayados en los estudios sobre la calidad de la educación. Cuando las demandas hacia la educación son cada vez mayores, la participación de padres, profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje es más importante.

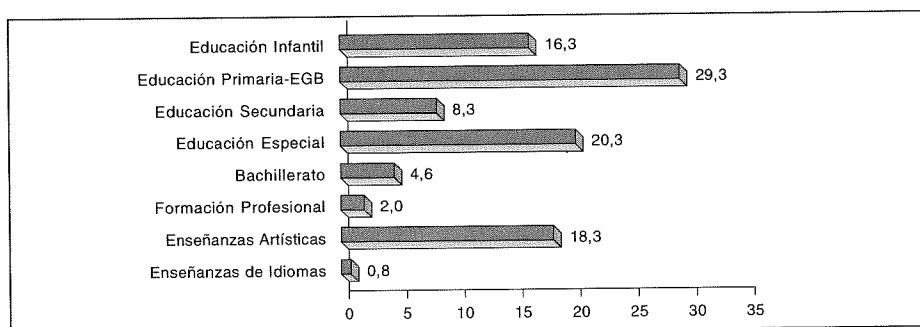
La participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos y las formas de colaboración entre la familia y la escuela son temas que están recibiendo una especial atención. Las relaciones entre la familia y la escuela han cambiado a lo largo del tiempo. En épocas pasadas existía una clara diferenciación de funciones: la familia era responsable del cuidado, la socialización y la educación moral de sus hijos, mientras que la escuela tenía la responsabilidad de la formación académica de los alumnos. Progresivamente estas diferencias fueron diluyéndose. La escuela iba asumiendo, o se le iban atribuyendo, cada vez más funciones en relación con sus alumnos, para las que era necesaria la cooperación de los padres. Las mayores exigencias de la sociedad actual, que se trasladaban a la escuela, obligaban

a pensar de nuevo el papel de la familia y del centro escolar y el tipo de colaboración que era más fructífero para el progreso de los alumnos. Pero si los cambios sociales estaban produciendo importantes transformaciones en el sistema educativo, también lo estaban haciendo en la configuración de la familia. La imagen de la familia estable, transmisora de similares valores y dispuesta a cumplir las sugerencias de los profesores, que reflejaba la presencia de una clase social minoritaria en el mundo escolar, dejó de existir hace tiempo. Por el contrario la situación de los padres de alumnos, en la medida en que gracias al progreso social todos los niños están en la actualidad escolarizados, es hoy enormemente heterogénea: los niveles de formación son muy diferentes, la presencia de un único progenitor al cuidado de los hijos es frecuente, el tiempo disponible de los padres es menor y la tensión personal de los adultos, fruto de la inestabilidad laboral y familiar, es un hecho en la actualidad.

En este nuevo contexto han de situarse las relaciones entre los padres y la escuela. Una colaboración que es necesaria para conseguir los objetivos que la escuela se propone. Casi todas las investigaciones realizadas sobre la calidad de la escuela han destacado que la participación de los padres es uno de los factores que diferencian a las escuelas eficaces de las ineficaces. Sin embargo, no hay que desdeñar las dificultades que presenta esta colaboración. Un porcentaje significativo de profesores desconfía de la participación de los padres y considera que su presencia interfiere el aprendizaje de sus alumnos. Muchos padres, a su vez, prefieren delegar la responsabilidad educativa en los profesores. Algunos otros, por el contrario, intentan realizar un exhaustivo control de las actividades de los profesores, lo que supone su rechazo por parte de éstos.

Al margen de las actitudes que padres y profesores pueden tener mayoritariamente en relación con su colaboración, lo cierto es que cuando se establece una relación constructiva basada en unos objetivos compartidos, en el respeto mutuo y en el reconocimiento de lo que el otro aporta en el proceso educativo, se crea un contexto más favorecedor del aprendizaje del alumno, tanto en la escuela como en la familia.

La participación de los padres puede realizarse en dos niveles diferentes: colectivo e individual. El nivel colectivo se refiere a su presencia en el consejo escolar de cada escuela y a su participación en las elecciones que se celebran para elegir a sus representantes. El gráfico 6 recoge el nivel de participación de los padres en las elecciones celebradas en el primer trimestre del curso escolar 1995/96. Los datos obtenidos indican en general una baja participación. Mientras que en la etapa de Educación Primaria el porcentaje está cerca del 30% y en Educación Infantil y Educación Especial se sitúa en torno al 20%, los porcentajes en las etapas de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional están, como promedio, en el 5%. Estos datos ponen de manifiesto que los padres sólo participan en

Gráfico 6 – Participación de los padres en las elecciones al consejo escolar. En porcentaje. Curso 1995/96

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1995-96*, Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

las elecciones de sus representantes a los consejos escolares cuando sus hijos son menores de 12-14 años.

La participación de los padres también se concreta en su colaboración con las actividades del centro y en las relaciones que establecen con los profesores de sus hijos. La evaluación realizada por el INCE estudió la participación y colaboración de las familias con el centro en la etapa de Educación Primaria. Los datos recogidos, a partir de la opinión de los equipos directivos, indican una participación de nivel medio, siendo mayor el grado de participación de las familias de primer ciclo. En un 46% de los centros, las familias de los alumnos de primer ciclo de la Educación Primaria tienen «bastante o mucha» participación en la vida del centro. Por el contrario, las familias de los alumnos de sexto curso solamente llegan en un 24% de los centros a este nivel de participación (tabla 5).

Una de las formas más habituales de coordinación entre los profesores y los padres es la información que se envía a las familias desde la escuela sobre los progresos del alumno: evaluaciones, informes, orientación, etc. Esta información puede ser más o menos burocrática, amplia o personali-

Tabla 5 – Participación y colaboración de las familias con el centro, según los equipos directivos. En porcentaje. 1995

Grado de participación	Muy poco o poco	Regular	Bastante o mucho
Familias de primer ciclo	22	31	46
Familias de sexto curso	35	41	24
Grado de colaboración			
Familias de primer ciclo	16	29	55
Familias de sexto curso	24	36	40

Fuente: INCE, *op. cit.*, 1997.

Tabla 6 – Importancia concedida por las familias a ciertos aspectos de su relación con el centro. En porcentaje. 1995

	Ninguna o muy poca	Alguna	Bastante o mucha
Primer ciclo			
Celebrar reuniones sobre planteamientos generales de curso y grupo	19	28	53
Presentar objetivos de curso y métodos de trabajo	8	15	77
Celebrar de reuniones sobre el sistema educativo	14	21	65
Realizar entrevistas personales	12	15	73
Sexto curso			
Celebrar reuniones sobre planteamientos generales de curso y grupo	25	27	48
Presentar objetivos de curso y métodos de trabajo	14	17	69
Celebrar de reuniones sobre el sistema educativo	22	21	57
Realizar entrevistas personales	20	17	64

Fuente: INCE, *op. cit.*, 1997.

zada. Las relaciones entre los profesores y los padres pueden concretarse también en reuniones o en entrevistas más personales. Este último caso suele ser más frecuente cuando los alumnos están en la Educación Infantil y Primaria. Por el contrario, cuando los alumnos son mayores, las entrevistas entre los profesores y los padres suelen producirse si se percibe algún problema en el aprendizaje o en el comportamiento del alumno.

El estudio del INCE recogió la opinión de los padres de alumnos del primer ciclo de primaria y de sexto curso sobre la importancia que otorgan a cuatro aspectos de la relación de la familia con el centro. Todas las medias de opinión se encuentran por encima de la media de la escala con la que se midió el grado de importancia. Dentro de esta valoración positiva se constata una mayor importancia de las actividades del centro que afectan directamente a sus hijos: reuniones para presentar los objetivos del curso y los métodos de trabajo y la realización de entrevistas personales. En cambio, valoran menos las reuniones sobre planteamientos generales del curso o sobre el sistema educativo (tabla 6).

4.5 *El ejercicio de la dirección*

El papel del director en los centros docentes se ha ido modificando a lo largo de las últimas décadas. Los cambios que están afectando al conjunto del sistema educativo inciden especialmente en la figura del director, quien tiene que encontrar un difícil punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad educativa. Frente a una visión del director definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los

problemas de la escuela, se empieza a definir un estilo diferente de ejercer las funciones directivas, más basadas en el deseo de aunar voluntades en proyectos compartidos, en la sensibilidad ante las nuevas situaciones, en la habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean, en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio. Las investigaciones sobre la eficacia de la escuela –a las que se ha hecho mención en páginas anteriores– otorgan una gran importancia al papel del director como impulsor de los procesos de cambio de los centros docentes.

