

Marco de referencia para la documentación de experiencias

y metodologías relevantes de evaluación formativa de escuelas



Estudios e
investigaciones

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

**Marco de referencia para la documentación de experiencias y metodologías
relevantes de evaluación formativa de escuelas**

Primera edición, 2017

ISBN: en trámite

Autores

María Guadalupe Pérez Martínez

Guadalupe Ruiz Cuéllar

Patricia Langford de la Rosa

Paloma Prado Robledo

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Barranca del Muerto 341, San José Insurgentes, Benito Juárez,
C.P. 03900, Ciudad de México.

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez

Corrección de estilo

Hugo Soto de la Vega

Diseño

Heidi Puon Sánchez

Formación

Martha Alfaro Aguilar

Hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

Publicación a cargo de la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa.
El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de
esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema
mecánico o electrónico para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

Pérez, G., Ruiz, G., Langford, P., Prado, P. (2017). *Marco de referencia para la
documentación de experiencias y metodologías relevantes de evaluación formativa
de escuelas*. México: INEE.

Índice

5	Introducción
9	1. Las escuelas como objeto de evaluación
15	2. El caso de Argentina
15	2.1 Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación
16	2.2 Objetos de la autoevaluación
17	2.3 Propósitos de la autoevaluación
17	2.4 Contexto de aplicación
18	2.5 Diseño de la evaluación
18	2.6 Validación del modelo de evaluación
18	2.7 Difusión del modelo de evaluación
20	2.8 Aplicación de la autoevaluación
22	2.9 Participantes en las diferentes etapas de la autoevaluación
23	2.10 Medios de recolección de información primaria
25	2.11 Fuentes de información secundaria
25	2.12 Estrategias de análisis y sistematización de información
28	2.13 Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios
28	2.14 Recursos materiales y financieros
28	2.15 Usos de los resultados por las escuelas
29	2.16 Usos de los resultados por las otras instancias y actores educativos
29	2.17 Resultados de la evaluación
30	3. El caso de Escocia
30	3.1 Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación
31	3.2 Objetos de la evaluación
32	3.3 Propósitos de evaluación
32	3.4 Contexto de aplicación de la autoevaluación
33	3.5 Diseño de la evaluación
33	3.6 Validación del modelo de evaluación
34	3.7 Difusión del modelo de evaluación
35	3.8 Aplicación de la evaluación
37	3.9 Participantes en las diferentes etapas de la evaluación
37	3.10 Medios de recolección de información primaria
38	3.11 Fuentes de información secundaria

38	3.12	Estrategias de análisis y sistematización de información
39	3.13	Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios
40	3.14	Recursos materiales y financieros
40	3.15	Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas
41	3.16	Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos
41	3.17	Resultados de la evaluación
43	4.	El caso de Inglaterra
43	4.1	Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación
44	4.2	Objetos de la evaluación
45	4.3	Propósitos de evaluación
46	4.4	Contexto de aplicación de la autoevaluación
46	4.5	Diseño de la evaluación
47	4.6	Validación del modelo de evaluación
47	4.7	Difusión del modelo de evaluación
47	4.8	Aplicación de la evaluación
50	4.9	Participantes en las diferentes etapas de la evaluación
50	4.10	Medios de recolección de información primaria
51	4.11	Fuentes de información secundaria
51	4.12	Estrategias de análisis y sistematización de información
51	4.13	Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios
53	4.14	Recursos materiales y financieros
53	4.15	Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas
53	4.16	Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos
54	4.17	Resultados de la evaluación
56	5.	El caso de Irlanda
56	5.1	Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación
57	5.2	Objetos de la evaluación
57	5.3	Propósitos de evaluación
58	5.4	Contexto de aplicación de la autoevaluación
59	5.5	Diseño de la evaluación
59	5.6	Validación del modelo de evaluación
60	5.7	Difusión del modelo de evaluación
60	5.8	Aplicación de la evaluación
61	5.9	Participantes en las diferentes etapas de la evaluación
62	5.10	Medios de recolección de información primaria
62	5.11	Fuentes de información secundaria
63	5.12	Estrategias de análisis y sistematización de información
63	5.13	Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios
64	5.14	Recursos materiales y financieros
64	5.15	Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas
64	5.16	Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos
64	5.17	Resultados de la evaluación
65	6.	El caso de México
65	6.1	Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación
67	6.2	Objetos de la evaluación

68	6.3 Propósitos de evaluación
68	6.4 Contexto de aplicación de la autoevaluación
69	6.5 Diseño de la evaluación
69	6.6 Validación del modelo de evaluación
69	6.7 Difusión del modelo de evaluación
71	6.8 Aplicación de la evaluación
71	6.9 Participantes en las diferentes etapas de la evaluación
72	6.10 Medios de recolección de información primaria
72	6.11 Fuentes de información secundaria
72	6.12 Estrategias de análisis y sistematización de información
75	6.13 Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios
75	6.14 Recursos materiales y financieros
75	6.15 Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas
78	6.16 Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos
78	6.17 Resultados de la evaluación
80	Análisis comparativo
91	Conclusiones
97	Referencias bibliográficas
102	Anexos
102	Anexo A. Ficha de sistematización de experiencias de autoevaluación
103	Anexo B. El caso de Canarias
112	Anexo C. El caso de Hong Kong
117	Anexo D. El caso de México, ¿qué tan buena es nuestra escuela?
122	Anexo E. El caso de México. Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad

Introducción

Este documento presenta el resultado de un trabajo de revisión documental con el propósito de integrar experiencias y metodologías de evaluación formativa de escuelas a nivel nacional e internacional a través de la búsqueda, recopilación, sistematización y análisis de casos relevantes.

Las metodologías y experiencias seleccionadas para integrar este documento tienen como característica común promover una *evaluación institucional* bajo la consideración de *las escuelas como entidades* (Eurydice, 2004). Estos modelos se diferencian de aquellos que propugnan por una evaluación de la escuela a partir de los resultados de sus alumnos en pruebas de aprendizaje, estrechamente relacionados con lo que en la literatura especializada se identifica como evaluación de la *calidad del sistema educativo* (Ruiz, 2009) y aun cuando en este enfoque haya propuestas tendientes a favorecer procesos de autoevaluación o de reflexión colegiada al interior de las escuelas a partir de los resultados de sus alumnos en operativos generalmente nacionales de evaluación estandarizada, con propósitos de diagnóstico y para fundamentar planes y acciones de mejora, lo que les conferiría un carácter esencialmente formativo.

La evaluación de las escuelas como entidades u organizaciones es una modalidad que por lo general pretende explorarlas de manera integral y tendente a lograr cierto grado de exhaustividad; las metodologías pueden tener un carácter interno, de autoevaluación, externo, o ser una combinación de ambos enfoques. Las diferencias sustantivas con respecto al enfoque centrado en los resultados en pruebas de aprendizaje son dos: por un lado, la escuela es considerada como el objeto de evaluación, no el sistema educativo en su conjunto (o subconjuntos de éste como delimitaciones territoriales o administrativas), privilegiando la valoración de factores propios de la escuela; por otro, la evaluación enfatiza el estudio de los procesos que se dan al interior de la escuela, desplazando a éstos el interés del otro enfoque por los resultados (Ruiz, 2009).

La selección de los casos consideró experiencias de evaluación de escuelas desarrolladas en países o regiones hispanoparlantes (México y Argentina) y angloparlantes (Inglaterra, Irlanda, Escocia). Las metodologías y experiencias incluidas no necesariamente están vigentes; tampoco se trata en todos los casos de iniciativas que tengan aplicación a nivel nacional o regional, y en algunos casos son voluntarias. Sin embargo, se eligieron bajo el supuesto de que en conjunto constituyen una muestra de propuestas desarrolladas para favorecer la evaluación formativa de escuelas de distintos niveles educativos.

Con el fin de documentar cada una de las experiencias identificadas, incluyendo los principios del modelo de autoevaluación, antecedentes, contexto de aplicación, resultados y orientaciones, se hizo uso de diversas fuentes de información:

- Páginas oficiales de las instancias gubernamentales de cada uno de los países y regiones incluidos, con el fin de identificar información general y datos estadísticos que dieran cuenta de la dimensión y estructura de cada sistema educativo.
- Documentos y, en algunos casos, las páginas web que establecen los fundamentos y metodologías de cada experiencia de autoevaluación de escuelas.
- Reportes de resultados, artículos de investigación y sistematizaciones de experiencias, que ofrecieran información a propósito de los resultados obtenidos de la implementación de cada modelo de autoevaluación.
- Documentos que dieran información acerca de los antecedentes y surgimiento del modelo, así como algunos otros que ayudaran a comprender temáticas conexas a la autoevaluación de escuelas.

Para la revisión se definieron categorías que ayudaran a clasificar la información de los casos incluidos y que permitieran hacer una comparación de los fundamentos y metodologías de cada uno. Para realizar esto, se hizo una primera propuesta, basada en el modelo de evaluación formativa de Stiggins y sus colaboradores (2007), quienes señalan que este tipo de evaluación debe guiarse por las siguientes preguntas: ¿qué se evaluará?, ¿con qué propósito se evaluará?, ¿cómo se evaluará?, ¿quiénes participarán en la evaluación?, ¿cómo se analizarán y sistematizarán los resultados?, ¿cómo se realizará la comunicación de resultados?, ¿cómo se dará seguimiento a las decisiones que se tomen a partir de los resultados?

De acuerdo con lo anterior, se propusieron las siguientes categorías para el análisis de las experiencias y metodologías de evaluación formativa de escuelas:

1. Objetos de la evaluación
2. Propósitos de la evaluación
3. Estructura de la evaluación
4. Proceso de la evaluación
5. Participantes en las diferentes etapas de la evaluación
6. Criterios para emisión de juicios
7. Estrategias de recolección de información
8. Herramientas utilizadas en las diferentes etapas de la evaluación
9. Estrategias de análisis y sistematización de información
10. Estrategias de comunicación de información

Después de un proceso de retroalimentación y con la finalidad de ofrecer un panorama integral de cada una de las experiencias documentadas, algunas de estas categorías fueron replanteadas y se incluyeron otras. Las categorías definitivas utilizadas en la revisión de las experiencias seleccionadas fueron:

1. Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación
2. Objetos de la evaluación
3. Propósitos de evaluación

4. Contexto de aplicación de la autoevaluación
5. Diseño de la evaluación
6. Validación del modelo de evaluación
7. Difusión del modelo de evaluación
8. Aplicación de la evaluación
9. Participantes en las diferentes etapas de la evaluación
10. Medios de recolección de información primaria
11. Fuentes de información secundaria
12. Estrategias de análisis y sistematización de información
13. Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios
14. Recursos materiales y financieros
15. Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas
16. Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos
17. Resultados de la evaluación

La categoría llamada *descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación* incluye información acerca de la forma en que se estructura la educación básica en cada uno de los países y regiones incluidos en este estudio, la cantidad de establecimientos, alumnos matriculados y docentes que componen el sistema. Asimismo, se incorporó información sobre los antecedentes de la autoevaluación de las escuelas.

En los *objetos de la evaluación* se describen los elementos, ámbitos, campos, áreas, dominios o temas que se evalúan en las escuelas, así como la subclasificación u operacionalización de cada uno de estos elementos.

La categoría *propósitos de la evaluación* se refiere al fin último de cada modelo, ya sea formativo, sumativo o ambos. De igual manera, en esta categoría, se argumenta sobre la naturaleza formativa, sumativa, de rendición de cuentas, o mixta de la experiencia.

El *contexto de la aplicación de la autoevaluación* comprende información a propósito de la cobertura (cantidad de escuelas, niveles, tipo de escuelas), periodo de implementación y duración esperada de la participación de las escuelas.

Con el objetivo de dar cuenta del proceso que se siguió para definir los objetos de evaluación y la forma de implementación, se incluyó la categoría *diseño de la evaluación*, que está estrechamente relacionada con la *validación del modelo de evaluación*, donde se explica la manera en la que se probaron los modelos, por ejemplo, a través de un pilotaje de la autoevaluación.

En la *difusión del modelo* se describen los procesos de comunicación del modelo hacia las escuelas. En esta categoría se hace alusión a los medios (folletos, manuales extensos, reportes de evaluaciones previas, etcétera) que fueron empleados para comunicar el modelo de evaluación en las escuelas.

El proceso que implica la autoevaluación en las escuelas, así como las diferentes etapas o fases que se sugiere seguir, está incluido en la categoría *aplicación de la evaluación*. De igual manera se detallan los productos que se esperan de cada una de las etapas de implementación.

La categoría *participantes en las diferentes etapas de la evaluación* comprende información acerca de los actores educativos que están involucrados en la evaluación, las etapas en las que participan y el tipo de actividades que realizan.

En las categorías *medios de recolección de información primaria y fuentes de información secundaria* se indica el tipo de estrategias e instrumentos que se sugiere que utilicen las escuelas para recolectar información primaria y secundaria, así como el uso que se espera que se haga de la información.

El proceso y estrategias que se sugiere que sigan las escuelas para registrar, sistematizar y analizar la información se incluye en las *estrategias de análisis y sistematización de información*.

La categoría *niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios* comprende los puntos de referencia o pautas a partir de los cuales las escuelas emiten juicios acerca de su desempeño con respecto a los diferentes elementos de la evaluación.

En la categoría *recursos materiales y financieros* se especifican los recursos requeridos para implementar las diferentes etapas de la autoevaluación y las fuentes de provisión de estos recursos.

La manera en que se espera que usen los resultados tanto las escuelas, como otras instancias y actores externos a los centros escolares se incluye dentro de las categorías *usos de los resultados de la evaluación por las escuelas* y *usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos*.

Finalmente, en la categoría *resultados de la evaluación* se incorporan reportes de evaluación de los modelos que indiquen los resultados que ha conllevado su implementación.

Este informe inicia con un apartado introductorio con consideraciones en torno a la constitución de las escuelas como un ámbito específico de evaluación. Los siguientes capítulos presentan la sistematización de las experiencias y metodologías de Argentina, Escocia, Inglaterra, Irlanda y México, de acuerdo con las categorías definidas para su análisis.

Después de esto, se expone un análisis comparativo de las diferentes experiencias incluidas en este estudio, así como sus conclusiones. Enseguida se presentan las referencias bibliográficas utilizadas para elaborar el documento. En los anexos se incluye la ficha que se utilizó para sistematizar la información de cada experiencia, además de dos casos de México y los modelos de Hong Kong y de Islas Canarias. Estos últimos casos no fueron incluidos dentro del cuerpo del trabajo, pero se consideran relevantes para lograr una mayor comprensión de diferentes modelos de autoevaluación.