El trabajo de los directores no es nada sencillo. El problema principal al que se enfrentan no es sólo que sus funciones han ido cambiando a lo largo de los últimos años sino que, además, se han ido acumulando unas sobre otras. El director debe aprender nuevas estrategias derivadas de las demandas más recientes sobre la escuela pero tiene que continuar haciendo frente a las tareas habituales para garantizar el funcionamiento de los centros. La sobrecarga de trabajo, la mayor exigencia y la incorporación de nuevas funciones a sus tareas clásicas son algunos de los cambios más importantes que se están produciendo en el trabajo de los directores. No son los únicos ni tal vez los más importantes. Posiblemente lo que mejor define en la actualidad la figura del director es que se encuentra en el centro de las tensiones y conflictos que se producen en y sobre la escuela. Algunas de estas contradicciones son más fáciles de abordar. Otras, por el contrario, no pueden resolverse salvo que se adopte una posición reduccionista y negadora. En estos casos es la competencia profesional del director la que debe permitirle gestionar el conflicto y la tensión de forma equilibrada. Las tensiones más importantes que afectan al director pueden resumirse en las cuatro siguientes: la que se produce entre el individuo y la organización, la que existe entre las demandas de estabilidad y de cambio, la que se plantea entre dos funciones principales: dedicación a la gestión o al asesoramiento para mejorar la instrucción, y, finalmente, la que vive el centro entre la necesidad de mayor autonomía y el mayor control que ejerce la administración educativa.

El trabajo y las funciones de los directores en los centros españoles están condicionadas por su sistema de elección y por la tradición existente en relación con sus tareas. Los directores son elegidos por el consejo escolar entre los profesores del centro, por lo que se perciben más en relación con la comunidad educativa que les ha elegido que en dependencia de la administración que les nombra. Desde 1985 hasta 1992 el porcentaje de directores elegido por el consejo escolar ha ido decreciendo, lo que puso de manifiesto la necesidad de realizar cambios en el sistema. Estos cambios se establecieron en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEG), aprobada por el Parlamento en 1996. La elección del director continúa recayendo en el consejo escolar pero los candidatos deben estar acreditados previamente y tienen más apoyos de la ad-

Tabla 7 – Evolución de los directores elegidos por el consejo escolar con respecto al total de centros públicos en los que hubo elección. Territorio MEC. En porcentaje. Cursos 1985/86-1995/96

	1985/86	1988/89	1991/92	1995/96
EGB	63	53	46	56
BUP	73	62	50	67
FP	70	68	67	
GLOBAL	64	54	47	58

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, Ministerio de Educación y Cultura, varios años.

ministración y más incentivos profesionales y retributivos. Las últimas elecciones a director, celebradas al final del curso 1995/96, supusieron un notable avance de la participación respecto al año anterior (tabla 7).

La situación de los directores y su valoración por los profesores ha sido objeto de estudio por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras⁷. Sus datos, aunque recogidos antes de la aprobación de la LOPEG, manifiestan las profundas contradicciones que los propios profesores perciben y viven con la dirección de los centros. Por una parte, los profesores consideran que los puestos directivos son conflictivos, no tienen suficiente autonomía y no cuentan con recursos suficientes (gráfico 7).

Sin embargo, y a pesar de estas limitaciones, los profesores están satisfechos con el funcionamiento del equipo directivo, aunque consideran que no se valora suficientemente su trabajo (gráfico 8).

La evaluación del trabajo de los directores se ha dirigido también a conocer su forma de ejercer la autoridad en el centro. P. González Blasco y J. González-Anleo⁸, en su informe sociológico sobre el profesorado no universitario, preguntaron a los profesores sobre cómo sus directores ejercían la autoridad, diferenciando cuatro estilos de actuación: autoritario, paternalista, consultivo y democrático (gráfico 9). Los datos reflejan que el estilo democrático es el que predomina con claridad, aproximándose a la mitad de las respuestas.

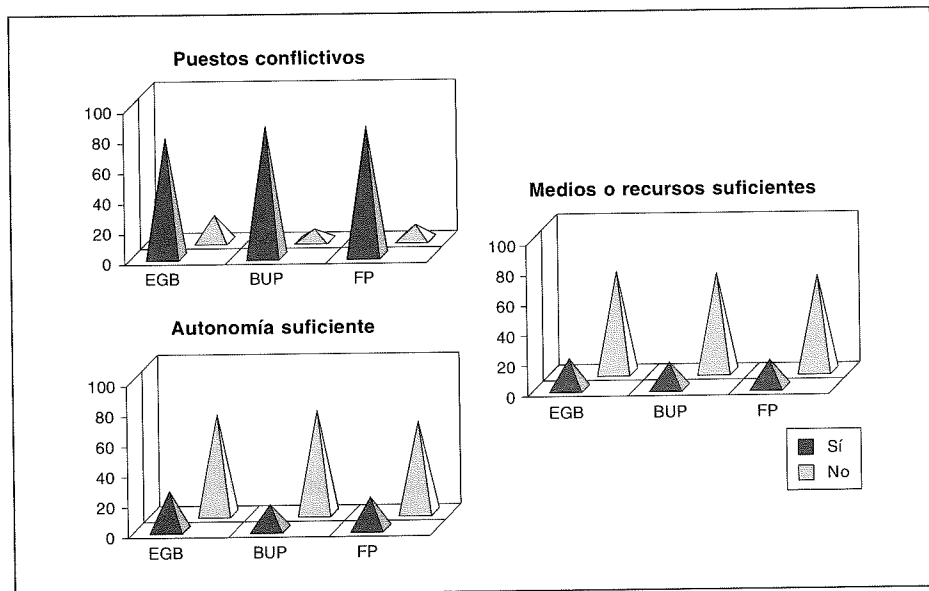
4.6 *El clima y la cultura del centro*

Los estudios sobre la eficacia de la escuela han definido de forma mensurable la variable *ethos* o clima educativo. Sus indicadores más impor-

⁷ Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública: opiniones y actitudes ante sus condiciones de trabajo*, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), Madrid, 1993.

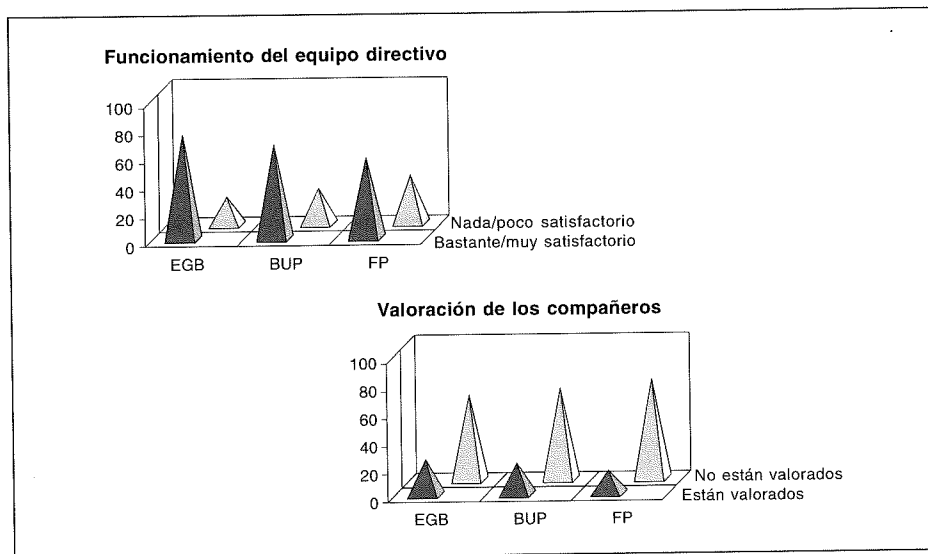
⁸ González Blasco, P. y González-Anleo, J., *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, Fundación Santa María, Madrid, 1993.

Gráfico 7 – Opiniones de los profesores de la enseñanza pública respecto a las circunstancias en las que se desenvuelve la actividad directiva en los centros. En porcentaje. 1993



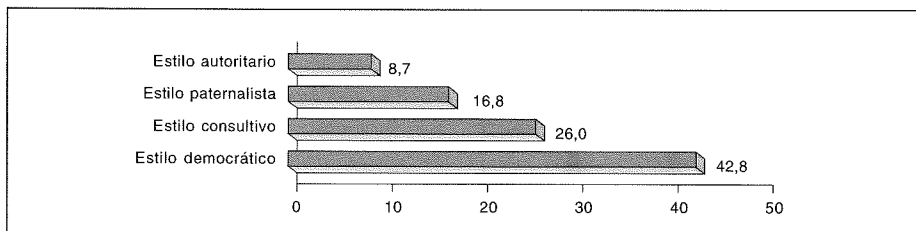
Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública: opiniones y actitudes ante sus condiciones de trabajo*, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), Madrid, 1993.

Gráfico 8 – Nivel de satisfacción con el funcionamiento del equipo directivo y valoración del mismo por parte de los compañeros. En porcentaje. 1993



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, *op. cit.*, 1993.

Gráfico 9 – Opinión de los profesores sobre la forma de ejercer su autoridad el director del centro. En porcentaje. 1992

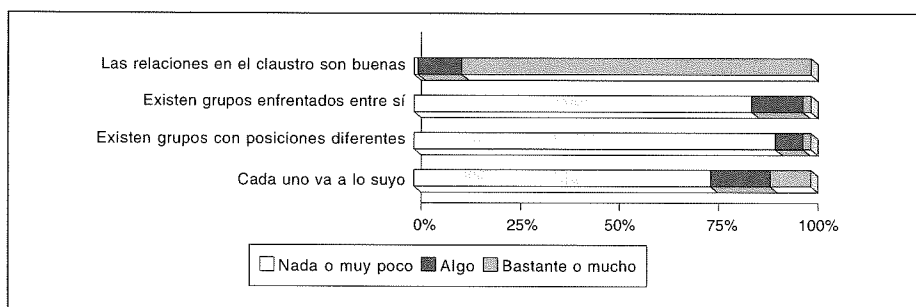


Fuente: González Blasco, P. y González-Anleo, J., *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, Fundación Santa María, Madrid, 1993.

tantes son las expectativas hacia los alumnos, el cumplimiento de las normas, el orden en la escuela y la definición clara de los objetivos y de las tareas. En ocasiones este concepto de «clima escolar» se ha asociado con el de cultura de la escuela. Sin embargo, la cultura de la escuela es algo más amplio y nuclear. Encarna los valores y las normas de los que trabajan en la escuela. La cultura se va construyendo progresivamente, en la mayor parte de los casos de forma inconsciente.

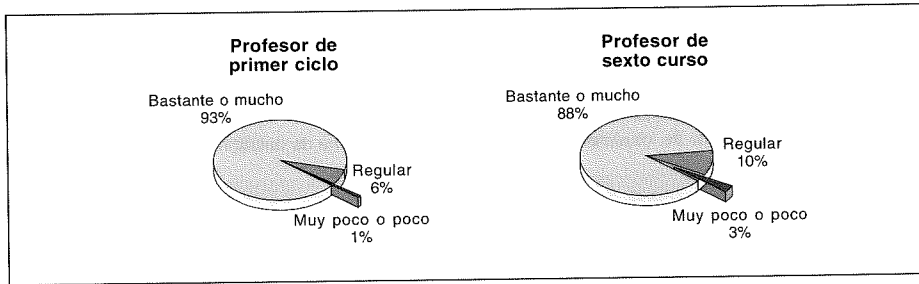
La cultura de la escuela son las creencias y convicciones básicas que mantienen los profesores y la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento del centro. La cultura incluye las relaciones que se establecen en el centro, las normas que afectan a la comunidad educativa y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los sistemas de comunicación y el tipo de colaboración que se produce entre los profesores. Los proyectos que un centro elabora de forma explícita pueden coincidir o no con las creencias básicas que com-

Gráfico 10 – Grado de acuerdo acerca de las relaciones entre los profesores, según los equipos directivos. En porcentaje. 1995



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del INCE, *op. cit.*, 1997.

Gráfico 11 – Nivel de satisfacción del profesor con otros profesores. En porcentaje. 1995



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del INCE, *op. cit.*, 1997.

parten realmente los profesores. En el caso de que no haya coincidencia existirían dos tipos de proyectos: el explícito-formal y el cultural-implícito-real.

Las evaluaciones realizadas por la Inspección Educativa, tanto en su trabajo habitual como en el desarrollo del Plan EVA, no recogen datos específicos sobre estas dimensiones. La evaluación del INCE sobre la Educación Primaria incluye un apartado específico sobre el clima en el centro. En él se analizan, por una parte, las relaciones que existen entre los distintos sectores de la comunidad educativa y, por otra, el nivel de satisfacción de padres, profesores y alumnos con el funcionamiento del centro. Esta última dimensión, aunque está también estrechamente relacionada con el clima del centro, se desarrollará en el último apartado que se refiere a los resultados que el centro produce en los distintos miembros de la comunidad educativa.

De acuerdo con el estudio del INCE, los equipos directivos están bastante de acuerdo con la afirmación: «las relaciones entre los diferentes componentes del claustro son global y generalmente buenas». En consonancia con esta posición rechazan que existan enfrentamientos entre los profesores de sus centros (gráfico 10).

Los profesores, por su parte, se manifiestan bastante o muy satisfechos con la relación que mantienen con sus compañeros (gráfico 11). Consecuentemente, afirman no tener o tener pocos conflictos personales y laborales con los otros profesores del centro.

4.7 Un marco general para evaluar los procesos del centro

Las reflexiones anteriores indican la necesidad de disponer de un modelo más estructurado para abordar la evaluación de los procesos del centro. Este modelo se recoge en el cuadro 4. En él se establecen cinco dimensiones básicas: conocimiento del centro, participación y sistema de

Cuadro 4 – Un marco general para la evaluación de los procesos de centro

1. Conocimiento del centro
<ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento del proyecto educativo y del proyecto curricular – Conocimiento de las normas de evaluación y promoción de los alumnos – Conocimiento de las normas de convivencia – Conocimiento de los sistemas de comunicación y de toma de decisión
2. Participación y sistema de decisión
<ul style="list-style-type: none"> – Sistema de participación – Redes de información – Funciones del director y del equipo directivo – Funciones del jefe de seminario o coordinador de ciclo – Valoración de la eficacia de las reuniones de los equipos
3. Valoración de la diversidad del alumnado
<ul style="list-style-type: none"> – Actitud ante la evaluación y la promoción de los alumnos – Respuesta del centro a la diversidad de los alumnos – Valoración de la enseñanza comprensiva – Objetivos educativos prioritarios
4. Cultura y clima del centro
<ul style="list-style-type: none"> – Proyectos del centro: elaboración y valoración – Coherencia del funcionamiento y de las decisiones – Coordinación de actividades – Clima de trabajo – Colaboración entre los profesores – Valoración de los profesores – Voluntad de cambio
5. Expectativas
<ul style="list-style-type: none"> – Expectativas hacia el centro – Expectativas hacia los alumnos – Expectativas hacia las posibilidades de mejora – Sentimiento de pertenencia al centro

decisión, valoración de la diversidad del alumnado, cultura y clima del centro y nivel de expectativas.

5. Evaluar los procesos en el aula

5.1 *Estudios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula*

Los cambios sociales y culturales, la flexibilidad organizativa, la posibilidad de adaptar el currículo y la preparación de los profesores deben, finalmente, contribuir a que todos los alumnos participen en el proceso de

aprendizaje junto con sus compañeros de la misma edad. El trabajo del profesor en el aula se convierte, de esta forma, en un factor fundamental. No sólo porque puede desarrollar un currículo que sea accesible a todos los alumnos, sino porque su experiencia influirá después en las actitudes de otros maestros, en la elaboración de los proyectos del centro y en la valoración que los padres hagan de la experiencia concreta de un aula integradora.

Los estudios realizados sobre las características de una buena instrucción señalaron aquellos comportamientos de los profesores que mayores correlaciones tenían con los resultados de los alumnos. Su objetivo es que cada profesor, al conocer las estrategias más útiles, pueda seleccionar aquellas que mejor se adaptan a su práctica docente. El estudio clásico de Rosenshine y Stevens⁹ identificó varias funciones instructivas dentro de seis grandes estrategias:

1. Revisión y comprobación del trabajo asignado. Revisión de los aprendizajes anteriores y de las habilidades que suponen requisitos previos. Control de las tareas del aula y de casa. Volver sobre los aprendizajes cuando se considere necesario.

2. Presentación. Informar de los objetivos y dar una visión global de lo que se va a aprender. Estructurar el aprendizaje en pequeños pasos, dar ejemplos, señalar los puntos principales, hacer preguntas. Proporcionar, si es preciso, nuevas instrucciones y ejemplos detallados y redundantes.

3. Práctica guiada. El alumno realiza la práctica bajo la orientación del profesor, que introduce preguntas, comprueba la comprensión y ofrece un *feedback* sobre su actuación. Todos los alumnos realizan en algún momento la práctica de manera individual y ésta no finaliza hasta que los alumnos están seguros y han alcanzado un 80% de éxito.