1

Las escuelas como objeto de evaluación

El sentido de la evaluación de las escuelas

Frente al alcance tradicional de la evaluación, referido únicamente a la evaluación de los alumnos atendidos por las instituciones y sistemas educativos, hoy en día se maneja una concepción mucho más amplia, que incluye desde luego a los alumnos, pero también al profesorado, los procesos educativos, los centros, las administraciones y el sistema educativo en su conjunto:

Se entiende que los procesos educativos no sólo son cosa de los alumnos, sino que son procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto se refieren a alumnos y profesores. Además, dichos procesos se desarrollan en el [marco] de un determinado contexto educativo, de un determinado centro, bajo los parámetros normativos de una determinada Administración, y todos ellos son variables que hay que tener en cuenta y en definitiva, que habrá que evaluar para saber cómo están incidiendo en el objetivo último de la enseñanza: la educación y formación de los alumnos (Estefanía y López, 2001, p. 15).

A esta ampliación en los objetos de la evaluación Tiana (1996, pp. 46-47) se refiere en los siguientes términos:

tras la amplia experiencia adquirida durante décadas en lo relativo a la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos y a la medición de las diferencias existentes entre éstos, el siguiente ámbito abordado de manera rigurosa fue el de la evaluación de los programas educativos. Pero el cambio fundamental de orientación científica y práctica se produjo cuando las instituciones educativas y el propio sistema educativo en su conjunto comenzaron a ser objeto de evaluación. Ese momento, relativamente cercano a nosotros en el tiempo, representó un hito importante en el desarrollo de la evaluación educativa.

Como consecuencia de dicho proceso, la evaluación ha ido abarcando ámbitos progresivamente más amplios, al tiempo que se ha diversificado [...] en la medida en que los factores contextuales adquieren un lugar más relevante en el desarrollo curricular, resulta impropio limitar el ámbito de la evaluación exclusivamente a los alumnos y a sus procesos de aprendizaje. Si el resultado de dichos procesos es el fruto de un conjunto de actuaciones y de influencias múltiples, no es posible ignorarlas.

De acuerdo con el mismo autor (Tiana, s. f.), los sistemas nacionales de evaluación persiguen una multiplicidad de propósitos al orientarse hacia la consecución de uno o varios de los siguientes objetivos:

- Ayudar a las escuelas y a los profesores a mejorar la calidad de la educación que imparten, proporcionándoles información relevante y significativa que les permita valorar su situación real y sus logros.
- Conocer y valorar en qué medida se están alcanzando los objetivos educativos o los estándares propuestos para los distintos niveles o parcelas del sistema educativo, contribuyendo al mismo tiempo a establecer metas y niveles de referencia.
- Forzar a las instituciones escolares y a los agentes educativos a generar dinámicas de cambio, por medio de la comparación o la competencia.
- Rendir cuentas a la sociedad o a las autoridades educativas acerca de los logros conseguidos, eliminando así la opacidad del sistema educativo y de las instituciones escolares.
- Establecer sistemas de incentivos para las instituciones y para los profesionales de la educación.
- Certificar, acreditar o seleccionar instituciones, programas de estudio, profesores o estudiantes.
- Conocer y valorar la situación del sistema educativo, así como el impacto producido por las políticas adoptadas.
- Introducir elementos de racionalidad en el debate público y en la construcción de políticas en el ámbito de la educación.

Alcanzar estos diversos propósitos trae consigo la necesidad de evaluar distintos ámbitos educativos. La evaluación de escuelas y de los factores que tienen expresión a su interior, puede verse como una forma de medir su calidad, o como una manera de obtener la información necesaria para que los centros sean capaces de mejorar la calidad de la educación que ofrecen (Schmelkes, 1996).

Las perspectivas existentes en materia de evaluación de escuelas pueden dividirse en dos grandes grupos atendiendo a su objetivo: evaluación con objetivos de información para el sistema educativo, y evaluación para la mejora de las escuelas.

En el primer caso, la información se recaba generalmente, como parte integral de un sistema nacional de evaluación o de indicadores de desarrollo educativo. Bajo este enfoque los fines son diversos: monitorear el crecimiento en la madurez institucional de los establecimientos escolares, identificar escuelas que requieran ser atendidas de manera especial, asignar estímulos, y contar con un *proxy* de la calidad de la educación impartida.

A propósito de los sistemas de evaluación de escuelas para la mejora, Schmelkes (1996) señala que éstos deben ser vistos como complementarios a los sistemas de evaluación para obtener información y para estimular o apoyar escuelas. Para la autora el enfoque que caracteriza estos sistemas es la autoevaluación:

los protagonistas de la evaluación de los centros escolares para mejorarlos son los centros mismos, o a lo más los supervisores escolares. Los centros se evalúan a fin de que el plantel pueda tomar las decisiones necesarias para mejorar la gestión y la enseñanza, en tanto éstos se reconocen como factores manipulables, que por ello mismo también se evalúan.

Tiana (1996) destaca tres posibles aportaciones de la evaluación de centros a la mejora cualitativa de la educación: a) proporciona un conocimiento detallado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y aporta a la evaluación de los resultados educativos, la perspectiva sobre las condiciones y variables que los determinan; b) constituye una base sólida para la propuesta y la adopción de programas individualizados de mejora, al permitir la identificación de los puntos fuertes y débiles de su funcionamiento, y c) aporta elementos para la comprensión de la situación general del sistema educativo, a través del análisis de algunas de sus concreciones.

Uno de los ejes que permite distinguir entre modelos, metodologías y experiencias de evaluación de escuelas es su carácter interno o externo; en el primer caso, y como su nombre lo indica, la evaluación es realizada por los mismos agentes de la comunidad escolar, de ahí que esta modalidad también sea identificada como *autoevaluación*, mientras que la externa es llevada a cabo por personas que no están directamente implicadas en las actividades del centro evaluado, como supervisores o inspectores, asesores técnico-pedagógicos o evaluadores profesionales (Ruiz, 2009).

Aunque en muchos sistemas educativos donde se practica la evaluación de escuelas suelen combinarse ambos tipos de evaluación (Eurydice, 2004), típicamente la evaluación interna o autoevaluación tiene un carácter formativo, tendente a impulsar la mejora de la escuela con base en el reconocimiento de sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad (Román, 2011). Desde esta perspectiva:

una fuerte hipótesis es que los procesos *autoevaluativos* que se desarrollan en cada establecimiento escolar posibilitan que los planteles docentes tomen mayores niveles de conciencia y conocimiento de las problemáticas prevalentes y, de este modo, programen e implementen como **protagonistas**, procesos de mejora en sus ámbitos institucionales, que resulten *viabiles en ese nivel de la acción*.

Definimos a la **autoevaluación** como una actividad programada y sistémica de reflexión que hacen los protagonistas acerca de la propia acción desarrollada en cada establecimiento educativo, sobre la base de información confiable, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados, consensuados y *comunicables* (Duro, 2010, p. 103; términos destacados en el original).

La evaluación externa puede tener también el propósito de contribuir a la mejora de las instituciones educativas que la experimentan, proveyéndoles de información que se considera valiosa para el reconocimiento de fortalezas y debilidades, así como para la elaboración de planes de trabajo y desarrollo, pero el hecho de que los actores primarios de las escuelas (alumnos, docentes, directivos, padres de familia) no estén implicados en la evaluación, puede condicionar la apropiación de la información y su uso para los fines pretendidos.

Los aportes del movimiento teórico-práctico de eficacia escolar a la evaluación de escuelas

Las instituciones escolares emergen como ámbito de evaluación debido en buena medida, al desarrollo de la investigación sobre escuelas eficaces y los factores de la oferta educativa explicativos del logro escolar. Schmelkes (1996) refiere que:

las variables propiamente de la oferta educativa comienzan a relevarse a partir de los años ochenta, y sobre todo, gracias a las investigaciones de corte cualitativo y a aquellas que comparan las escuelas que, en igualdad de circunstancias socioeconómicas y culturales de la demanda, logran mejores resultados. Estas investigaciones son las que han permitido decir algo respecto de lo que puede y debe hacer el sistema educativo, y la escuela, para mejorar la calidad.

En efecto, los hallazgos de la línea de investigación de eficacia escolar han permitido identificar los factores propiamente escolares que sistemáticamente se encuentran asociados con la calidad de la escuela y la educación. La importancia de diagnosticar y evaluar estos factores o, desde otra denominación, las condiciones de la oferta educativa, es incuestionable tanto por su contribución a la generación de los resultados que obtiene el sistema, como por el hecho de que en sí mismas constituyen indicadores de la calidad educativa, en sus distintas facetas y dimensiones.

Los estudios sobre eficacia escolar tienen ya una larga historia; el nacimiento de la línea de investigación se sitúa a finales de los sesenta del siglo pasado, tras la publicación del Informe Coleman en 1966:

A partir de los datos obtenidos, se apuntó que la escuela desempeñaba un papel muy limitado en el rendimiento del alumno. Esta conclusión generó múltiples reacciones de todo tipo entre la comunidad educativa [...] Por una parte, algunos estudiosos que trabajaban sobre los factores explicativos del rendimiento asumieron como válidos los resultados del estudio de Coleman y, simplemente obviaron el nivel escuela en sus indagaciones [...].

La otra reacción fue la de los escépticos: aquellos que simplemente no llegaron a creer en esos resultados [...] (Murillo, 2007, p. 22).

Murillo (2007) refiere que, aunque se buscaron “errores metodológicos” en el análisis de Coleman o que los datos fueron reanalizados, la conclusión fue la misma. No es de importancia menor a propósito de estos resultados que el enfoque metodológico que compartían derivaba del modelo *input-output* de “caja negra”, según el cual “se estudiaba la relación entre los elementos de entrada en la escuela —niños, profesores y recursos materiales, fundamentalmente— y los resultados en forma de rendimiento de los alumnos”.

No obstante, el Informe Coleman sirvió para desencadenar otro tipo de estudios que voltearon la mirada hacia las aulas y las escuelas; ello implicó, agregar al modelo *input-output* los procesos que tienen lugar en ambos niveles de la institución escolar. Un estudio prototípico fue realizado por un inspector estadounidense, George Weber, quien en su práctica profesional identificó escuelas que, trabajando en ambientes desfavorecidos, lograban a pesar de ello los aprendizajes esperados entre los niños a los que atendían, a la par que en otras no ocurría esto. El hallazgo sobresaliente de Weber es que “había escuelas que marcaban una diferencia” (Murillo, 2007, p. 23).

A partir de entonces los estudios sobre eficacia escolar experimentaron un notable crecimiento, sobre todo en los países desarrollados. Realizados tanto desde la perspectiva metodológica cuantitativa como cualitativa, produjeron una inmensa cantidad de datos que a su vez han sido objeto de esfuerzos de síntesis a la búsqueda de los factores clave de la eficacia escolar. Una de las primeras fue elaborada por Edmonds (1979, en Murillo, 2007), quien propuso “el llamado modelo

de los 5 factores: liderazgo, altas expectativas, clima escolar, orientación hacia el aprendizaje y, por último, evaluación y seguimiento constantes” (Murillo, 2007, p. 23).¹

La línea de investigación de eficacia escolar de acuerdo con Murillo (2003) “está conformada por los estudios empíricos que buscan, por un lado, conocer qué capacidad tienen las escuelas para incidir en el desarrollo de los alumnos y, por otro, conocer qué hace que una escuela sea eficaz” (p. 2). La indagación sobre lo que hace a una escuela eficaz ha llevado a identificar diversos factores de aula, escuela y contexto, desde una perspectiva claramente multinivel.

Pero ¿qué hace a una escuela eficaz? El mismo autor señala:

En la actualidad se entiende que una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias (p. 2).

Aunque muy probablemente sea materia de controversia la medida en que los múltiples estudios realizados bajo este enfoque son congruentes con esta definición de eficacia escolar, lo cierto es que han producido una gran cantidad de hallazgos sobre los factores que diferencian a las escuelas y los resultados de los alumnos a los que atienden.

De acuerdo con su principal exponente en el mundo iberoamericano, la corriente de investigación de eficacia escolar ha atravesado por distintas etapas de desarrollo y una de las constantes en este proceso ha sido la pretensión de formular modelos teóricos que incluyan tanto los factores de eficacia identificados de manera preponderante a través de ejercicios de metaanálisis, como las relaciones entre aquéllos; estos modelos explicativos globales comienzan a proponerse hasta la última década del siglo XX (Murillo, 2008).

Un estudio realizado por el propio autor con el propósito de formular un modelo de eficacia escolar para las escuelas españolas, partió de las que a su juicio son “las tres mejores revisiones, con pretensión de universalidad”, a partir de datos internacionales; éstas son las de Cotton (1995), Sammons, Hillman y Mortimore (1995), y Scheerens y Bosker (1997) (en Murillo, 2008). Los factores de eficacia identificados, que constituyeron el punto de partida para el modelo puesto a prueba en dicho estudio son los siguientes:

- a) *Sentido de comunidad*, que implica tanto la existencia de metas claras, conocidas y compartidas por parte de la comunidad escolar, como el trabajo colegiado por parte de los docentes.
- b) *Liderazgo educativo*, donde se destaca la importancia de un liderazgo más pedagógico que burocrático y se relaciona con las características de la persona que ejerce ese liderazgo y con su forma de ejercerlo.
- c) *Clima escolar y de aula*, es decir, buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, y presencia de un ambiente afectivo y que fomente el trabajo de los alumnos en clase.

¹ Una historia pormenorizada del desarrollo de la investigación sobre eficacia escolar, las etapas por las que ha atravesado, los hallazgos a que ha arribado y los desafíos que han persistido puede verse en esta obra. No se aborda aquí porque rebasa los alcances de este trabajo.

- d) *Altas expectativas*, de los docentes hacia los alumnos, pero también de los directivos hacia los docentes y de las familias hacia el centro.
- e) *Calidad del currículo / estrategias de enseñanza*. Aquí se sitúan elementos relacionados con las estrategias didácticas, el refuerzo y la realimentación, y la atención a la diversidad.
- f) *Organización del aula*, entendida en un doble sentido. Por un lado, la organización de las actividades en el aula y, por otro, la organización física de ésta.
- g) *Seguimiento y evaluación* de los alumnos, de los docentes y del propio centro educativo.
- h) *Desarrollo profesional* de los docentes, entendido como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación como su puesta en práctica, es decir, la formación permanente recibida.
- i) *Implicación de las familias*, es decir, su compromiso con el centro y la participación en las diferentes actividades.

La visión de las instituciones educativas como sistemas en los que concurren factores de contexto, recursos, procesos y resultados está presente en la mayoría de los modelos que buscan sistematizar los hallazgos de la investigación. Ahora bien, la investigación que ha sustentado muchas de las síntesis producidas en el marco de la eficacia escolar ha revelado, sobre todo, factores de proceso, en buena medida porque los primeros estudios surgieron en países desarrollados donde la provisión de recursos e infraestructura es relativamente estándar. De ahí que el estudio de Murillo (2008) haya debido incluir variables relativas a los recursos con que cuentan las instituciones educativas y al contexto en el que se encuentran insertas. El modelo que se sometió a validación básicamente puso en relación todos estos factores, identificando claramente el tipo de variable de que se trata (contexto, recursos, procesos, resultados) y el nivel (individual, aula, escuela) en que actúan.