4. Correcciones y retroacción. A través de preguntas, el profesor comprueba si se ha producido una auténtica comprensión. Vuelve sobre preguntas anteriores, añade información, completa las respuestas y, si es necesario, propone una nueva práctica guiada, hasta que comprueba que el grupo ha alcanzado los objetivos. Utiliza la alabanza y el elogio a los alumnos pero no de manera general sino sobre actuaciones concretas.

5. Práctica independiente. Se eligen las prácticas más relevantes para el contenido y se mantienen hasta que se produce un sobreaprendizaje, con respuestas rápidas y automatizadas, y se logra un 95% de éxito. Se hace a los alumnos responsables de su tarea, aunque sigue habiendo una supervisión por parte del profesor.

⁹ Rosenshine, B. y Stevens, R., «Teaching functions», en Wittrock, M.C., (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, Nueva York, 1996 (Traducción castellana: *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*, Paidós/MEC, Barcelona, 1990).

6. Revisiones semanales y mensuales. A través de pruebas frecuentes se hace una revisión sistemática de lo aprendido, incluidas las dudas que pueda haber. Y se vuelve sobre aquellos aprendizajes que las pruebas muestran que no se han adquirido.

Cabría señalar tres lagunas fundamentales en este planteamiento: en primer lugar, sólo se describen las estrategias sin explicar su funcionamiento; en segundo lugar, no se tiene en cuenta la actividad del alumno y su interacción con la labor del profesor; y, finalmente, no se presta atención a las razones por las cuales un profesor actúa de una manera o de otra.

El trabajo del profesor en el aula debe partir, en consecuencia, de la comprensión de cómo aprenden los alumnos y de cuál es la mejor forma de enseñarles. Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar se entiende éste como el proceso de ampliación y transformación de los esquemas de conocimiento previos del alumno debido a su actividad mental constructiva. Uno de los principios básicos de esta concepción es que para la comprensión y la explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es preciso tener en cuenta la relación que se establece entre el profesor, el alumno y el contenido de aprendizaje. Este «triángulo interactivo» permite explicar qué sucede cuando un alumno aprende determinados contenidos debido a la acción instructiva de su profesor. Desde este punto de vista, la enseñanza se entiende como el proceso de ayuda prestado a la actividad constructiva del alumno. Cuando la enseñanza es eficaz, la ayuda prestada se ajusta a las posibilidades del alumno.

En relación con el alumno, es preciso tener en cuenta tres factores implicados en su proceso de aprendizaje: los conocimientos previos, la actividad mental constructiva y la motivación para aprender. Desde el punto de vista del profesor, dos son los factores básicos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: los mecanismos de influencia educativa que puede ejercer para favorecer que el alumno construya nuevos conocimientos y sus expectativas en relación con el aprendizaje de sus alumnos. Finalmente, desde el punto de vista del contenido es preciso tener en cuenta especialmente su estructura y coherencia interna para favorecer aprendizajes significativos.

Desde esta perspectiva, el profesor debe ser capaz de organizar y estructurar los contenidos del currículo para facilitar que los alumnos aprendan de forma activa y significativa. Las experiencias de aprendizaje que presente a sus alumnos no pueden olvidar que el objetivo es que completen sus esquemas de conocimiento, que den sentido a sus aprendizajes y que avancen, poco a poco, en el control de estrategias que les ayuden a aprender por sí mismos. En este proceso es previsible que el traspaso del control del aprendizaje del profesor al alumno, que va a permitir a éste interiorizar las nuevas competencias y realizar la tarea por sí mismo, se realice de forma más lenta e incompleta cuando los alumnos tienen más pro-

blemas para el aprendizaje. También es necesario que el profesor comparta con estos alumnos el significado del aprendizaje y utilice los sistemas de comunicación necesarios para que esta interacción se produzca. Finalmente, es preciso que el profesor planifique su metodología en el aula de tal manera que los compañeros sean también un poderoso estímulo para la construcción de conocimientos, bien a través del trabajo en grupos cooperativos bien a través de la acción tutorial por parte de otro alumno con un mayor nivel de conocimientos.

La buena práctica docente es, en última instancia, la que realizan los buenos profesores. La cuestión más importante es conocer cuáles son las características de los buenos docentes. El estudio realizado en 1993 por la OCDE en 10 países, publicado posteriormente por Hopkins y Stern¹⁰ en 1996, destacó los seis rasgos más relevantes:

1. El compromiso: la voluntad de ayudar a todos los alumnos.
2. El afecto: la comunicación de entusiasmo y cariño hacia los alumnos.
3. El conocimiento de la didáctica de la materia enseñada: la facilidad para hacer sencillo el aprendizaje.
4. El dominio de múltiples modelos de enseñanza: la flexibilidad y habilidad para resolver situaciones imprevistas.
5. La reflexión: la capacidad de reflexionar sobre la práctica.
6. El trabajo en equipo: el intercambio de iniciativas entre los compañeros.

Los buenos profesores se manifiestan con más facilidad en aquellas escuelas que tienen las condiciones adecuadas para apoyar el esfuerzo de cada profesor y para crear un ambiente de colaboración. Son escuelas en las que su funcionamiento favorece la enseñanza en el aula. Las dimensiones que se recogieron en las páginas anteriores referidas a los procesos de centro encuentran ahora toda su relevancia al reflexionar sobre la práctica educativa en el aula.

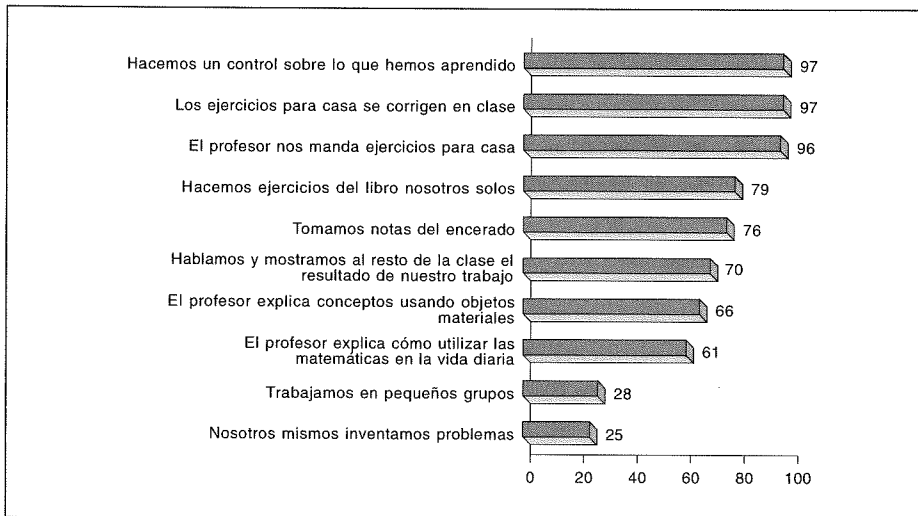
¿Cómo se ha evaluado en España la práctica docente y qué resultados se han obtenido? Las dimensiones más estudiadas, tanto por el INCE como dentro del Plan EVA, han sido la metodología didáctica, las relaciones entre el profesor y los alumnos en la clase y la evaluación.

5.2 *La metodología didáctica*

El estudio del INCE recoge una información amplia sobre la metodología utilizada en la enseñanza de las áreas estudiadas. Los resultados obtenidos se presentan diferenciados por áreas, por lo que no es posible hacer

¹⁰ Hopkins, D. y Stern, D., «Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications», *Teaching & Teacher Education*, n. 12, 1996, p. 501-517.

Gráfico 12 – Actividades de la clase de matemáticas según los alumnos. En porcentaje. 1995



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del INCE, *op. cit.*, 1997.

una presentación integrada de los datos. Se ha elegido una de las áreas, matemáticas, para exponer cómo los alumnos y los profesores consideran que se imparte esta área en sexto curso.

Según los alumnos, las prácticas comunes a casi la totalidad de ellos son la realización de controles para ver lo que han aprendido y la corrección en clase de los ejercicios asignados para casa. Para una gran mayoría la clase consiste en hacer ejercicios del libro y tomar notas de la pizarra. Hay, además, explicaciones del profesor usando objetos materiales e indicando cómo utilizar las matemáticas en la vida diaria y los alumnos hablan entre sí y tienen que comunicar al resto de la clase el trabajo realizado. Una minoría, por debajo del 30%, trabaja en pequeños grupos o inventa problemas (gráfico 12).

Preguntados también los alumnos sobre una serie de procedimientos en el aula empleados por los profesores de matemáticas, son amplia mayoría los que señalan realizar controles para conocer lo que los alumnos han aprendido, hacer ver cómo utilizar la materia en la vida diaria y mandar tareas para casa. El trabajo en grupo sólo se realiza en algunas ocasiones aunque la mayoría de los profesores evitan la clase magistral y que el alumno tome apuntes (tabla 8).

5.3 Las relaciones en el aula

Las relaciones que el profesor mantiene con sus alumnos en el aula son normalmente analizadas en los programas de evaluación. El Plan EVA in-

Tabla 8 – Procedimientos en el aula que utilizan los profesores de matemáticas, según los alumnos. En porcentaje. 1995

	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Muchas o bastantes veces
Explicar conceptos usando objetos materiales	11	46	43
Hacer ver cómo utilizar la materia en la vida diaria	1	22	77
Realizar controles para conocer lo que los alumnos han aprendido	0	14	86
Facilitar que los alumnos ideen los supuestos sobre los que después trabajan	28	51	21
Propiciar que los alumnos trabajen individualmente y luego muestren al resto de la clase el resultado de su trabajo	12	35	53
Mandar tareas para casa	11	27	63
Organizar a los alumnos en pequeños grupos y que luego comuniquen a los demás su trabajo	42	46	12
Fomentar que los alumnos utilicen la biblioteca para consulta	39	50	31
Dar clase magistrales y los alumnos toman apuntes	86	10	4
Indicar a los alumnos que deben hacer solos los ejercicios del libro	40	26	34

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del INCE, *op. cit.*, 1997.

cluye, entre sus elementos, un módulo específico dedicado a analizar las relaciones en el aula. Los datos obtenidos de las evaluaciones realizadas en los centros durante el curso 1994/95 señalan las relaciones positivas que los profesores mantienen con sus alumnos en el proceso de enseñanza. El aspecto que es peor valorado se refiere a las actividades del tutor (tabla 9).

Tabla 9 – Relaciones en el aula. En porcentaje. Curso 1994/95

	Primaria			Secundaria		
	Nada o muy poco	Medio	Mucho o bastante	Nada o muy poco	Medio	Mucho o bastante
Los profesores mantienen en general una actitud cálida con los alumnos	1	22	77	1	32	67
En las aulas existe una disciplina basada en el respeto mutuo	0	25	75	1	32	67
Los profesores conocen las relaciones intergrupales que existen en las aulas	0	28	72	15	75	10
El clima del aula favorece la participación de los alumnos	0	26	74	1	21	78
Los tutores ejercen de forma eficaz sus funciones de coordinación	2	61	27	17	64	69

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, Plan EVA, *op. cit.*, 1996.

Los datos son bastantes similares en Primaria y Secundaria. La diferencia más notable se encuentra en el conocimiento de las relaciones que existen entre sus alumnos respectivos.

5.4 La evaluación de los alumnos

Los criterios que los profesores utilizan para realizar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, así como las técnicas e instrumentos de evaluación, forman parte de los indicadores habituales incorporados en los programas de evaluación de los centros. El Plan EVA analizó las estrategias y criterios de evaluación que los profesores utilizan normalmente con sus alumnos. Los resultados indican una positiva coherencia entre la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje (tabla 10).

Los datos aportados indican que los maestros de Primaria utilizan de una forma algo más formativa la evaluación de los alumnos que los profesores de Secundaria.

Otro aspecto importante de la evaluación de los alumnos se refiere a los instrumentos de evaluación que se utilizan. El estudio del INCE señaló que más del 80% de los profesores de matemáticas de sexto curso utilizan siempre o con frecuencia al menos una de estas prácticas:

- Observación de los trabajos que efectúan en clase los alumnos.
- Observación de los cuadernos de área.
- Pruebas específicas de control secuenciadas que se aplican periódicamente.
- Observación de las intervenciones orales de los alumnos en clase y con su grupo.

Tabla 10 – Evaluación de centros docentes. En porcentaje. Curso 1994/95

	Primaria			Secundaria		
	Nada o muy poco	Medio	Mucho o bastante	Nada o muy poco	Medio	Mucho o bastante
Los profesores realizan habitualmente una evaluación inicial de sus alumnos	8	56	36	12	54	34
Existe coherencia entre el objetivo de la evaluación y los objetivos previstos	1	48	51	3	66	31
Los profesores comentan con sus alumnos sus progresos y dificultades	1	50	49	10	60	30
Se favorece la coevaluación y la autoevaluación del alumnado	11	73	26	30	62	8

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de Ministerio de Educación y Ciencia, Plan EVA, *op. cit.*, 1996.

Cuadro 5 – Un marco global para la evaluación de los procesos en el aula

<p>1. Preparación del profesor</p> <ul style="list-style-type: none">- Aprecio y valoración de la materia- Seguridad en la impartición de la materia
<p>2. Relaciones con los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none">- Relación afectiva con los alumnos- Sensibilidad ante la diversidad de los alumnos y recursos para atenderla
<p>3. Estrategias instruccionales</p> <ul style="list-style-type: none">- Planificación de la asignatura- Estrategias de gestión del aula- Estrategias instruccionales- Coordinación con el resto de los profesores del departamento
<p>4. Estrategias de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none">- Funciones de la evaluación- Instrumentos de evaluación

5.5 Un marco general para la evaluación de los procesos en el aula

Las evaluaciones realizadas sobre los procesos de aula apuntan a la necesidad de abordar de forma global el análisis de las interacciones que se producen entre el profesor, el alumno y los contenidos del aprendizaje. El marco general que se propone establece cuatro dimensiones principales: la preparación del profesor, sus relaciones con los alumnos, las estrategias instruccionales que desarrolla y el sistema de evaluación que utiliza (cuadro 5).

6. Evaluar los resultados del centro

Muchas de las evaluaciones de los centros docentes realizadas se centran en la comprobación de los resultados académicos que obtienen los alumnos, lo que constituye el indicador más importante de la calidad del centro. Sin embargo, como se ha apuntado anteriormente, los resultados de un centro no se reducen exclusivamente a las calificaciones de sus alumnos, sino que se extienden también al nivel de satisfacción de los profesores, de los padres y de los propios alumnos.

6.1 Los resultados de los alumnos

Los resultados académicos que obtienen los alumnos de un centro son, sin duda, uno de los indicadores más importantes de su funcionamiento.

Tabla 11 – Evolución de los alumnos con calificación global positiva al finalizar el curso en EGB. Territorio MEC. En porcentaje. Cursos 1986/87-1994/95

Curso	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95
Primero	85	89	85	87	87	88	X	X	X
Segundo	86	88	87	87	89	89	X	X	X
Tercero	80	81	79	83	79	83	83	X	X
Cuarto	75	79	77	78	79	80	83	X	X
Quinto	87	84	82	82	83	84	85	85	X
Sexto	71	69	67	66	67	67	71	70	72
Séptimo	66	70	67	63	65	65	65	67	68
Octavo	78	83	79	76	78	78	79	79	80

Nota: X: cursos que han dejado de impartirse debido a la entrada en vigor de la LOGSE.

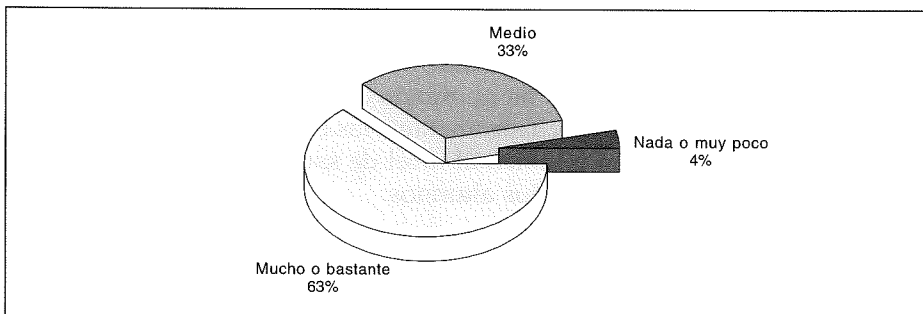
Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, *Resultados de la Evaluación de alumnos en EGB, FP y BUP-COU. Ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. Curso 1994-95, 1996.*

Los datos principales en este ámbito proceden normalmente de las evaluaciones que realizan los profesores sobre los progresos de sus alumnos. La única prueba externa que existe en el sistema educativo español es la que se realiza para el acceso a la Universidad.

Los cambios que se producen en el porcentaje de alumnos con calificación global positiva al finalizar el curso, en relación con años anteriores, es un buen índice de los progresos de los alumnos. Hay que tener en cuenta que los alumnos que promocionan son un porcentaje superior a los que tienen una calificación positiva en todas las áreas (tablas 11 y 12).