Una revisión de las investigaciones antiguas y recientes, deja ver que los estudios sobre eficacia escolar siguen privilegiando el acercamiento a los factores de proceso aun cuando no ignoren los condicionamientos de entrada o los que plantea el contexto en que se insertan las escuelas. Ver los procesos es especialmente significativo porque son justamente estos factores los que suponen una mayor capacidad de intervención para modificar las aulas y las escuelas. No es casual entonces que la línea de investigación sobre eficacia escolar inspire modelos de autoevaluación de escuelas, dada su pretensión, como se ha dicho ya, de ser la plataforma para trazar programas de mejora escolar.

2

El caso de Argentina

2.1 Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación

El sistema educativo de Argentina está conformado por cuatro niveles educativos (Ministerio de Educación de la Nación, 2010):

- *Educación inicial*: atiende a los niños a partir de 45 días de nacidos y hasta los 5 años.
- *Primaria*: comienza a los 6 años y comprende 6 o 7 grados, dependiendo de la jurisdicción.
- *Secundaria*: comprende 5 o 6 años y se divide en dos ciclos: a) básico, que tiene una duración de dos o tres años y es común a todas las modalidades de secundaria, y b) orientador, que es diversificado y tiene una duración de tres o cuatro años.
- *Educación superior*: comprende universidades e institutos universitarios de carácter estatal o privados, así como institutos de educación de jurisdicción nacional.

Además de lo anterior, hay ocho modalidades, que buscan dar atención a las necesidades específicas de cada sector de la población: educación técnico profesional, artística, permanente de jóvenes y adultos, rural, domiciliaria y hospitalaria, intercultural bilingüe, y en contextos de privación de la libertad (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

En el año 2014, de acuerdo con el Ministerio de Educación de la Nación (2014), fueron atendidos 12 358 248 alumnos. De ellos, 10 988 786 estudiantes se ubicaron en nivel inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria,¹ distribuyéndose de la siguiente manera:

- En *educación inicial* se registró una matrícula de 1 687 543 alumnos, 131 548 cargos docentes (comprende directores, profesores frente a grupo, personal de apoyo y personal único del sector estatal y privado), 18 326 unidades educativas y 15 889 unidades de servicio.²

¹ El nivel común también incluye educación superior no universitaria, pero las cifras para ésta no se incluyeron, ya que el Instrumento de Autoevaluación Educativa (IAEE) no se aplica en este trayecto de la educación.

² Una unidad de servicio "es la concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización (sede o anexo) de un establecimiento. Es decir, refiere a la cantidad de cueanexos por nivel o modalidad educativa" (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

- En *primaria* fueron atendidos 4 550 923 alumnos; hubo 358 350 cargos docentes (directores, profesores frente a grupo, personal de apoyo y personal único del sector estatal y privado); 22 193 unidades educativas y 22 994 unidades de servicio.
- En *secundaria* hubo 3 896 467 alumnos matriculados; 189 602 cargos docentes (directores, profesores frente a grupo y personal de apoyo del sector estatal y privado); 11 758 unidades educativas y 13 381 unidades de servicio.

El modelo de autoevaluación de centros escolares empleado en educación inicial, primaria y secundaria en Argentina se denomina Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa (IACE). Esta iniciativa surgió a partir de un estudio realizado en las provincias de Buenos Aires en 2006, a cargo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y el Centro de Apoyo al Desarrollo Local (CEADEL). Con base en esto, se realizó un marco conceptual de la calidad educativa en escuelas primarias. Este material fue sometido a jueceo, entre 2007 y 2008 se puso a prueba el modelo de autoevaluación para primaria en 300 escuelas de cuatro provincias de Argentina; en 2011 se consolidó para ser aplicado en todo tipo de escuelas y la última versión se publicó en 2014 (CEADEL-UNICEF, s. f.; Duro y Nirenberg, 2014b).

Los modelos de autoevaluación para secundaria y educación inicial fueron diseñados en 2010 y 2013, respectivamente, y también se sometieron a varios procesos de ajuste. La versión más reciente del IACE para nivel inicial se publicó en 2014, y en secundaria se diseñó una nueva versión piloto, la cual se difundió en 2015 (CEADEL-UNICEF, s. f.; Duro y Nirenberg, 2014b).

2.2 Objetos de la autoevaluación

El foco principal del IACE de nivel inicial, primaria y secundaria es la *calidad educativa*. Para evaluar este constructo se consideran tres dimensiones que derivan en variables y éstas, a su vez, en indicadores (Duro y Nirenberg, 2014a, 2014b, 2015):

- *Logros y trayectorias educativas de los alumnos*: se refiere al impacto de la educación en los estudiantes, incluyendo variables como el logro de aprendizaje, cuestiones actitudinales y construcción de valores.
- *Gestión pedagógica, perfiles y desempeños docentes*: comprende el ámbito pedagógico, que abarca variables relacionadas con las capacidades, desempeño y formación de los docentes.
- *Gestión y desempeño institucional*: se refiere a la gestión institucional e incluye variables como la existencia de una misión compartida entre los miembros del centro educativo, el estilo de liderazgo o conducción, la infraestructura y equipamiento, y la participación.

Las variables e indicadores se presentan de manera desglosada en una matriz síntesis, que difiere de acuerdo con el nivel educativo. Por ejemplo: en la dimensión de logros y trayectorias educativas de los alumnos para nivel inicial se incluyen variables como el desarrollo de la autonomía de los niños y la participación en el juego; en primaria se contemplan variables tales como los logros de aprendizajes en áreas curriculares y la preparación para el ingreso a nivel secundario; y en secundaria se incluyen los logros de aprendizaje en materias básicas y de especialidad, y la preparación para la inserción en el mundo laboral. También hay que señalar que, aunque en estos documentos se establece un listado de variables, se menciona que las escuelas pueden ampliarlo en función de su contexto particular.

2.3 Propósitos de la autoevaluación

El propósito central del IACE es de carácter esencialmente formativo, dado que se busca que sus resultados contribuyan al logro de la mejora de la calidad educativa, a través de la generación de procesos de autoevaluación que tengan las siguientes características (CEADEL-UNICEF, s. f.):

- Predomina un enfoque en derechos y una concepción inclusiva de la educación.
- Se promueve el protagonismo de las escuelas y los actores educativos.
- Propicia un cambio en la dirección de las decisiones que se toman en el sistema educativo, dado que se propone partir de las necesidades de las propias escuelas.
- Provee una visión amplia de la calidad educativa, no restringida únicamente a los logros académicos de los estudiantes.

Asimismo, se establecen propósitos específicos a nivel de las escuelas y de los sistemas provinciales (Duro y Nirenberg, 2014a, 2014b, 2015):

En los jardines de infantes, escuelas de primaria y secundaria, la autoevaluación:

- Coadyuva a la mejora de la calidad educativa.
- Ayuda a la generación de una cultura de la autoevaluación y a la creación de procedimientos relacionados con esta tarea.
- Promueve el protagonismo de los actores involucrados en el proceso de autoevaluación, incluyendo a los propios estudiantes.

En los sistemas educativos provinciales, el IACE:

- Contribuye a impulsar políticas de autoevaluación.
- Promueve un cambio en la dirección de la toma de decisiones, de tal manera que se incluyan las demandas priorizadas por las escuelas (este objetivo se incluye únicamente en el IACE de educación inicial y secundaria).

Ayudar a ampliar el significado del concepto de calidad educativa, no restringiéndolo únicamente a los logros de aprendizaje (este objetivo se incluye únicamente en el IACE de educación inicial y primaria).

2.4 Contexto de aplicación

De acuerdo con los datos ofrecidos en la página web del IACE, este modelo ha sido aplicado en los siguientes contextos (CEADEL-UNICEF, s. f.):

- *Educación inicial*: entre 2013 y 2015, se aplicó en seis zonas de Argentina (Santiago del Estero, Salta, Tucumán, Jujuy, Misiones y Chaco), en un total de 168 escuelas.
- *Primaria*: entre 2008 y 2015, se aplicó en siete zonas de Argentina (Buenos Aires, Tucumán, Chaco, Jujuy, Misiones, Salta y Santiago del Estero), en un total de 2017 escuelas.
- *Secundaria*: entre 2010 y 2015, se implementó en siete zonas de Argentina (Buenos Aires, Tucumán, Chaco, Jujuy, Misiones, Salta y Santiago del Estero), en aproximadamente 384 escuelas.

2.5 Diseño de la evaluación

Las tres versiones del IACE tienen un punto de partida común, el cual se encuentra en los resultados del estudio dirigido en 2006 por el UNICEF y el CEADEL. Esta investigación tuvo por objetivo estudiar las concepciones y opiniones de diferentes actores educativos (profesores, familiares de estudiantes, funcionarios nacionales y provinciales, supervisores, directivos, personal no docente, y alumnos) sobre el significado de la calidad educativa, sus aspectos más importantes y la necesidad de implementar procesos de autoevaluación en las escuelas. Esto se llevó a cabo en Buenos Aires, Misiones y Tucumán, mediante la aplicación de cuestionarios y la realización de dinámicas grupales y entrevistas (Duro y Nirenberg, 2014b).

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se elaboró el marco conceptual de la calidad educativa para las escuelas primarias y después de un proceso de jueceo, pilotaje y ajuste, se consolidó el IACE de este nivel educativo. Posteriormente, en 2010, se diseñó el IACE de secundaria y en 2013, se generó la versión para educación inicial.

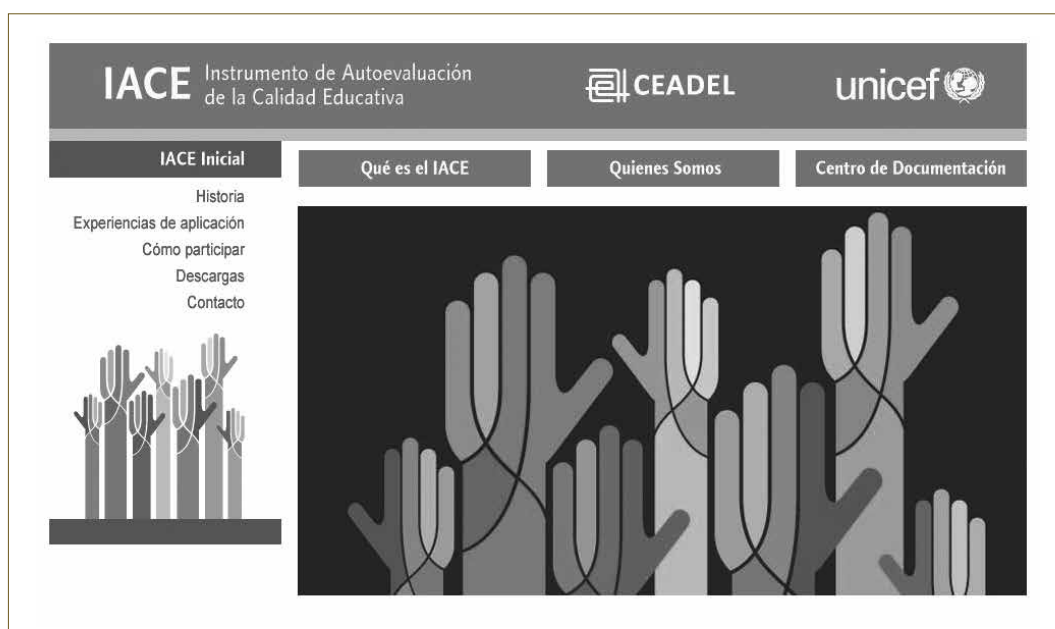
2.6 Validación del modelo de evaluación

La validación del IACE de primaria se realizó mediante un proceso de jueceo, en el que participaron 30 directivos y docentes de Buenos Aires, Misiones y Tucumán, quienes analizaron los ejercicios y dinámicas de taller. Entre 2007 y 2008, el modelo fue piloteado en 300 escuelas de Buenos Aires, Chaco, Tucumán y Misiones (Duro y Nirenberg, 2014b). En 2009 se incluyeron especificaciones para escuelas rurales e indígenas y en 2010 se llevaron a cabo aplicaciones en escuelas rurales de Jujuy, Misiones, Tucumán y Salta, así como escuelas de Misiones que atienden población indígena. Durante 2011, el modelo se consolidó para aplicarlo en todo tipo de escuelas (Duro y Nirenberg, 2014b).

En 2010, se diseñó el IACE para secundaria y se siguió el mismo proceso para ajustar el modelo, mismo que fue puesto a prueba en 60 escuelas de Misiones, Buenos Aires y Tucumán. A partir de esto, se hicieron diversos ajustes, siendo la última en 2013, además de una nueva versión piloto, publicada en 2015. Finalmente, se diseñó el IACE para educación inicial tomando en cuenta las experiencias en primaria y secundaria. En 2013 el modelo fue puesto a prueba a través de aplicaciones en escuelas de Misiones, Salta y Tucumán y la versión actual se publicó en 2014 (CEADEL-UNICEF, s. f.).

2.7 Difusión del modelo de evaluación

En los documentos fundamentales del IACE no se explicita cuáles fueron los medios de difusión a través de los cuales se dio a conocer el modelo de autoevaluación en sus primeras versiones; sin embargo, hay una página web (<http://www.ceadel.org.ar/IACEunicef/Inicio.html>) dedicada exclusivamente al IACE, la cual incluye una descripción general del modelo, la historia de su diseño e implementación en cada nivel educativo; documentos y videos que dan cuenta de las diversas aplicaciones, noticias recientes acerca de su desarrollo y una sección en la que se explica cómo pueden participar las escuelas en su aplicación.



Además de esto, la página web de UNICEF Argentina (http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_14335.htm) ofrece información acerca del IACE, específicamente algunas publicaciones y noticias relacionadas con este modelo de autoevaluación.



Ahora bien, como parte de las etapas de implementación del IACE, se contempla un proceso de sensibilización que incluye la difusión de información relacionada con el modelo al interior de los planteles educativos, por medio de la distribución de cuadernillos (en secundaria se habla de la transferencia del método, específicamente los ejercicios básicos y opcionales, y los instrumentos).

2.8 Aplicación de la autoevaluación

La aplicación del IACE consta de 10 pasos, en el caso del modelo para educación inicial y primaria, y 13, en el caso de secundaria. Aunque hay algunas indicaciones puntuales para nivel inicial, primaria y secundaria, los tres modelos comparten un proceso único para realizar la aplicación, los cuales comienzan con la manifestación y el compromiso previos de las autoridades provinciales para implementar el IACE. A esto le sigue la designación de un responsable y el desarrollo de los ejercicios propios del proceso de autoevaluación, lo cual se detalla a continuación:

Educación inicial (Duro y Nirenberg, 2014a).