Este dato global puede completarse con las evaluaciones de los alumnos en cada una de las áreas de conocimiento. Los indicadores 2.2.9 y 2.2.10 del Anexo Estadístico recogen, respectivamente, las evaluaciones en los tres

Gráfico 13 – Nivel de satisfacción de los alumnos con el funcionamiento del centro. En porcentaje. Curso 1994/95



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del Ministerio de Educación y Ciencia, Plan EVA, *op. cit.*, 1996.

Tabla 12 – Evolución de los alumnos con calificación positiva en todas las asignaturas al finalizar el curso en BUP y COU. Territorio MEC. En porcentaje. Cursos 1986/87-1994/95

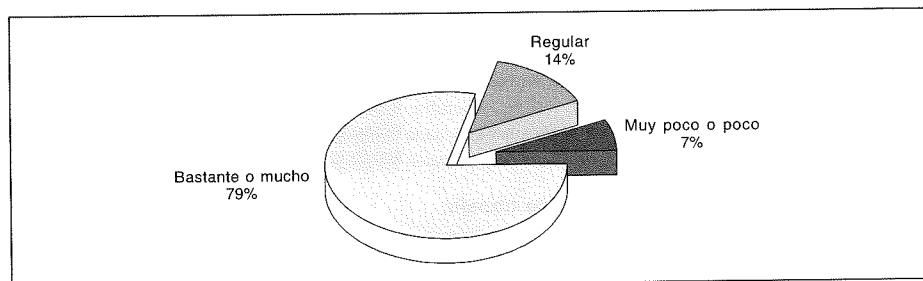
Curso	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95
BUP	57	57	54	54	55	54	56	54	55
Primero	56	56	53	54	54	54	55	53	54
Segundo	55	56	53	52	55	53	55	54	54
Tercero	62	60	57	56	57	56	57	56	57
COU	73	72	72	68	69	69	69	67	69
BUP y COU	60	60	58	57	59	57	59	58	58

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, *op. cit.*, 1996.

ciclos de la Educación Primaria y las evaluaciones de las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria en los centros en los que se impartía el curso 1994/95¹¹.

Los resultados académicos de los alumnos no son los únicos indicadores que deben utilizarse para evaluar los efectos que provocan los centros en los alumnos. También es importante tener en cuenta cómo valoran ellos el funcionamiento del centro o qué relaciones establecen con sus compañeros. El Plan EVA incluye entre sus preguntas la satisfacción del alumnado con el funcionamiento del centro (gráfico 13). Los datos obtenidos en Secundaria manifiestan un nivel alto de satisfacción. El estudio del INCE, por su parte, preguntó a los alumnos de sexto curso sobre las relaciones con sus compañeros (gráfico 14). Se puede deducir de las respuestas que la relación es bastante buena, ya que casi un 80% de ellos manifiesta que están bastante o muy satisfechos con los compañeros de clase.

Gráfico 14 – Nivel de satisfacción con las relaciones entre alumnos de sexto curso. En porcentaje. 1995



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del INCE, *op. cit.*, 1997.

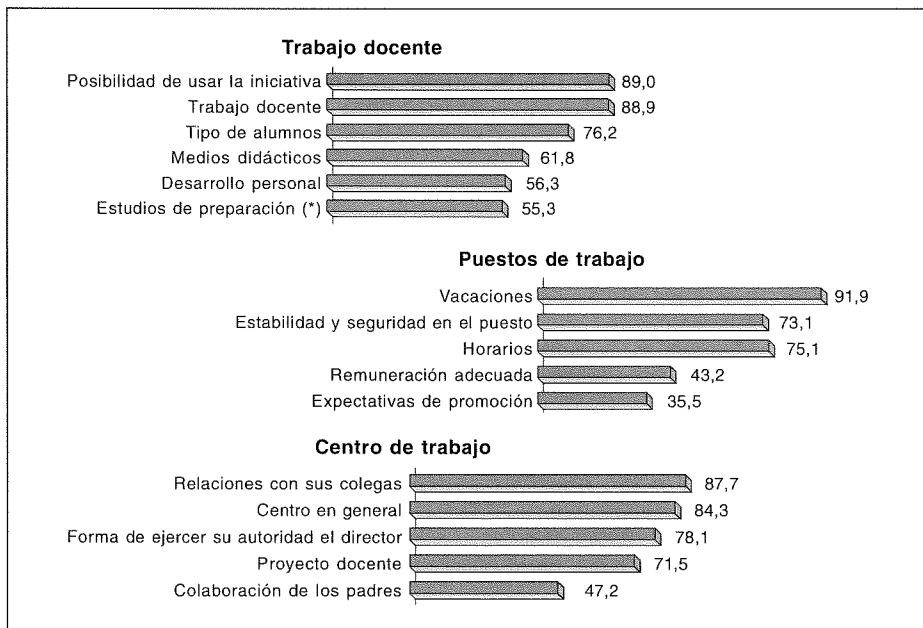
¹¹ Una inicial comparación entre los resultados de los alumnos en las etapas educativas establecidas en la Ley General de Educación de 1970 y en las nuevas etapas establecidas en la LOGSE se encuentra en el capítulo IV del *Informe España 1996* de la Fundación Encuentro.

6.2 La satisfacción de los profesores

La influencia que la actividad docente tiene en los propios profesores constituye un tipo de resultado que debe tenerse en cuenta cuando se evalúa la calidad de un centro. En cierto sentido, la satisfacción de los docentes forma parte también de los procesos del centro, ya que su mayor motivación y sus expectativas más positivas contribuirán a favorecer su participación en la innovación y el cambio en el centro. Sin embargo, también el nivel de satisfacción de los profesores es una consecuencia de la dinámica del centro con sus alumnos. En cualquier caso, es preciso reconocer que esta dimensión, como otras muchas, tiene un carácter interactivo: la mayor satisfacción de los profesores favorece los procesos del centro, de la misma manera que el mejor funcionamiento del centro y la enseñanza en el aula contribuyen a elevar la satisfacción de los profesores.

Los factores que influyen en la satisfacción de los profesores se sitúan en dos planos diferentes: el más general, relacionado con las condiciones laborales, económicas y de promoción profesional comunes a la profesión docente; y el más específico, vinculado a su trabajo en un centro concreto:

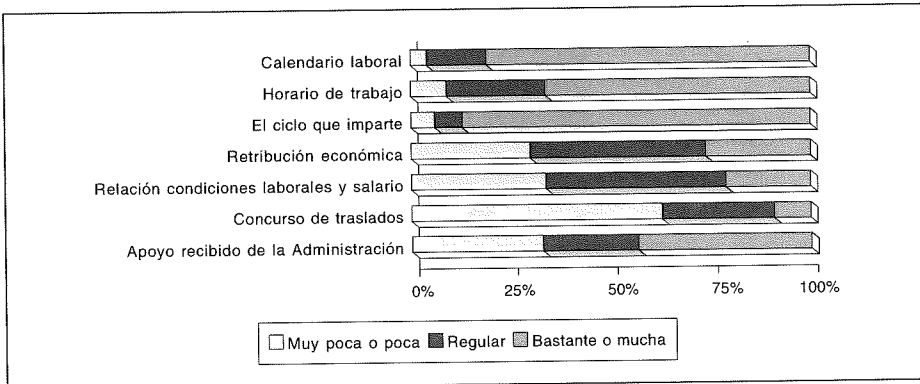
Gráfico 15 – Profesores que se declaran «satisfechos» («muy satisfechos» o «bastante satisfechos») con diversos aspectos de su trabajo. En porcentaje. 1992



(*) Esta pregunta admitía cinco alternativas: muy, bastante, regular, poco y nada satisfecho. Se han sumado sólo las dos primeras, por lo que quizá el porcentaje de «satisfechos» sea algo más bajo de lo esperado.

Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de González Blasco, P. y González-Anleo, J., *op. cit.*, 1993.

Gráfico 16 – Satisfacción de los maestros de primer ciclo con las condiciones de trabajo. En porcentaje. 1995



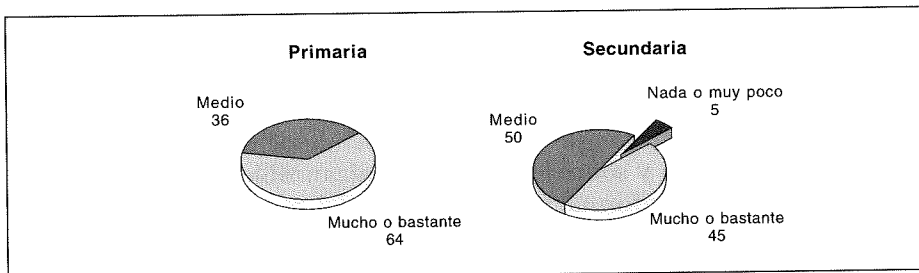
Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del INCE, *op. cit.*, 1997.

edad de los alumnos y enseñanzas impartidas, competencia personal, relaciones con los compañeros, con el equipo directivo y con los alumnos, dedicación exigida, percepción de la utilidad del esfuerzo realizado.

El informe sociológico sobre el profesorado realizado por la Fundación Santa María recoge el nivel de satisfacción media de los profesores en relación con diversos aspectos de su trabajo (gráfico 15). El trabajo docente (89%), la posibilidad de utilizar la iniciativa (89%) y las relaciones con los compañeros (88%) son los aspectos que reciben una valoración más alta. Por el contrario, la remuneración (43%), las expectativas profesionales (36%) y la colaboración con los padres (47%) se sitúan en el lugar más bajo.

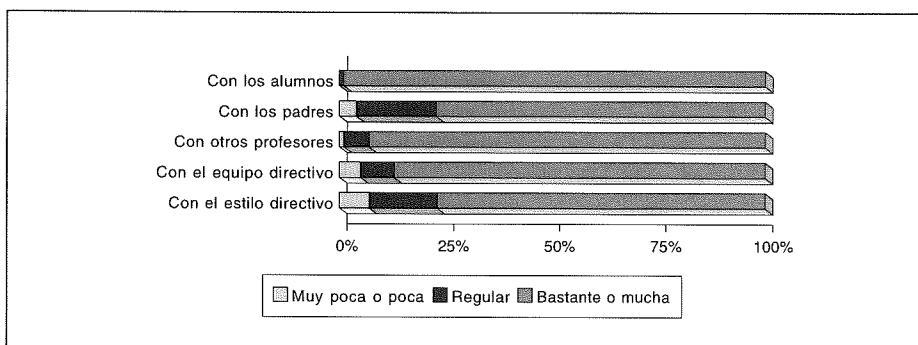
Conclusiones parecidas obtiene la evaluación realizada por el INCE cuatro años más tarde, en este caso sólo con maestros de Primaria (gráfico 16). El ciclo que imparten y el calendario laboral son las condiciones mejor valoradas.

Gráfico 17 – Nivel de satisfacción de los profesores con el funcionamiento del centro. En porcentaje. Curso 1994/95



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del Ministerio de Educación y Ciencia, Plan EVA, *op. cit.*, 1996.

Gráfico 18 – Satisfacción del maestro de primer ciclo con diversos tipos de relación. En porcentaje. 1995



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del INCE, *op. cit.*, 1997.

El concurso de traslados, la relación entre condiciones laborales y salario y la retribución económica son las que reciben una puntuación más baja.

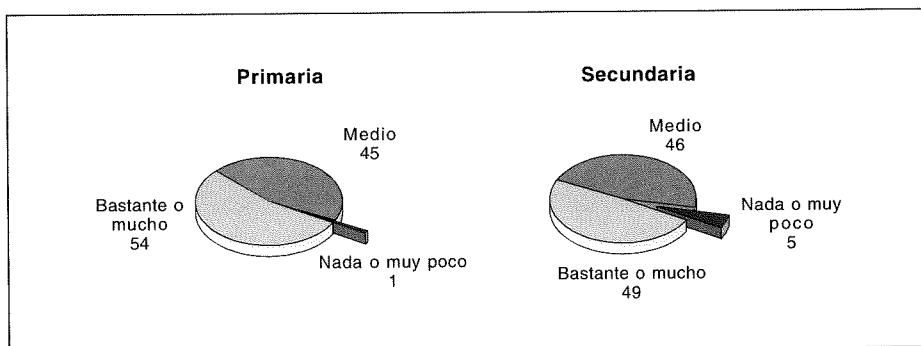
Junto a estos aspectos más generales, que sin duda influyen decisivamente en el nivel de satisfacción de los profesores y en el trabajo que realizan, existen otros más específicos y más relacionados con el centro en el que trabajan. Una de las preguntas que se formulan en el Plan EVA es la relativa a la satisfacción de los profesores con el funcionamiento de su centro (gráfico 17). Los datos obtenidos manifiestan un nivel medio-alto de satisfacción con el centro, significativamente más elevada entre los profesores de Primaria que entre los de Secundaria.

Esta valoración global del funcionamiento del propio centro puede analizarse de forma más específica. Es lo que hace el INCE cuando pregunta a los maestros de Primaria sobre sus relaciones con los diversos grupos que constituyen la comunidad educativa. Los datos obtenidos son incluso más positivos que los del Plan EVA (gráfico 18).

6.3 La satisfacción de los padres

La satisfacción de los padres con el funcionamiento del centro es uno de los resultados importantes que un centro puede conseguir y un indicador de su calidad. Son muchas las razones que influyen en la valoración de los padres y no todas ellas están ligadas al mejor o peor funcionamiento del centro. La satisfacción de los padres depende de sus expectativas iniciales sobre el centro y sobre los resultados alcanzables por sus hijos; depende también de la información que reciben del centro, de sus relaciones con los profesores y de la impresión que obtienen sobre su trabajo; depende también de los progresos que el hijo o la hija realizan, de la satisfacción que ellos manifiestan y de los compañeros y amigos que tienen en el colegio.

Gráfico 19 – Nivel de satisfacción de los padres con el funcionamiento del centro. En porcentaje. Curso 1994/95



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir del Ministerio de Educación y Ciencia, Plan Eva, *op. cit.*, 1996.

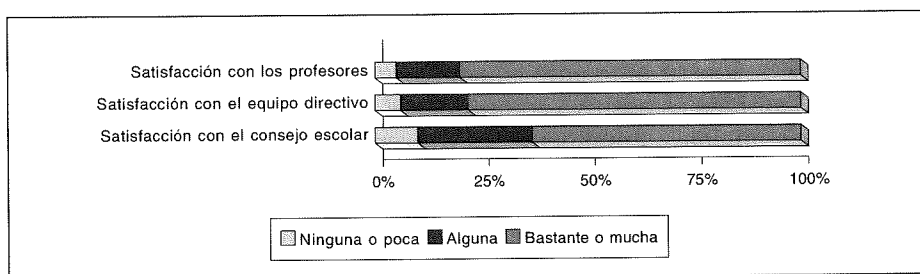
El Plan EVA incluye entre sus preguntas una valoración global de los padres sobre el funcionamiento del centro. Los resultados indican un nivel de satisfacción medio-alto (gráfico 19).

El estudio del INCE realizó algunas preguntas más concretas que ponen de manifiesto nuevamente la valoración global positiva que los padres tienen del funcionamiento de los centros en los que estudian sus hijos (gráfico 20).

6.4 Un marco general para la evaluación de los resultados del centro

Los resultados que un centro obtiene deben referirse a los alumnos, a los profesores, a los padres y a las actividades que el centro realiza. En re-

Gráfico 20 – Valoración de los padres con hijos en sexto curso de algunos aspectos del centro. En porcentaje. 1995



Fuente: Elaboración Fundación Encuentro. CECS a partir de INCE, *op. cit.*, 1997.

Cuadro 6 – Un marco general para la evaluación de los resultados del centro

1. Alumnos
<ul style="list-style-type: none">– Rendimiento académico– Actitudes– Estrategias de aprendizaje– Satisfacción con el funcionamiento del centro– Integración y aceptación
2. Profesores
<ul style="list-style-type: none">– Línea educativa– Funcionamiento– Ambiente educativo– Actividad docente– Resultados de los alumnos
3. Padres
<ul style="list-style-type: none">– Línea educativa– Información y participación– Ambiente educativo– Preparación de los alumnos– Oferta de actividades– Cumplimiento de las expectativas
4. Actividades del centro
<ul style="list-style-type: none">– Oferta de actividades– Relación con el entorno social
5. Apertura del centro
<ul style="list-style-type: none">– Voluntarios– Antiguos alumnos

lación con los alumnos, han de incluirse sus resultados académicos y sus actitudes, pero también la opinión que ellos tienen sobre el funcionamiento del centro, sobre su integración en él y sobre el grado en el que se sienten reconocidos y aceptados. En relación con los profesores, es preciso tener en cuenta su valoración de la línea educativa del centro y de su funcionamiento, y su nivel de satisfacción con el ambiente educativo, con su actividad docente en el aula y con los resultados de sus alumnos. En relación con los padres, debe incluirse su satisfacción con la línea educativa del centro, con su ambiente educativo y con el progreso educativo de sus hijos. También es positivo comprobar el grado de cumplimiento de sus expectativas iniciales. Finalmente, es conveniente analizar la oferta de actividades que el centro realiza y su apertura a otros grupos, asociaciones o instituciones (cuadro 6).