1. El equipo directivo y el grupo promotor diseñan y difunden el cronograma de aplicación y realizan el proceso de sensibilización. Para esto se utilizan los cuadernillos del IACE y se elabora un modelo del cronograma.
2. El grupo promotor y el equipo directivo llenan las planillas del ejercicio 1, *Datos sobre matrícula y trayectorias de los alumnos del jardín*, y distribuyen esta información en la escuela para hacer un proceso de reflexión.
3. El grupo promotor y los docentes responsables realizan el ejercicio 2, *Aplicación de la encuesta a familiares*, cuyos resultados se concentran en una base de datos. Simultáneamente, se realiza el ejercicio 3, *Consulta a los niños (taller)*, del cual derivará una relatoría.
4. Todo el plantel, en pares, pequeños grupos o de forma individual, lleva a cabo los ejercicios 4, *La misión del jardín*, y el 5, *El significado de la calidad educativa en el jardín*. Después de esto, se hace la primera reunión de trabajo plenario con toda la escuela.
5. Todo el plantel, en pares, pequeños grupos o de forma individual, realizan la versión preliminar del ejercicio 6, *Valoración de las dimensiones y variables de la calidad educativa*, en el que se retoman los resultados de los ejercicios del 1 al 5, y se pide a los profesores que prioricen problemas y propongan acciones para dar solución a éstos.
6. El equipo directivo y el grupo promotor sistematizan la priorización de problemas y las acciones superadoras propuestas por la escuela y elaboran una síntesis que se empleará en el ejercicio 7.
7. El equipo directivo y el grupo promotor elaboran una versión preliminar del Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa, empleando un formato específico. El borrador se distribuye en la escuela para realizar un análisis crítico y en una reunión de trabajo plenario se discute, ajusta y acuerda el plan para llegar a una versión final.
8. El grupo promotor y todo el plantel llenan el cuestionario B, *Apreciaciones sobre el proceso general de aplicación del IACE en cada jardín*.
9. El equipo directivo y el grupo promotor difunden el plan a través de carteles y otros medios y promueven su implementación.
10. El equipo directivo, el grupo promotor y todo el plantel implementan el plan; el seguimiento queda a cargo de las autoridades.

Primaria (Duro y Nirenberg, 2014b).

1. El procedimiento es idéntico al que se lleva a cabo en educación inicial.
2. En esta etapa se sigue un proceso similar al que se realiza en educación inicial, aunque en este caso el ejercicio 1 contempla los *datos de la escuela para los últimos cinco ciclos lectivos completados y comparación con los datos provinciales correspondientes*.

3. El grupo promotor y los docentes responsables realizan el ejercicio 2, *Consulta a familiares de estudiantes*. Para hacer esto, se emplea un cuestionario, cuyos resultados se concentrarán en una base de datos, y dinámicas grupales en caso de que se requiera hacer profundizaciones en temas específicos.
4. El grupo promotor y los docentes responsables realizan el ejercicio 3, *Consulta a los estudiantes*, el cual consiste en la realización de un taller.
5. Todo el plantel, en pares, pequeños grupos o de forma individual, realizan el ejercicio 4, *La misión de la escuela*, y el 5, *El significado de la calidad educativa en la escuela*. Para llevar a cabo ambos ejercicios se recomienda seguir pautas procedimentales.
6. Todo el plantel, en pares, pequeños grupos o de forma individual, realizan el ejercicio 6, *Valoración de las dimensiones y variables de la calidad educativa*.
7. El equipo directivo, el grupo promotor y todo el plantel llevan a cabo el ejercicio 7 *Formato para el Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa*. Para realizar esto, se toman en cuenta los problemas priorizados por los planteles, familias y estudiantes.³

Tanto en educación inicial como en primaria, se debe llenar un instrumento denominado cuestionario A para la mayor parte de los ejercicios, a excepción del último (*apreciaciones sobre el proceso general de aplicación del IACE en cada jardín*), cuyos resultados se concentran en el cuestionario B. También cabe señalar que los cuestionarios se llenan de manera digital y una vez terminado este proceso, se deben enviar por correo electrónico al equipo técnico y al supervisor.

Secundaria (Duro y Nirenberg, 2015)

1. Elaboración del cronograma de aplicación e integración del grupo promotor.
2. Proceso de sensibilización del plantel educativo.
3. Realización del ejercicio 1, que consiste en la recuperación *de indicadores acerca de la matrícula y trayectoria escolar en los últimos cinco años lectivos*. Esta información se comunica al centro educativo para la realización del ejercicio 5.
4. Se lleva a cabo el ejercicio 2, que consiste en la aplicación de una *encuesta a los familiares de los estudiantes*. Los datos se deben concentrar en una base de datos.
5. Realización del ejercicio 3, *La misión de la escuela*.
6. Se lleva a cabo el ejercicio 4, *El significado de la calidad educativa en la escuela*. En este caso se señala que este ejercicio se puede realizar mediante un taller.
7. Se realiza el ejercicio 5, que consiste en la *valoración de las variables e indicadores de la calidad educativa*. Asimismo, se identifican problemas y se plantean soluciones.
8. El grupo promotor analiza los problemas identificados y las soluciones propuestas.
9. Se realiza una jornada de plenarias, que deberá diseñarse en función de una guía, para revisar, discutir y tomar decisiones sobre los problemas priorizados y las soluciones propuestas.
10. El equipo directivo y el grupo promotor elaboran una versión preliminar del plan para distribuirlo a los integrantes del centro escolar con el fin de que se realice un análisis crítico.
11. Se realiza una segunda jornada de plenarias para hacer ajustes al plan, tomando como base una guía.
12. Se sistematiza el proceso de autoevaluación mediante el llenado de un instrumento.
13. Se difunde el plan, se implementa, monitorea y evalúa.⁴

³ Los últimos tres pasos de se realizan de forma idéntica en educación inicial y primaria.

⁴ Los resultados de los ejercicios 1 y 2 deben ponerse en un archivo de Power Point.

2.9 Participantes en las diferentes etapas de la autoevaluación

De acuerdo con los documentos que establecen los fundamentos del IACE (Duro y Nirenberg, 2014a, 2014b, 2015), en la aplicación de este modelo participan los siguientes actores:

- *Autoridades provinciales:* instancias encargadas de solicitar la aplicación del IACE, establecer el compromiso de su implementación, designar al responsable de la aplicación y al equipo técnico; decidir cuáles y cuántas escuelas participarán cada año y llevar el seguimiento del plan de acción de cada escuela. En secundaria, las autoridades provinciales deben brindar a las escuelas los datos de los últimos cinco años lectivos.
- *Autoridades jurisdiccionales:* reciben los diferentes registros que derivan de los ejercicios del IACE. En secundaria, estos actores pueden utilizar los insumos derivados de los procesos de autoevaluación para tomar decisiones y formular políticas educativas, además de ser los receptores del plan de cada escuela.
- *Responsable del IACE y equipo técnico:* estos actores son los receptores de los cuestionarios que se generan a lo largo del proceso de autoevaluación y del plan de acción para la Mejora de la Calidad Educativa, el cual deben enviar a las autoridades jurisdiccionales correspondientes. En secundaria, el equipo técnico también se encarga del proceso de socialización y transferencia del método, además de acompañar a las escuelas en la aplicación e instruir al grupo promotor.
- *Responsables primarios:* se encargan de coordinar la autoevaluación, convocar a los otros actores educativos, aplicar los recursos, hacer el proceso de seguimiento y dar cuenta de la realización de cada actividad que forma parte del plan de acción.
- *Grupo promotor:* se conforma por miembros del centro educativo donde se aplicará el IACE (dos personas para educación inicial; entre tres y seis para primaria y se pueden incluir estudiantes de preferencia de los grados superiores; entre seis y diez personas para secundaria, incluyendo estudiantes preferentemente de los grados superiores). Aunque las funciones del grupo promotor varían de acuerdo con el nivel educativo en el que se aplica el IACE, se puede decir que de manera general realiza las siguientes tareas:
 - Ayudar, junto con el equipo directivo, a realizar el proceso de difusión y sensibilización.
 - Llenar y difundir la planilla o tabla con los datos sobre la matrícula y las trayectorias de los alumnos de cada escuela.
 - Convocar a los diferentes actores educativos para realizar las reuniones plenarias.
 - Dar seguimiento al cronograma para garantizar su cumplimiento óptimo.
 - Aplicar o colaborar en la aplicación de la encuesta para los familiares de los estudiantes, así como realizar los talleres con los alumnos.
 - Realizar o, en dado caso, supervisar el vaciado de datos de estos cuestionarios, para asegurar la impresión de los resultados y difundirlos.
 - Completar los cuestionarios A y B en el caso de educación inicial y primaria.
 - Sistematizar la priorización de problemas y las soluciones propuestas.
 - Redactar la versión preliminar del plan y someterlo a consideración de la escuela para hacer los ajustes necesarios.
 - Contribuir a la difusión del plan, en el caso de primaria y secundaria.
 - En secundaria, el grupo promotor también promueve la lectura de los materiales relacionados con el IACE, organiza la dinámica para completar el ejercicio de valoración de los indicadores de la calidad educativa, sistematiza el proceso de autoevaluación y ayuda a mantener una comunicación fluida y constante con el nivel de supervisión.

- *Supervisores*: de manera general, la supervisión tiene un rol de apoyo y acompañamiento. En educación inicial y primaria, los supervisores concretan el nexo entre las escuelas y el gobierno educativo provincial; se encargan de promover la implementación del IACE; supervisan el desarrollo del cronograma y proponen estrategias para superar conflictos. En secundaria, también participan en la capacitación del grupo promotor y la sensibilización; generan espacios para realizar dinámicas grupales y solicitan información sobre los procesos evaluativos de cada escuela por medio del grupo promotor.
- *Escuelas*: cada institución educativa está a cargo de su propio proceso de evaluación.
- *Estudiantes y familiares*: se fomenta la participación de los estudiantes, en los talleres o como parte del grupo promotor en primaria y secundaria, para promover su protagonismo en el proceso de autoevaluación. También se busca el involucramiento de sus familiares para conocer su opinión acerca de los servicios educativos que los alumnos reciben.

2.10 Medios de recolección de información primaria

El IACE para nivel inicial, primaria y secundaria contempla diversas estrategias e instrumentos para recolectar la información que se emplea en el desarrollo del proceso de autoevaluación (Duro y Nirenberg, 2014a, 2014b, 2015):

- *Encuestas* para conocer la opinión de los padres de los alumnos acerca de la calidad de la educación que brinda la escuela. Esto se realiza en los tres niveles educativos.
- *Talleres* en educación inicial y secundaria para conocer la opinión de los alumnos a propósito de la calidad de la educación que brinda la escuela.
- *Dinámicas grupales guiadas por pautas procedimentales* para recabar las reflexiones de todo el plantel educativo acerca del propósito y misión de la escuela, así como del significado de la calidad educativa.

Tabla 1. Pauta procedimental para realizar el ejercicio “La misión del jardín” a nivel inicial

Se entiende por misión a aquello que el jardín desea y se propone realizar en el nivel inicial de cuatro y cinco años. La misión expresa el sentido de ser del jardín y su aporte a la población escolar y a la comunidad.	
I. En forma individual, cada integrante del plantel responde a las dos preguntas siguientes:	
1. ¿Cuál es, desde su perspectiva, la misión de este jardín? (esté explícita o no).	
2. ¿Cuáles son los propósitos prioritarios que, a partir de esa misión, se propone lograr el jardín? (indicar no más de tres).	
1)	
2)	
3)	

Fuente: Duro y Nirenberg, 2014a, p. 65.

- *Dinámicas grupales guiadas por una escala cualitativa* (en secundaria, este instrumento se compone de cuatro puntos, en nivel inicial y primaria consta de tres puntos) para recabar las reflexiones de los miembros del plantel acerca de las variables e indicadores de la calidad educativa en su escuela.

Tabla 2. Escala de valoración para nivel secundaria

DIMENSIÓN 1: Resultados (logros) en el aprendizaje y las trayectorias educativas de los estudiantes				
Variable 1: Resultados del aprendizaje en las materias básicas y en la especialidad u orientación que brinda la escuela, en los últimos tres años.				
Indicadores específicos: Resultados según áreas / materias (con base en las calificaciones obtenidas)	Valoraciones			
	1	2	3	4
Matemática.				
Lengua, Literatura.				
Ciencias Naturales, Biología, Física, Química.				
Ciencias Sociales y Humanidades, Historia, Geografía...				
La(s) especialidad(es) / orientación(es) que brinda la escuela.				
Otras materias (aclarar).				
Valoración global Variable 1				
Variable 2: Preparación/desarrollo de capacidades de estudio.				
Indicadores específicos	Valoraciones			
	1	2	3	4
Valoración de la importancia de aprender.				
Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas escolares.				
Utilización de las TIC.				
Utilización de metodologías para el estudio.				
Capacidad para la expresión oral y escrita.				
Hábito de lectura.				
Valoración global Variable 2				

Fuente: Duro y Nirenberg, 2015, p. 40.

Tabla 3. Escala de valoración para nivel primaria

DIMENSIÓN I: Logros y trayectorias educativas de los estudiantes	
Variable 1: Resultados / Logros de aprendizaje en las áreas curriculares.	
Indicadores	Escalas de valoración
Los estudiantes tienen buenos resultados en el área de lengua.	▪ La mayoría o todos.
	▪ Casi la mitad.
	▪ Una minoría o ninguno.
Los estudiantes tienen buenos resultados en el área de matemáticas.	▪ La mayoría o todos.
	▪ Casi la mitad.
	▪ Una minoría o ninguno.
Los estudiantes tienen buenos resultados en las demás áreas básicas.	▪ La mayoría o todos.
	▪ Casi la mitad.
	▪ Una minoría o ninguno.
Los estudiantes tienen buenos resultados en las materias especiales.	▪ La mayoría o todos.
	▪ Casi la mitad.
	▪ Una minoría o ninguno.
Valoración global de la variable 1	▪ Satisfactorio.
	▪ Medianamente satisfactorio.
	▪ Insatisfactorio.

Fuente: Duro y Nirenberg, 2014b, p. 62.

2.11 Fuentes de información secundaria

Como parte de los primeros ejercicios del IACE, las escuelas deben reunir datos acerca de la matrícula y trayectoria educativa de sus alumnos (ingreso tardío, ausentismo de alumnos y docentes, etcétera), con el fin de sistematizar esta información y poder reflexionar acerca de su evolución. Para recabar estos datos, las escuelas pueden recurrir a sus registros obrantes; sin embargo, dado que también se pide una comparación de la información de la escuela con los datos provinciales, éstos deben solicitarse, en caso de no estar disponibles, en el nivel jurisdiccional. En el caso de secundaria, se especifica que los totales provinciales correspondientes a los últimos cinco años lectivos deben ser proporcionados por las autoridades provinciales, aunque esta información también puede encontrarse en la página web del ministerio provincial de educación (Duro y Nirenberg, 2014a, 2014b, 2015).

2.12 Estrategias de análisis y sistematización de información

En cada uno de los ejercicios del IACE se hace uso de diferentes estrategias para registrar, sistematizar y analizar la información recabada (Duro y Nirenberg, 2014a, 2014b, 2015):

- Se emplean *planillas* en educación inicial y primaria, y una *tabla* en secundaria para concentrar los datos de la matrícula y trayectoria educativa de los alumnos de la escuela.
- La información derivada de las encuestas se concentra en una *base de datos computarizada*.
- En los tres niveles educativos, la información obtenida en los talleres con los alumnos y en las dinámicas grupales se emplea para elaborar una *relatoría*, la cual debe incluir:

- Objetivo/s de la dinámica grupal.
- Criterios utilizados para la selección de los participantes, modalidad de la convocatoria y grado de aceptación/respuesta alcanzada.
- Clima imperante durante la reunión, protagonismo de los participantes.
- Detalles del debate y síntesis de las principales opiniones e ideas vertidas, de acuerdo con los ejes de la guía (esos ejes serán subtítulos).
- Se podrán anexar: listas de asistentes, guía orientadora, fotos y otros materiales que resulten significativos (Duro y Nirenberg, 2014a, p. 43).

Tanto en educación inicial como en primaria se deben llenar los instrumentos denominados cuestionarios A y B (tablas 4 y 5). Este último se emplea para recabar las apreciaciones sobre el proceso de autoevaluación, mientras que el primero concentra la información del resto de los ejercicios. En el IACE de secundaria únicamente se señala que la información derivada de los ejercicios 1 y 2 (datos sobre la matrícula y trayectoria educativa de los alumnos y aplicación de la encuesta para familiares de los alumnos) debe concentrarse en un archivo Power Point.

Tabla 4. Cuestionario A para educación inicial

Cuestionario A. Registros sobre la realización de cada ejercicio	
Se deberá completar una por cuestionario al finalizar cada ejercicio, en total serán 7 cuestionarios.	
Ejercicio (Núm. y título):	
Provincia y Localidad:	
Jardín (Núm. y título):	
Fecha (en números): Día_____ Mes_____ Año_____	
Aspectos	Información u opiniones
1. Modo en que se convocó (quién convocó, por qué medio/s y a quiénes convocó).	
2. Modalidades de trabajo para la realización del ejercicio.	
3. Cantidad de docentes que participaron en la realización del ejercicio.	
4. Cantidad de asistentes a la reunión plenaria de trabajo.	Número absoluto de asistentes:_____ Porcentaje total del plantel:_____%
5. Tiempo total utilizado para la realización del ejercicio.	
6. Efectos (positivos y/o negativos) que pudieron percibirse debido a la realización del ejercicio.	
7. Problemas u obstáculos surgidos durante la realización y formas en que fueron superados.	
8. Clima de trabajo imperante durante la realización del ejercicio.	
9. Observaciones, sugerencias o comentarios adicionales.	

Fuente: Duro y Nirenberg, 2014a, p. 100.

Tabla 5. Cuestionario B para primaria

Cuestionario B. Apreciaciones sobre el proceso general de aplicación del IACE en la escuela	
Completar una vez finalizado el proceso de aplicación del IACE, es decir, después de realizar el ejercicio básico 7.	
Provincia y Localidad:	
Escuela (Núm. y título):	
Fecha (en números): Día_____ Mes_____ Año_____	
Aspectos	Información u opiniones
1. Tiempo real que demandó el proceso de aplicación del IACE.	
2. Incidencia que tuvo o no en el horario de clases.	
3. Ejercicios opcionales realizados.	
4. Percepción sobre la utilidad y relevancia de los ejercicios.	Ejercicios básicos
	Ejercicios opcionales
5. Comprensibilidad de las consignas para realizar los ejercicios.	Ejercicios básicos
	Ejercicios opcionales
6. Conformidad / compromiso / protagonismo de los integrantes del plantel durante la aplicación.	
7. Adecuación del cronograma formulado y los tiempos destinados para el proceso global de aplicación.	
8. Expectativas acerca de la implementación del plan en la escuela.	
9. Efectos que ha tenido el proceso autoevaluativo en la dinámica escolar.	
10. Efectos que ha tenido el proceso autoevaluativo en el vínculo de la escuela con familiares de estudiantes.	
11. Otros efectos observables que ha tenido el proceso autoevaluativo.	
11. Observaciones, sugerencias o comentarios adicionales para mejorar el proceso general de aplicación del IACE.	

Fuente: Duro y Nirenberg, 2014b, p. 87.

- En los tres niveles educativos se realiza una valoración de la calidad educativa en las escuelas, empleando *escalas cualitativas* y posteriormente esta información se sistematiza en un *formato* donde se muestran los problemas priorizados por cada dimensión de la calidad educativa.

De acuerdo con lo que se establece en los documentos de IACE para educación inicial, primaria y secundaria (Duro y Nirenberg, 2014a, 2014b, 2015), la mayor parte del trabajo de análisis recae en un proceso reflexivo y analítico por parte del personal de la escuela. Además de esto, se indica que habrá que generar tabulados y gráficos a partir de los resultados derivados de las encuestas; sin embargo, no se menciona qué tipo de análisis deberá proceder en este caso.

2.13 Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios

Como parte de las últimas etapas de aplicación del IACE, cada centro educativo valora su desempeño, tomando como punto de partida las dimensiones, variables e indicadores de la calidad educativa establecidos por el modelo de autoevaluación. Para esto se emplean escalas cualitativas de tres puntos para educación inicial y primaria, lo que permite que cada escuela valore si su desempeño por cada indicador, variable y dimensión fue satisfactorio, medianamente satisfactorio o insatisfactorio (Duro y Nirenberg, 2014a, 2014b).

En secundaria, los criterios también son las dimensiones, variables e indicadores de la calidad educativa, pero la escala de valoración tiene cuatro puntos, donde 4 es la valoración máxima y 1 la menor (Duro y Nirenberg, 2015). Cabe señalar que este ejercicio también implica una descripción de los problemas en cada dimensión y sus posibles causas.

2.14 Recursos materiales y financieros

En los documentos del IACE (Duro y Nirenberg, 2014a, 2014b, 2015) hay pocas referencias a los recursos financieros y materiales para la implementación del modelo en las escuelas. Algunas de las indicaciones que se ofrecen en relación con este tema giran en torno al diseño del plan de acción, en el que se deben contemplar los recursos temporales, financieros, materiales y de conocimientos para cada una de las actividades encaminadas al logro de los objetivos de dicho plan. Asimismo, se señala que de acuerdo con la Ley de Educación Nacional núm. 26.206 de 2006, el Ministerio de Educación es el responsable del desarrollo e implementación de los procesos de evaluación y autoevaluación.

En los tres casos, también se presenta un formato específico para solicitar el presupuesto necesario para la implementación del plan. Esto no es necesario cuando se pueden utilizar los recursos existentes en cada escuela o cuando se puedan conseguir por otros medios. A propósito de este tema, en el documento que sistematiza las experiencias de aplicación del IACE en primaria (Nirenberg, 2012) se menciona que aquellas escuelas que solicitaron presupuesto lo obtuvieron de algunos programas nacionales y de la cooperadora escolar.

2.15 Usos de los resultados por las escuelas

El IACE para nivel inicial, primaria y secundaria (Duro y Nirenberg, 2014a, 2014b, 2015) establece que los resultados obtenidos a partir de la autoevaluación deben utilizarse para la formulación de un Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa. El punto de partida para realizar esto es la priorización de problemas detectados por cada centro educativo.

Se deben seleccionar uno o dos problemas relacionados con las variables e indicadores de cada una de las tres dimensiones de la calidad educativa. Con base en esto, se formula una versión preliminar del plan, en la que se plantean actividades para resolver los problemas priorizados, las cuales deberán realizarse en un año lectivo o en menor tiempo. Esta información se difunde entre los profesores, quienes realizan una lectura crítica y hacen aportes que sirven para ajustar el plan y redactar su versión definitiva. Finalmente, se difunde este documento en la escuela y en el contexto inmediato (Duro y Nirenberg, 2014a, 2014b, 2015).

2.16 Usos de los resultados por las otras instancias y actores educativos

En los documentos del IACE (Duro y Nirenberg, 2014a, 2014b, 2015) no se especifica el uso que deberán hacer de los resultados las instancias y actores educativos externos, aunque se puede decir que los resultados pueden ser empleados por las autoridades educativas para generar procesos de seguimiento que ayuden en la implementación del plan de acción. Además, se señala que los resultados pueden ser utilizados para generar políticas públicas.

Asimismo, se indica que los usos que se hagan de los resultados, tanto en las escuelas como en los órganos rectores de política, deberán ceñirse a la Ley de Educación Nacional, cuya finalidad es “hacer efectivo el derecho a una educación de calidad y que promueva la equidad y la justicia social para todos y cada uno de los niños y adolescentes” (Duro y Nirenberg, 2014b, p. 10).

2.17 Resultados de la evaluación

En primaria se cuenta con un documento que presenta la sistematización de las experiencias de aplicación hasta el año 2012 (Nirenberg, 2012). En este reporte se muestra, entre otras cosas, un concentrado de los logros percibidos por los actores en cada una de las dimensiones de la calidad educativa. Por ejemplo: en la dimensión de capacidades y desempeños institucionales, los actores percibieron que se fortaleció el sentido de pertenencia al centro escolar, así como el vínculo entre la escuela y las familias de los estudiantes.

A partir de esta sistematización, también se pudieron identificar logros del modelo y necesidades específicas, como la provisión de fondos para implementar los planes de acción; la pertinencia de una evaluación externa, que pueda dar una mirada imparcial acerca de la pertinencia y eficacia del IACE; y el fortalecimiento del monitoreo a la ejecución de los Planes de Acción. Finalmente, se encontraron desafíos tales como la cobertura del modelo en zonas de difícil acceso y la rotación de directivos y del grupo promotor como uno de los factores problemáticos en la implementación del plan de acción, entre otros.

Las experiencias en nivel inicial y secundaria no se encuentran sistematizadas en un material único; sin embargo, hay documentos (CEADEL-UNICEF, s. f.) que dan cuenta de su aplicación en las diversas zonas de Argentina. En preescolar, de acuerdo con estos documentos, se puede decir que hay una buena aceptación del IACE, ya que los actores indican su aplicación habilita procesos de reflexión entre el personal del centro educativo, permite la identificación de logros y áreas de oportunidad y promueve la participación de los padres y los alumnos. Algunas de las sugerencias que las escuelas hicieron con respecto al IACE giran en torno a la fecha de su aplicación, el fortalecimiento del acompañamiento para las escuelas, la revisión del diseño de la encuesta, la necesidad de tener más tiempo para la realización de los ejercicios, etcétera.

En secundaria, la sistematización de las aplicaciones ofrece varias conclusiones acerca de la implementación de este modelo. En algunas de estas experiencias se encontró que el proceso había sido positivo, en tanto que ayudó a impulsar una cultura de evaluación y a generar los planes de mejora. En otras regiones, se encontraron dificultades para la priorización de problemas, entre otros y necesidades tales como el fortalecimiento de la sustentabilidad de los procesos de autoevaluación (CEADEL-UNICEF, s. f.).

3

El caso de Escocia

3.1 Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación

El sistema educativo escocés está constituido por varios tipos de instituciones educativas (The Scottish Government, 2016):

- *Preescolar*: atiende a niños de entre tres y cuatro años de edad.
- *Primaria*: se organiza en primaria 1 (5 años de edad) y primaria 7 (12 años de edad).
- *Secundaria*: atiende a jóvenes desde los 12 hasta los 18 años y se divide en dos etapas: secundaria inferior (entre 12 y 16 años) y secundaria superior (de 16 a 18 años).
- *Escuelas independientes*: ofrecen servicios educativos al margen del sistema estatal y atienden aproximadamente a 4% de los niños en Escocia. Todas estas instituciones forman parte de Scottish Council of Independent Schools (SCIS).
- *Educación complementaria*: es una parte fundamental del aprendizaje permanente e incluye modalidades tales como educación comunitaria, educación a distancia, clases nocturnas, entre otras.
- *Educación superior*: es impartida por las 20 instituciones de educación superior que hay en Escocia.

De acuerdo con los datos estadísticos ofrecidos por el gobierno escocés, en 2015 hubo una matrícula para primaria, secundaria y educación especial de 679 840 alumnos; 2 543 escuelas y 50 717 profesores (incluyendo empleados centrales). En educación primaria y secundaria, niveles en los que se aplica la autoevaluación de centros escolares, estos datos se distribuyeron de la siguiente manera (The Scottish Government, 2015):

- En *primaria* se registró una matrícula de 390 981 alumnos; 23 425 docentes y 2 038 escuelas.
- En *secundaria* hubo 281 939 alumnos matriculados; 23 059 docentes y 361 escuelas.

Aunque el modelo de autoevaluación de Escocia no tiene un nombre específico, generalmente se le identifica con el nombre del documento que expone sus fundamentos: *How Good Is Our School?* (HGIOS, por sus siglas en inglés). En Escocia, la autoevaluación de centros educativos, junto con la inspección de escuelas, forma parte del sistema nacional escocés de garantía de calidad y desarrollo escolar. Aunque este modelo de autoevaluación fue introducido por primera ocasión en 1992, sus antecedentes se remontan a la década de 1980, época en la que se hicieron diversas

reformas a los servicios públicos, las cuales se basaron en ideas neoliberales y neoconservadoras que hicieron énfasis en los resultados, la relación calidad-precio, la satisfacción del cliente, entre otros (Grek *et al.*, 2010).

A pesar de que hubo resistencia a la implementación de estas nuevas políticas en Gran Bretaña y Escocia, y en 1997 se dio un nuevo cambio de gobierno, ahora de corte conservador. Reino Unido y Escocia continuaron enfatizando la importancia de la competencia para mejorar la calidad de los servicios e instituciones y garantizar la rendición de cuentas. Paulatinamente, Escocia redujo el énfasis en la competencia entre escuelas y se fue apartando de la influencia de Reino Unido, situación que se acentuó en 2007, con la entrada del gobierno nacionalista minoritario, lo que trajo consigo un cambio radical en las prácticas de gobierno de Escocia, que se habían caracterizado por ser altamente centralizadas (Grek *et al.*, 2010).

En este contexto, la Unidad de Auditoría de Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE, por sus siglas en inglés), comenzó a promover el uso de planificaciones de desarrollo con la publicación *The Role of School Development Plans in Managing School Effectiveness* (1991). Este documento se distribuyó en escuelas secundarias junto con un paquete de desarrollo de personal que contenía el documento *Using Examination Results in School Self Evaluation: Relative Ratings and National Comparison Factors* (1991) y unas tablas de estándares.