7. La experiencia de una red de evaluación de centros de Secundaria

Durante el curso 1997/98 se ha iniciado una red de evaluación en la que participan 30 centros de Educación Secundaria¹². La finalidad principal es aplicar un modelo de evaluación externa con un carácter formativo. Cinco son los objetivos principales que pretende alcanzar:

1. Facilitar que los centros conozcan su funcionamiento y los resultados que obtienen en relación con otros centros de su mismo contexto socioeconómico.
2. Informar a los centros sobre los cambios que se producen en todas sus dimensiones año tras año y en relación con los que se producen en los demás centros que participan en la red.
3. Analizar el impacto de dichos cambios sobre los diferentes niveles del centro: procesos educativos, metodología en el aula, cultura de los profesores, valoración de los padres, rendimiento de los alumnos.
4. Favorecer que cada centro pueda estudiar la información obtenida a partir de su propia experiencia y sus propios procesos de evaluación.
5. Colaborar en los planes que el centro pueda desarrollar para mejorar su funcionamiento.

Todos los centros participan de forma voluntaria y en ellos se aplican las mismas pruebas. La información que recibe cada uno es de carácter confidencial y no es conocida por los demás. Lo que existe es una red para la obtención de datos comunes entre los centros que permite posteriormente al equipo responsable de la evaluación proporcionar a cada centro los resultados que obtienen en relación con los que están en su mismo contexto sociocultural y con la totalidad de los centros. Los centros podrán conocer también los cambios que se producen en las distintas dimensiones estudiadas y dispondrán de mayor información para analizar las razones de estos cambios.

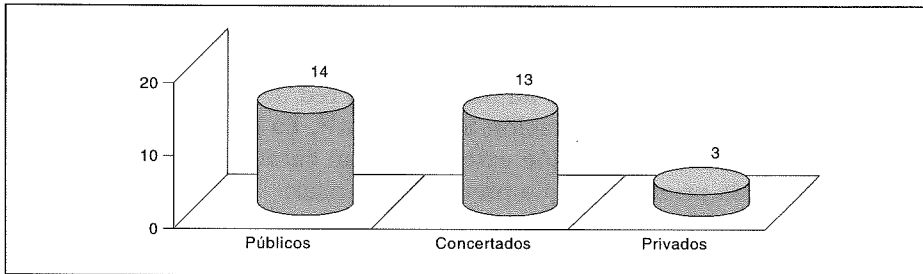
Los participantes son centros de Educación Secundaria, en su mayor parte de Madrid. La distribución por titularidad del centro, que se corresponde con la división por tipos de titularidad que se da en la población de centros de Madrid, es la que se recoge en el gráfico 21.

Las dimensiones estudiadas son las siguientes:

1. Contexto sociocultural.
2. Nivel inicial de los alumnos al comenzar la Educación Secundaria Obligatoria en lengua española, matemáticas, ciencias sociales, actitudes y estrategias de aprendizaje.

¹² Esta red de evaluación está siendo impulsada y financiada por la Fundación Santa María.

Gráfico 21 – Centros que participan en la red de evaluación. 1997



Fuente: Equipo de investigación de la red de evaluación de centros de Secundaria.

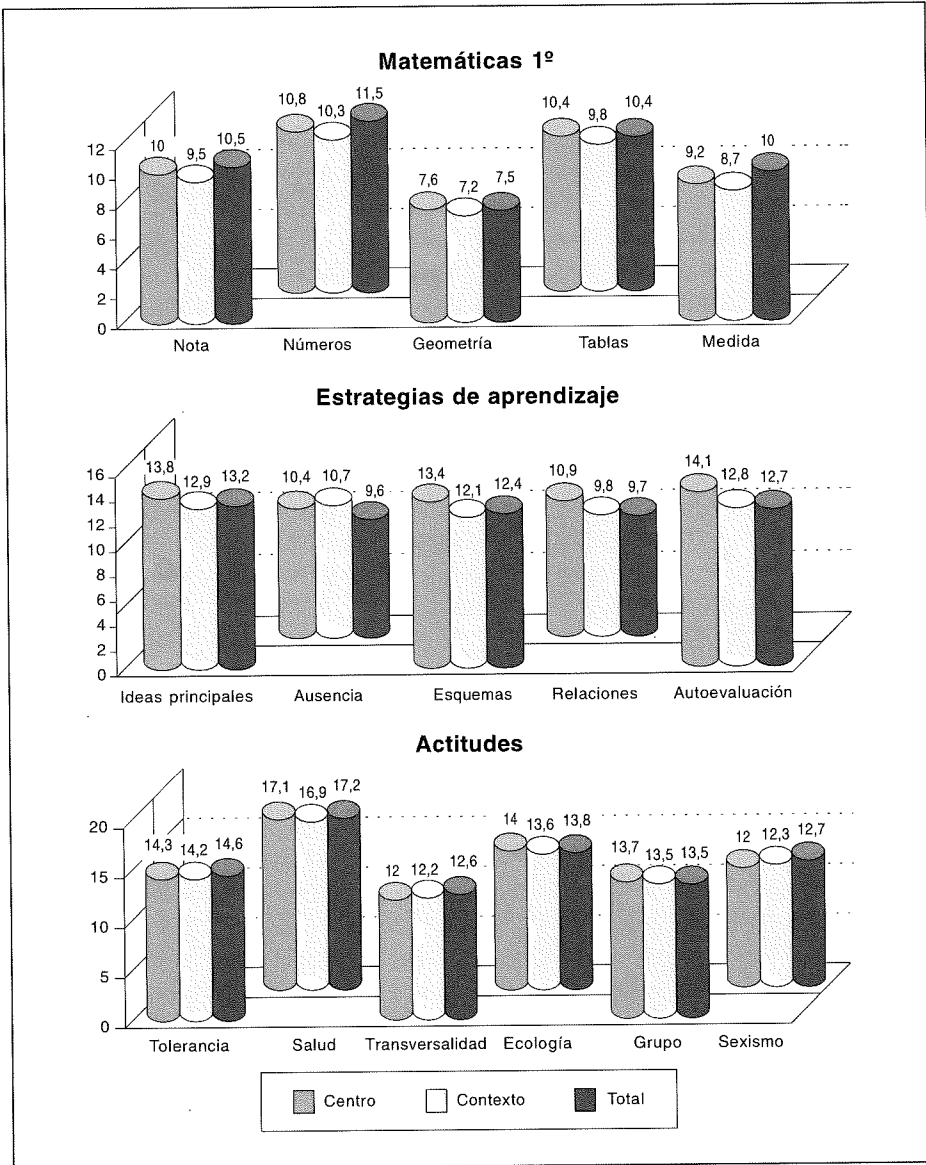
3. Opinión de los padres sobre el centro al empezar su hijo la Educación Secundaria.
4. Procesos de centro.
5. Procesos de aula.
6. Resultados de los alumnos al término del 2º y del 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria en lengua española, matemáticas, ciencias sociales, tecnología, actitudes y estrategias de aprendizaje.
7. Valoración de los padres del funcionamiento del centro.
8. Satisfacción de los profesores.

Las pruebas iniciales se aplican al comienzo de cada curso a los alumnos de 1º de Secundaria. En cada curso académico se aplican las pruebas correspondientes a los alumnos de 2º y 4º de Secundaria. De esta forma es posible una comparación transversal entre los alumnos de toda la etapa y un seguimiento longitudinal de aquellos que empiezan la Educación Secundaria Obligatoria.

Un ejemplo de algunos de los resultados iniciales que ha recibido un centro en la evaluación inicial de los alumnos en la prueba de matemáticas, de estrategias de aprendizaje y de actitudes se recoge en el gráfico 22. De cada una de las pruebas se ofrece la información correspondiente al centro en cuestión, a los centros que están en su mismo contexto sociocultural y al total de los centros evaluados.

Los datos que cada centro obtiene deben servirle para ampliar su información y para contextualizar su situación. Al mismo tiempo deben facilitarle el desarrollo de sus propios procesos de autoevaluación. De esta forma, cada centro, con el máximo de información disponible, podrá conocer su funcionamiento y sus resultados, detectar los problemas y sus causas, impulsar procesos de cambio para conseguir impartir una enseñanza de mayor calidad e incrementar el grado de satisfacción de toda la comunidad educativa.

Gráfico 22 – Resultados iniciales de la evaluación de los alumnos de primer curso en un centro de Secundaria en las pruebas de matemáticas, estrategias de aprendizaje y actitudes. 1997



Fuente: Equipo de investigación de la red de evaluación de centros de Secundaria.