Un año después de esto comenzó a implementarse el método de autoevaluación de centros escolares en Escocia, cuyo punto de partida es *How Good Is Our School?* Este modelo, afirman Grek y sus colaboradores (2010), refleja la responsabilidad de las escuelas por su propio desempeño y busca priorizar diferentes tipos de conocimiento, no ceñidos únicamente a los datos sobre los niveles de rendimiento alcanzados. Hasta la fecha, se han publicado cuatro ediciones de HGIOS, la última en 2015, que comenzará a implementarse después de junio de 2016.

3.2 Objetos de la evaluación

El foco principal de la autoevaluación de escuelas en Escocia es la *calidad de la educación*, la cual deriva en tres dimensiones o categorías, que en conjunto dan cuenta de la capacidad de las instituciones escolares para *mejorar de manera continua*. Cada dimensión abarca varios indicadores, que se presentan a continuación (Education Scotland, 2015):

- *Liderazgo y gestión*: responde a la pregunta, ¿qué tan bueno es nuestro liderazgo y nuestro enfoque de mejora? Incluye los siguientes indicadores:
 - Autoevaluación y automejora
 - Liderazgo de aprendizaje
 - Liderazgo de cambio
 - Liderazgo y gestión del personal
 - Gestión de recursos para promover la equidad
- *Oferta educativa*: responde a la pregunta, ¿qué tan buena es la calidad de la atención y educación que ofrecemos? Incluye los siguientes indicadores:
 - Salvaguardia y cuidado de los niños
 - Currículum

- Aprendizaje, enseñanza y evaluación
 - Apoyo personalizado
 - Aprendizaje en familia
 - Transiciones
 - Colaboraciones
- *Éxitos y logros*: responde a la pregunta, ¿qué tan buenos somos asegurando que nuestros alumnos tengan los mejores resultados? Incluye los siguientes indicadores:
 - Mejora del bienestar, la igualdad y la inclusión
 - Incremento de los logros y el éxito
 - Incremento de la creatividad y la empleabilidad

Cada uno de estos indicadores deriva en temas, por ejemplo, el indicador de “colaboraciones” incluye los siguientes: 1) desarrollo y promoción de alianzas, 2) aprendizaje colaborativo y mejora, 3) impacto en los estudiantes.

3.3 Propósitos de evaluación

De acuerdo con Croxford, Grek, y Shaik, (2009), el propósito primordial de este modelo de autoevaluación es el *aseguramiento de la calidad de las instituciones escolares y el cumplimiento de los objetivos de desempeño*. Estos autores también mencionan algunos propósitos específicos de este modelo la autoevaluación:

- Mejorar la calidad de las instituciones educativas y garantizar la rendición de cuentas.
- Propiciar que las escuelas generen planes de desarrollo a partir de la identificación de sus fortalezas y debilidades.

Ahora bien, en la versión más reciente de *How Good Is Our School?* (2015), se señala que la autoevaluación efectiva y regular ayuda a conocer la calidad del impacto que la escuela tiene en el aprendizaje de los alumnos. Esto, a su vez, permite hacer planes de mejora, tomando en cuenta una mirada externa que ayude a identificar lo que ocurre en otros lugares y una mirada hacia adelante que dé oportunidad de explorar lo que puede deparar el futuro para los estudiantes de hoy.

Debido a sus objetivos, se puede decir que este modelo de autoevaluación es de carácter formativo, ya que se orienta a la mejora de las escuelas a partir de la identificación de sus propias necesidades. Asimismo, el proceso externo de evaluación que forma parte de este modelo contempla el acompañamiento de las escuelas en la mejora continua de sus prácticas.

3.4 Contexto de aplicación de la autoevaluación

No se especifica esta información.

3.5 Diseño de la evaluación

El modelo de autoevaluación de establecimientos educativos en Escocia tiene sus fundamentos en un marco de calidad para la autoevaluación, que es común a todos los servicios públicos y cuya finalidad radica en apoyar la integración de conocimientos a través de diferentes servicios (Grek *et al.*, 2010). Aunque hay pocas referencias acerca de este modelo general autoevaluación y del proceso que se siguió para diseñar la primera versión de los indicadores de calidad expuestos en *How Good Is Our School?*, en la página web Education Scotland (2012a), se indica que la versión 2015 de este documento fue generada a partir de un proceso de consulta, llevado a cabo entre noviembre de 2014 y septiembre de 2015, con diversos actores educativos (directores y directores de educación), a quienes se les cuestionó acerca de los enfoques para la autoevaluación y el uso de los indicadores de calidad.

De acuerdo con los reportes que se muestran en la página web Education Scotland (2012a), los participantes indicaron que *How Good Is Our School?* es una herramienta relevante, al igual que las tres preguntas clave que guían su aplicación, el método de triangulación y la escala de seis puntos. Algunas de las recomendaciones al modelo se refieren a la necesidad de simplificar su estructura general; racionalizar la cantidad de indicadores; trabajar en la presentación visual del material; incluir nuevos indicadores (transiciones y alianzas), así como descriptores de un desempeño excelente en cada indicador, entre otras observaciones.

En algunas de las versiones anteriores de *How Good Is our School?* (2007 y 2002) los señalamientos acerca del proceso por el cual se diseñó y revisó el documento son escuetos, aunque en la versión de 2002 se indica que la revisión fue desarrollada por los inspectores de educación de HMIE, basándose en las experiencias recopiladas en escuelas que utilizaron los indicadores de calidad, las cuales fueron recabadas a partir de las visitas realizadas por los Funcionarios de Desarrollo Nacional.

3.6 Validación del modelo de evaluación

En los diversos documentos y recursos digitales relacionados con este modelo de autoevaluación, hay poca información acerca de la validación de la nueva versión de *How Good Is Our School?* (2015) y de las ediciones anteriores. Una de las pocas referencias con respecto a este tema, se encuentra en los agradecimientos de la segunda versión de este documento, donde se hace mención de los actores educativos (escuelas, autoridades, entre otros) que ofrecieron comentarios al modelo en las distintas etapas de su revisión.

En la página web Education Scotland (2012a) se señala que el 13 de mayo de 2015 se realizó una conferencia nacional sobre autoevaluación y mejora, y en las presentaciones empleadas para exponer los cambios realizados a *How Good Is Our School?*, se incluye una serie de preguntas para el público (¿es clara la dirección general del recorrido?, ¿los cambios propuestos son útiles?, ¿qué más le gustaría ver?), que posiblemente se constituyan como parte de un proceso de revisión de esta nueva versión del modelo.

Estas dos referencias podrían indicar que posiblemente se realicen procesos de consulta de manera frecuente, tanto para introducir modificaciones al modelo, como para validar cada nueva versión, aunque ciertamente, esto no se puede asegurar.

3.7 Difusión del modelo de evaluación

El modelo de autoevaluación de escuelas en Escocia se ha difundido primordialmente a través de la publicación de materiales impresos:

- *How Good Is Our School? Self-Evaluation Using Performance Indicators* (1996).
- *How Good Is Our School? Self-Evaluation Using Quality Indicators* (2002)
- *How Good Is Our School? The Journey to Excellence: Part 3* (2007)
- *How Good Is Our School? 4th edition* (2015)

Asimismo, los textos que antecedieron a la publicación de *How Good Is Our School?* también fueron comunicados mediante publicaciones impresas:

- *The Role of School Development Plans in Managing School Effectiveness* (1991).
- *Using Examination Results in School Self Evaluation: Relative Ratings and National Comparison Factors* (1991).
- Circular núm. 1/94 (1994).
- *Quality Initiative in Scottish schools* (1997).
- *Standards in Scotland's Schools etc. Act* (2000).

Además de estos medios, la página web Education Scotland (2012a) (<https://education.gov.scot/improvement/frwk2hgios>), también ofrece información acerca del modelo de evaluación.

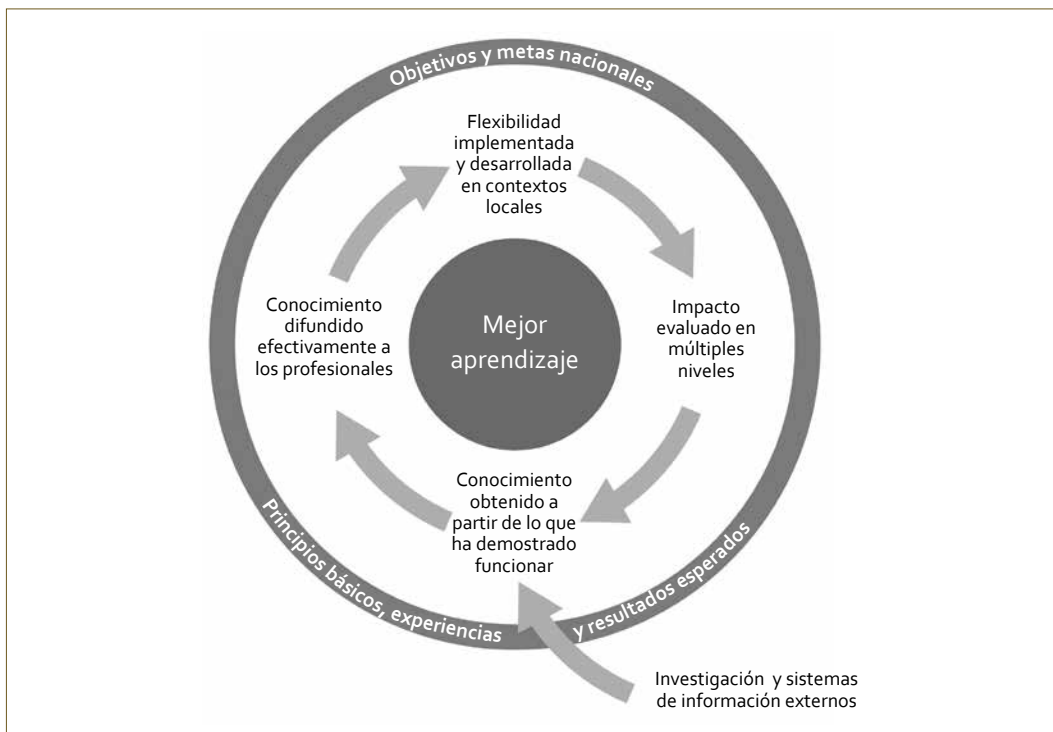
The screenshot shows the National Improvement Hub website. At the top, there is a navigation bar with links for SUPPORT, ABOUT THE HUB, CONTACT US, GLOW, and social media icons. Below this is a search bar with the text 'Search the National Improvement Hub' and a 'SEARCH' button. The main content area features the title 'How good is our school? (fourth edition)' with a sub-header 'Last updated: 30 August 2016'. The content is organized into sections: 'What is this?' which explains the framework's history and purpose; 'Who is this for?' which identifies the target audience; and 'Download(s)' which lists three PDF files: 'How good is our school? (fourth edition) (1.1 MB)', 'How good is our school? (fourth edition) - Gaelic version (1.04 MB)', and 'Correlation between HGIOS and HGIOELC (140 KB)'. A brief description of the document is also provided.

3.8 Aplicación de la evaluación

Aunque no hay un proceso único para realizar la aplicación del modelo escocés de autoevaluación de escuelas, el documento *How Good Is Our School?* (2015) ofrece orientaciones para llevar a cabo esta tarea y algunos otros autores aportan información a propósito de este tema (Croxford y Cowi, 2008; Croxford, Grek y Shaik, 2009; Education Scotland, 2012b; y HMIE, 2007). En *How Good Is Our School?* (2015) se ofrecen las siguientes indicaciones:

- Las escuelas deben responder tres preguntas, mismas que son una parte sustantiva de la autoevaluación:
 - ¿Cómo lo estamos haciendo?
 - ¿Cómo lo sabemos?
 - ¿Qué vamos a hacer ahora?
- En este documento se ofrece un conjunto de herramientas para responder las preguntas principales de la autoevaluación, el cual incluye cuatro preguntas específicas: 1) ¿quién lleva a cabo esta actividad de autoevaluación?; 2) ¿cuál es la pregunta que queremos explorar?; 3) ¿cuáles son los indicadores o temas que sustenta nuestro trabajo?; 4) ¿quién puede aportar evidencia para la autoevaluación?
- Se sugiere a las escuelas emplear el ciclo virtuoso de mejora como apoyo para comprender la relevancia de la evaluación externa e interna. Este esquema (figura 1) ilustra cómo se pueden interpretar los objetivos y metas nacionales y aplicarlos en los contextos locales de la manera en que sea más apropiado.

Figura 3.1 Círculo virtuoso de mejora



Fuente: Education Scotland, 2015, p. 8.

- Se recomienda que todos los actores involucrados en la autoevaluación, incluyendo a los alumnos, utilicen los indicadores de calidad y los temas que cada uno abarca. Aunque no es necesario que todos éstos sean utilizados en la autoevaluación e incluso se pueden seleccionar sólo algunos para agruparlos y abordar temas específicos (por ejemplo: el aprendizaje en la familia), se recomienda que por un periodo de entre tres y cinco años sí se haga uso de todos los indicadores, dado que esto permitirá construir una visión completa del desempeño de la escuela y su capacidad para mejorar.
- En este documento se enfatiza la importancia de hacer el proceso de autoevaluación de manera continua y tomar medidas inmediatas cuando los resultados no mejoren.

A propósito de la aplicación del modelo escocés de autoevaluación de escuelas, Croxford y Cowi (2008) señalan que éste incluye: a) un proceso interno de autoevaluación, auditoría y planeación de desarrollo por parte de las escuelas, y b) un proceso externo de evaluación a cargo de las autoridades locales y de HMIE.

Proceso interno de evaluación:

- Croxford, Grek y Shaik (2009) mencionan que las escuelas se autoevalúan de manera anual utilizando los indicadores de *How Good Is Our School?* En este proceso, las instituciones reúnen evidencias de su desempeño (datos cuantitativos, sondeo de las opiniones de diversos actores educativos y observación directa) para cada indicador y proceden a evaluarse empleando una escala de 6 puntos.
- Estos autores también señalan que, a partir de los resultados de la evaluación, cada escuela elabora su reporte de estándares y calidad lo mismo que su plan de desarrollo, el cual debe ser examinado y aprobado por los Oficiales de la Mejora de la Calidad.
- Se llevan a cabo reuniones anuales en primarias y secundarias en las que se revisa el progreso de la escuela en términos de los datos de logro, los procesos de autoevaluación y los puntos clave de acción en las agendas nacionales y locales de mejora (Croxford, Grek y Shaik, 2009).
- HMIE (2007) señala que las escuelas elaboran un calendario anual para llevar a cabo el proceso de autoevaluación.

Proceso externo de evaluación:

- Croxford, Grek y Shaik (2009) indican que el desempeño de las escuelas en cada indicador también es evaluado de manera externa y regular por HMIE.
- En el documento *Evaluation, Accountability and Improvement in Scottish Education* (2012) se asegura que este proceso de supervisión se realiza cada 6 años y tiene tres propósitos:
 - Ofrecer información a los padres, escuelas, universidades y otros actores sobre los estándares de calidad de la educación y con esto garantizar la rendición de cuentas.
 - Promover la adopción de prácticas profesionales de alta calidad, a través de la identificación de fortalezas, áreas de mejora y sugerencias acerca de la manera de implementar mejores prácticas.
 - Ayudar a revisar y desarrollar las políticas y prácticas educativas, a partir de la evidencia derivada de las inspecciones y revisiones.

3.9 Participantes en las diferentes etapas de la evaluación

De acuerdo con los documentos acerca de la autoevaluación de escuelas en Escocia, hay varios actores involucrados en este proceso (Croxford, Grek y Shaik, 2009):

- *Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE)*. Instancia encargada de formular políticas educativas y guiar los procesos de gestión de calidad en la educación. Establece las dimensiones e indicadores que se usan en la autoevaluación y, al mismo tiempo, evalúa el desempeño de los Oficiales de la Mejora de la Calidad y las autoridades locales, a través de la autoevaluación que estas instancias hacen de su labor.
- *Management of Education Resources Unit (MERU)*. Instancia fundada por HMIE, que después llegó a ser una unidad de auditoría encargada de promover la adecuada gestión de las escuelas y lograr la relación calidad-precio en educación. En 1991, esta unidad promovió el uso de planificaciones de desarrollo.
- *Autoridades locales*. Hay 32 autoridades locales, las cuales tienen la obligación de identificar e implementar acciones para mejorar continuamente el desempeño en sus escuelas.
- *Oficiales de la Mejora de la Calidad*. Grupo creado por el HMIE, cuya función es retar y apoyar a los centros educativos, buscando con ello asegurar una estructura robusta de la autoevaluación dentro de las escuelas e identificando áreas a las que debe darse una nueva orientación. De manera particular, este grupo hace las siguientes funciones:
 - Evaluar el progreso de la escuela en su plan de desarrollo.
 - Discutir temas de mejora con la administración y el personal.
 - Apoyar a la gestión de las escuelas en la realización de mejoras.
- *Instituciones educativas*. Se encargan de realizar su autoevaluación de manera anual usando los indicadores de la calidad educativa, además de elaborar, con base en sus resultados, un plan de desarrollo.

3.10 Medios de recolección de información primaria

En las últimas dos versiones de *How Good Is Our School?* (2007 y 2015) se señala que las escuelas, para realizar su autoevaluación, deben reunir evidencias que respalden su desempeño en las dimensiones, indicadores o temas que busquen evaluar. Esto se puede llevar a cabo a través de varias estrategias de recolección de información (Education Scotland, 2015):

Entrevistas, encuestas, discusiones grupales, foros, el diálogo profesional continuo, actas de las reuniones, entre otros recursos que den cuenta de las opiniones de los actores educativos acerca de la escuela.

Observación directa de la práctica educativa en diferentes contextos. Esta tarea puede ser llevada a cabo por todos los actores educativos (estudiantes, padres de familia, personal de la escuela) siempre y cuando todos sigan los criterios que se acuerden al interior de la escuela y haya una comprensión compartida del objetivo de esta actividad.

Cabe señalar que en la tercera edición de *How Good Is Our School?* (2007) se especifica qué estrategias son más adecuadas para cada indicador, por ejemplo: en el indicador llamado “el involucramiento del personal en la vida y trabajo de la escuela” se sugiere incluir como evidencia datos acerca de la tasa de ausencia y rotación del personal, así como información proveniente de la

observación directa, debates y otros documentos, tanto de cada miembro del personal de manera individual, como a nivel departamental. Esta información no está incluida en la versión más reciente de este documento.

3.11 Fuentes de información secundaria

De acuerdo con lo establecido en *How Good Is Our School?* (2015), las escuelas pueden recurrir a una amplia gama de datos cuantitativos (asistencia, logros de aprendizaje de los alumnos, discriminación, etcétera) que, en conjunto con la observación directa y la recopilación de opiniones de los actores involucrados, ayuden a sustentar los juicios y decisiones derivados de la autoevaluación. La información que aporten los datos cuantitativos debe ser sometida a un cuestionamiento por parte del personal de la escuela con el fin de reconocer los problemas de cada centro educativo e identificar cuándo es necesaria una intervención.

En la cuarta versión *How Good Is Our School?* (2015), se muestran algunas sugerencias a propósito de los datos cuantitativos que pueden utilizar las escuelas, aunque se aclara que este listado no es prescriptivo ni exhaustivo:

- Resultados de los exámenes
- Análisis de las Tablas y Gráficos de Estándares (STACS, por sus siglas en inglés)
- Niveles de logro (5-14)
- Medidas de valor agregado del rendimiento
- El progreso de los alumnos de los niveles anteriores de logro
- El progreso de los alumnos en el cumplimiento de los objetivos
- El progreso general hacia los objetivos establecidos
- Los datos recogidos a nivel nacional o local
- Análisis de otros datos clave de rendimiento, como: finanzas, asistencia de alumnos, tasas de exclusión de alumnos, etcétera

Croxford y Cowie (2008), a partir de un estudio de caso con seis escuelas de Escocia, señalan que los datos cuantitativos acerca del logro académico de los alumnos son una evidencia importante para la rendición de cuentas y mencionan que algunas de las fuentes de datos empleadas en escuelas secundarias son las Calificaciones Nacionales (NQ, por sus siglas en inglés) y Tablas y Gráficos de Estándares (STACS). En cambio, en escuelas primarias o al menos en las que formaron parte de esta investigación, se toma en cuenta la Evaluación Nacional 5-14.

3.12 Estrategias de análisis y sistematización de información

Si bien el modelo escocés de autoevaluación de escuelas no hace alusión a formatos específicos para registrar y sistematizar la información, sí se indica que hay que realizar un proceso de triangulación para sustentar los juicios que se emitan sobre las fortalezas y las áreas de mejora de las escuelas, con el fin de que esto apoye la evaluación de riesgos y permita comprender la capacidad que tiene la escuela para mejorar de manera continua. Este proceso implica que los centros educativos reúnan datos cuantitativos, las opiniones de diversos actores educativos sobre la escuela y los datos derivados de observaciones directas. Esto ayudará a las escuelas a juzgar su nivel de desempeño en cada una de las dimensiones e indicadores de la calidad educativa y les permitirá

conocer el impacto de la educación en relación con la mejora de los resultados de los estudiantes (Education Scotland, 2015).

3.13 Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios

Los criterios para emitir juicios acerca del desempeño de las escuelas consisten, principalmente, en los indicadores y niveles de logro establecidos en el documento *How Good Is Our School?* (2015). Éstos son empleados tanto por las escuelas como por los inspectores que realizan el proceso de evaluación externa. Cabe señalar que cada indicador incluye una descripción general de lo que implicaría un nivel de desempeño muy bueno y uno excelente, además de una serie de preguntas que pueden ayudar a establecer un diálogo entre los actores educativos e identificar aspectos específicos de las prácticas escolares.

Un ejemplo de esto es el indicador “mejora del bienestar, la igualdad y la inclusión”, en el que se incluyen tres temas: 1) bienestar, 2) cumplimiento de obligaciones legales, y 3) inclusión y equidad. Un desempeño muy bueno en el tercer tema implica que los alumnos son incluidos e involucrados en la vida escolar; los padres, estudiantes y todo el personal de la escuela son tratados de manera justa y equitativa; se valora la diversidad y se combate la discriminación, etcétera. En cambio, un desempeño excelente significa que el plan de estudios ofrece a los estudiantes oportunidades planificadas y progresivas de explorar temas de diversidad para combatir la intolerancia religiosa y el racismo; los niños saben de la igualdad y la inclusión, y se sienten capaces de oponerse a la discriminación, la intolerancia y la xenofobia.

En la versión más reciente de *How Good Is Our School?* (2015) también se muestra una escala de seis puntos con diferentes niveles de logro: excelente, muy bueno, bueno, satisfactorio, débil e insatisfactorio. Por ejemplo: un desempeño excelente implica que el trabajo de la escuela es excepcional, posee las mejoras prácticas basándose en el logro de la equidad y la inclusión; hay un conocimiento profesional profundo que es compartido por la comunidad y va más allá del centro escolar con el fin de apoyar la mejora de todo el sistema educativo. En cambio, un desempeño débil significa que hay deficiencias importantes en el trabajo a nivel individual o colectivo, lo que provoca una disminución de la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

En este documento se aclara que dicho instrumento es empleado principalmente por las autoridades locales y las instancias de gobierno, con el fin de hacer comparaciones nacionales o locales entre los establecimientos escolares. Asimismo, se indica que no es indispensable que las escuelas tengan en cuenta estos niveles para evaluarse, aunque cada centro escolar puede optar por utilizarlo o no.

Tabla 6. Escala de seis puntos

Excelente	Una evaluación de excelente significa que este aspecto del trabajo de la escuela es sobresaliente y destacado. Las experiencias y logros de todos los niños y jóvenes son de muy alta calidad. Una evaluación con resultados excelentes señala que la provisión de servicios educativos tiene estándares excepcionales y que es ejemplo de las mejores prácticas, que se basan en el logro de la equidad y la inclusión. Asimismo, indica que hay una comprensión profesional profunda que es compartida más allá de la escuela en aras de apoyar la mejora de todo el sistema educativo. Una evaluación excelente implica que los niveles de desempeño altos se mantendrán a lo largo del tiempo.
Muy bueno	Una evaluación muy buena significa que hay puntos fuertes en este aspecto del trabajo de la escuela. Hay muy pocas áreas de mejora y las que existen no afectan significativamente las experiencias de los alumnos. Una evaluación muy buena señala que la provisión de servicios educativos es de alto nivel para todos los niños y jóvenes, misma que se configura como un estándar alcanzable para todos. Se tiene la expectativa de que la escuela continúe usando la autoevaluación para planear mejoras adicionales y trabaje para mejorar la provisión de servicios educativos y para elevar su desempeño a un nivel de excelencia.
Bueno	Una evaluación buena significa que hay puntos fuertes importantes en el trabajo de la escuela, pero aún quedan algunos aspectos que requieren mejoras. Las fortalezas tienen un impacto significativamente positivo en casi todos los niños y jóvenes. La calidad de las experiencias de los alumnos se ve afectada por aspectos que requieren mejorarse. Esto implica que la escuela debe buscar la mejora de sus fortalezas y tomar medidas para abordar las áreas de mejora.
Satisfactorio	Una evaluación satisfactoria significa que las fortalezas dentro de este aspecto del trabajo de la escuela superan las debilidades. Indica que los estudiantes tienen acceso a servicios educativos de nivel básico. Esto representa un estándar donde las fortalezas tienen un impacto positivo en las experiencias de los estudiantes. Si bien las debilidades no son lo suficientemente importantes como para tener un impacto sustancialmente negativo, sí limitan la calidad general de las experiencias de los alumnos. La escuela necesita tomar medidas para abordar las áreas débiles aprovechando sus fortalezas.
Débil	Una evaluación débil significa que hay deficiencias importantes dentro de este aspecto del trabajo de la escuela. Si bien puede haber alguna fortaleza, las deficiencias individuales o colectivas, son suficientes para afectar las experiencias de los estudiantes de manera sustancial. Esto implica la necesidad de una acción rápida, estructurada y planificada por parte de la escuela.
Insatisfactorio	Una evaluación insatisfactoria significa que hay grandes debilidades dentro de este aspecto del trabajo de la escuela, y que requieren una acción correctiva inmediata. Las experiencias de los estudiantes están en riesgo en aspectos significativos. En casi todos los casos, esto requerirá el apoyo de los altos directivos para planificar y llevar a cabo las acciones necesarias para efectuar mejoras. Esto generalmente implicará trabajar en conjunto con el personal de otras escuelas u organismos.

Fuente: Education Scotland (2015, pp. 62-63). Traducción propia.

3.14 Recursos materiales y financieros

No se especifica esta información.

3.15 Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas

De acuerdo con algunos de los documentos relacionados con el modelo de autoevaluación de escuelas de Escocia, el fin último de este proceso es la generación de un plan que permita a las instituciones educativas cambiar y mejorar sus prácticas. Croxford, Grek, y Shaik (2009) señalan que la planificación de desarrollo es un mecanismo a través del cual se puede introducir y consolidar el cambio.

Cada escuela también debe elaborar un reporte de estándares y calidad, documento en el que debe reconocer sus fortalezas, identificar los niveles de servicio que debe mantener, sus necesidades

de desarrollo y objetivos. Dicho reporte debe incluir los acontecimientos del periodo anterior, un esbozo de la planificación de desarrollo para el próximo periodo y los datos del logro académico de los alumnos, tomando como punto de referencia los objetivos de rendimiento de la escuela. Finalmente, cada centro educativo debe publicar un manual dirigido a los padres de los estudiantes, en el que se den a conocer los datos estadísticos y las políticas clave de la escuela.

Con respecto a este tema, el documento *How Good Is Our School?* (2015), señala que el proceso de autoevaluación permite generar planes de mejora fundamentados en el conocimiento del desempeño de cada centro escolar. En las versiones de 2002 y 2007 de *How Good Is Our School?* también hay varias referencias al plan de desarrollo y en ambas ediciones, hay varios indicadores que se refieren precisamente a la implementación e impacto de dicho plan.

Además de esto, en la edición de 2002, se dan algunas indicaciones para generar este documento, por ejemplo: se deben reflejar las prioridades y objetivos nacionales; debe haber un proceso de consulta previo a la planificación, en el que se tomen en cuenta las opiniones de los padres, los alumnos y el personal escolar; se debe incluir un resumen de los objetivos de la escuela y los resultados de autoevaluación, entre otras recomendaciones.

3.16 Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos

Grek y sus colaboradores (2010) indican que la autoevaluación, así como la inspección de escuelas dan información confiable al gobierno escocés para conocer el desempeño de diversos sectores y así poder desarrollar políticas públicas. Grek y Ozga (2012) también señalan que este modelo de autoevaluación, que no sólo se aplica en el ámbito educativo, sino en todos los servicios públicos de Escocia, puede ayudar a generar lo que Sanderson (2009, en Grek y Ozga, 2012) denomina “aprendizaje de gobierno”, dado que da la oportunidad de gestionar y justificar el desempeño de las instituciones, al tiempo que permite aprender de la autoevaluación, no sólo en las escuelas sino también en todo el gobierno.

3.17 Resultados de la evaluación

Algunos de los resultados de la implementación del modelo de autoevaluación de centros escolares en Escocia provienen de los informes de las inspecciones realizadas en las escuelas. En la página web Education Scotland (2012a) se ofrecen algunos ejemplos de experiencias exitosas en el desarrollo de uno de los indicadores que es evaluado durante el proceso de inspección: la mejora a través de la autoevaluación.

Los seis casos que presentan en estos documentos provienen de inspecciones realizadas entre 2012 y 2013. En estos informes se detalla el nombre de la escuela, fecha de inspección, nivel de desempeño obtenido (excelente y muy bueno) y las características de las mejoras en el centro escolar, a partir de la información de la autoevaluación. De manera general, se puede mencionar que en algunas escuelas se indicó que la autoevaluación propició, entre otras cosas, que los padres tuvieran una mayor participación en las actividades escolares, que se generara un sentido de responsabilidad colectivo en la implementación de las mejoras, que se utilizara la información recolectada a partir de la autoevaluación para dirigir intervenciones que ayudaran a reforzar los

valores, visión y objetivos de la escuelas, que se mejoraran las experiencias de aprendizaje de los alumnos, así como su nivel de logro académico, que el personal generara un alto conocimiento del nivel y debilidades de los alumnos, y que se pudieran tomar medidas para dar solución a esto.

De igual manera, se reporta que en algunos de estos casos la autoevaluación ayudó al personal de la escuela a identificar las mejoras que tienen consecuencias positivas en las experiencias de aprendizaje de los alumnos; se implementaron procesos de monitoreo para seguir el progreso de los estudiantes, involucrando a los propios alumnos en esta actividad; y mejoró la comunicación entre los padres de los alumnos y la escuela, entre otros logros.

Estos resultados coinciden, hasta cierto punto, con los que arrojó la consulta que ayudó a generar la cuarta edición de *How Good Is Our School?* (2015), ya que los actores que participaron en este proceso indicaron que la autoevaluación es eficaz y, de manera general, se encontró que hay un fuerte sentido de apropiación del mismo entre las escuelas. No obstante, los participantes también hicieron referencia a diversas dificultades, tales como la complejidad de trabajar con la cantidad de indicadores que incluye el modelo y con aquellos que se superponen, además de limitaciones para entender la relación entre los indicadores y así emplearlos de manera efectiva; etcétera.

Por otra parte, Croxford, Grek y Shaik (2009) señalan que la autoevaluación presenta algunas contradicciones. Una de ellas se atribuye al hecho de que los indicadores de calidad son establecidos por agentes externos a las escuelas, lo que indicaría que hay un sistema de arriba hacia abajo, cuando la autoevaluación pretende propiciar un sistema que parta de las necesidades de las propias escuelas, es decir, con una dirección de abajo hacia arriba.

En el estudio de estos autores se menciona que hay efectos no deseados que han derivado de este modelo. Uno de ellos se refiere a que el proceso de autoevaluación puede ser percibido como un mero trámite y a esto se atribuye el hecho de que en las últimas ediciones de *How Good Is Our School?* (2007 y 2015) se indique que la autoevaluación es más que un proceso mecanicista o un trámite burocrático.

Asimismo, Croxford, Grek y Shaik (2009) afirman, a partir de entrevistas realizadas con los responsables políticos de este sistema de autoevaluación, que hay tensiones entre los enfoques que privilegian una dirección de abajo hacia arriba en la toma de decisiones, que es uno de los objetivos de la autoevaluación y el Currículo para la Excelencia, y la necesidad de seguir empleando enfoques que den prioridad a una dirección de arriba hacia abajo.

4

El caso de Inglaterra

4.1 Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación

El sistema educativo de Inglaterra se organiza en 4 etapas clave (*key stages*). En la primera etapa se da atención a los niños de 5 a 7 años de edad; en la segunda etapa de 7 a 11 años de edad; en la tercera etapa de 11 a 14 años; y, en la cuarta etapa de 14 a 16 años. La educación es obligatoria para los niños de 5 a 16 años de edad; este periodo comprende la educación primaria y secundaria. Las etapas clave 1 y 2 conforman la educación primaria (de 5 a 11 años); la secundaria, las etapas clave 3 y 4 (11 a 16 años).

En 2015, el total de escuelas financiadas por el estado era de: 16 766 en educación primaria, 3 381 en educación secundaria, y 971 en educación especial. La cantidad de alumnos matriculados en dichas escuelas fue: 4 510 310 en primaria, 3 184 730 en secundaria, 101 250 en educación especial (Department for Education, 2015a).

La mayoría de las escuelas primarias financiadas por el Estado tiene 300 alumnos o menos (64.6%). Las escuelas secundarias financiadas por el Estado son por lo general de mayor tamaño, la mayoría atiende entre 701 y 1 600 alumnos (65.4%) (Department for Education, 2015b).

En 2015 había 152 009 grupos en educación primaria, y 146 546 en secundaria; el promedio de alumnos por grupo era de 27.0 y 20.1, respectivamente. La mayoría de alumnos en ambos niveles educativos se encontraba en grupos de 30 alumnos o menos (87.3 y 90.5%, respectivamente) (Department for Education, 2015c).

La autoevaluación de las escuelas en el sistema educativo inglés fue impulsada de forma progresiva al final de la década de los noventa (MacBeath, 2006);¹ este impulso estuvo ligado a un cuestionamiento sobre la inspección de las escuelas y el papel que tenían para su mejora. El modelo escocés implementado a partir de 1991, llevó a que en Inglaterra se cuestionaran sobre los

¹ Es importante señalar que existen registros de modelos o formatos de autoevaluación de escuelas desde la década de los setenta. En el 2001, antes de la implementación de una Nueva Relación con las Escuelas, se hizo un estudio en 16 escuelas localizadas en 9 autoridades educativas locales (AEL), y se encontró que 10 de ellas utilizaban un modelo de autoevaluación desarrollado por su AEL, 4 usaban el marco de supervisión de la Office for Standards in Education (OFSTED), y el resto tenían una mezcla de modelos (MacBeath, 2006).

modelos de autoevaluación que se implementaban en las escuelas. Se comisionaron estudios para explorar la autoevaluación de escuelas y diseñar modelos específicos. Uno de estos estudios fue *Schools Must Speak for Themselves*, desarrollado por MacBeath, Boyd, Rand y Bell (1995) Boyd, Rand, & Bell, 1995, financiado por la Unión Nacional de Maestros con los objetivos de

examinar el valor y alcance de la autoevaluación de las escuelas y su relación con la evaluación externa; explorar en qué medida el modelo desarrollado en las escuelas escocesas podría ser útil para la autoevaluación en Inglaterra y Gales; desarrollar, en conjunto con las escuelas, un marco riguroso y amigable para los usuarios de autoevaluación de escuelas; e, identificar el papel que podrían los docentes, alumnos, padres de familia, las juntas de gobierno y otros grupos en el proceso de autoevaluación (MacBeath *et al.*, 1995, p. 3).

La autoevaluación fue considerada parte integral del proceso de mejora de las escuelas a partir de la elección del Nuevo Partido Laborista en 1997. En este acercamiento se buscaba un equilibrio entre la evaluación interna y la inspección externa, la rendición de cuentas y mejora, y la satisfacción de necesidades de las escuelas y aquellas de las agencias de gobierno (MacBeath, 2006). Éste fue el origen del planteamiento de una Nueva Relación con las Escuelas.

4.2 Objetos de la evaluación

La iniciativa de una Nueva Relación con las Escuelas (NRWS, por sus siglas en inglés) comenzó en 2004 en Inglaterra. La iniciativa buscaba que se estableciera una articulación entre el Departamento de Educación, las autoridades educativas locales y las escuelas con respecto a las necesidades y prioridades locales y nacionales. Se esperaba que esta articulación promoviera cambios con respecto al proceso de inspección de las escuelas, en la relación de las escuelas con el gobierno central y los gobiernos locales, los procesos de planeación y autoevaluación escolar, la recolección de datos de las escuelas y la comunicación con las escuelas.

Esta iniciativa comprendía cuatro líneas de reformas: a) autoevaluación efectiva de las escuelas, b) elaboración de un perfil de las escuelas con información actualizable anualmente, a difundir con la comunidad escolar, c) un proceso de “conversación única” para promover la reflexión de las escuelas sobre la mejora enfocada en un plan articulado (concentrando los esfuerzos en prioridades específicas), d) involucramiento de un “compañero de mejora de la escuela” que contribuya en la conversación hacia la mejora. De acuerdo con lo anterior, la autoevaluación de las escuelas era considerada como uno de los elementos clave de esta iniciativa.

La autoevaluación considera los siguientes objetos o aspectos:

- *El desempeño de los alumnos*: el desarrollo de conocimientos y entendimiento por parte de los alumnos en diferentes asignaturas; la manera en que los alumnos disfrutaban sus procesos de aprendizaje (muestran entusiasmo y compromiso en diferentes asignaturas); el progreso logrado desde los puntos de inicio (considerando medidas de valor agregado o variaciones entre grupos de alumnos); y, el progreso que hacen los alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidades.

- *La calidad de la enseñanza:* el uso de la evaluación para apoyar los aprendizajes; relevancia del currículum para las necesidades de los alumnos en lo individual y de acuerdo a diferentes grupos de alumnos; el cuidado y el apoyo que se da para promover el aprendizaje, el desarrollo personal y el bienestar; la calidad y la accesibilidad de la información; y la ayuda y guía a los alumnos.
- *El comportamiento de los alumnos y su seguridad:* comportamiento durante las clases (contribución del comportamiento a los procesos de enseñanza y de aprendizaje); apoyo que se dan entre alumnos; y, conocimiento e implementación de acciones que permiten mantener a los alumnos estilos de vida saludables.
- *El liderazgo y la gestión en la escuela:* expectativas que tienen sobre los alumnos; uso de metas desafiantes para elevar los estándares para todos los alumnos y enfrentar el bajo desempeño en grupos específicos de estudiantes a través del uso de información relevante; implementación, monitoreo y ajuste de planes y políticas escolares; contribución de las juntas de gobierno para dar dirección a la escuela; el compromiso con los padres y cuidadores de los niños, a través de tomar en cuenta sus puntos de vista y generar oportunidades para que apoyen los procesos y decisiones sobre su bienestar, desarrollo y aprendizaje; promoción de igualdad de oportunidades y medidas para enfrentar la discriminación; medidas para garantizar la seguridad de los alumnos; promoción de cohesión social; y, uso de recursos económicos.
- *La efectividad en la promoción del desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos:* acciones que promuevan la reflexión de los alumnos sobre las creencias que profesan y que sirvan para retroalimentar sus perspectivas de vida, y fortalecer el respeto por la fe, las creencias y los valores que profesan otras personas; acciones que lleven a los alumnos a entender las consecuencias de sus comportamientos y decisiones; uso de habilidades sociales en diferentes contextos; y, entendimiento y aprecio de influencias culturales.
- *La efectividad integral de la escuela:* satisfacción de las necesidades de los alumnos y capacidad de mejora sostenida.

4.3 Propósitos de evaluación

El fin último de la evaluación es elevar los estándares en las escuelas. MacBeath (2006) apuntaba que los estándares podrían ser entendidos en términos limitados, centrándose en los puntajes que obtenían los alumnos en pruebas estandarizadas, o en términos amplios, incluyendo la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje.

Los propósitos específicos tienen que ver con: “dirigir el ciclo de mejora de las escuelas, permitir a las escuelas identificar sus prioridades para la mejora y aprovechar sus fortalezas” (Halsey *et al.*, 2005, p. 11).

En los documentos del Department for Education and Skills (DFES), se hace hincapié en la importancia de la autoevaluación para la rendición de cuentas a los diferentes actores interesados en la escuela (DFES, 2004b, p. 4). Se pretende que la rendición de cuentas esté fundamentada en la valoración propia de las escuelas sobre la manera en que se proveen los servicios educativos a los alumnos, para identificar fortalezas y debilidades y las áreas de mejora.

4.4 Contexto de aplicación de la autoevaluación

La declaración inicial de la iniciativa se realizó en el 2004. En el ciclo escolar 2004-2005 se realizó el pilotaje de la iniciativa. A partir del ciclo escolar 2005-2006 se extendió la iniciativa a todas las escuelas. Los documentos iniciales (DFES, 2004a, 2004b) permiten inferir que la iniciativa estuvo dirigida a escuelas primarias, secundarias y especiales. Sin embargo, documentos actuales muestran que las escuelas de educación preescolar (Early Years) también realizan autoevaluación.

La programación de actividades durante los primeros años fue como se muestra en la tabla 8 (OFSTED, 2005):

Tabla 8. Planeación de la implementación de la iniciativa NRWS

Periodo	Actividades
Antes de septiembre de 2005	<ul style="list-style-type: none">• Ofrecimiento de capacitación en autoevaluación.• Planificación por parte de autoridades educativas locales en relación a los Compañeros de la Mejora de la Escuela (School Improvement Partners, SIP).• Acreditación de SIP de escuelas secundarias que trabajarán en 30 AEL.
A partir de septiembre de 2005	<ul style="list-style-type: none">• Inició de inspecciones con periodo de anticipación breve.• Las escuelas comienzan a llenar el perfil.• Inicio de actividades de los Compañeros de Mejora de las Escuelas en 30 AEL.
A partir de enero de 2006	<ul style="list-style-type: none">• Recolección de datos a través del Censo Escolar mejorado.
A partir de abril de 2006	<ul style="list-style-type: none">• Presupuesto asignado a las escuelas de acuerdo a año académico.• Simplificación de estructura de fuentes o programas de financiamiento a las escuelas.• Entrenamiento y acreditación de 700 SIP de educación primaria.
A partir de septiembre de 2006	<ul style="list-style-type: none">• Todas las escuelas secundarias cuentan con SIP.• Inicio de actividades de los SIP de escuelas primaria en 30-40 AEL.
A partir de abril de 2007	<ul style="list-style-type: none">• Primeros presupuestos asignados en periodos de tres años (2007-2008 hasta 2009-2010).
A partir de septiembre de 2007	<ul style="list-style-type: none">• Todas las escuelas primarias tienen SIP.

Fuente: elaboración propia a partir de información textual en (OFSTED, 2005, pp. 8-9).

En la distribución de las actividades en diferentes momentos del tiempo de la tabla 1, se observa que la implementación de los diferentes aspectos de la iniciativa fue gradual. Aunque desde el 2005 se esperaba que todas las escuelas primarias y secundarias comenzaran a construir su Perfil Escolar, implicando el inicio del proceso de autoevaluación.

4.5 Diseño de la evaluación

Para el desarrollo de la iniciativa NRWS se promovió un proceso de consulta masivo en Inglaterra en relación a la Inspección de las Escuelas, llamado “The Future of Inspection” (DFES, 2004a). A partir de este proceso se decidió simplificar el proceso de supervisión, reducir la carga administrativa para las escuelas, poner más énfasis en la autoevaluación de las escuelas, entre otros.

En el diseño de la iniciativa participaron sindicatos de docentes, asociaciones de directores, organizaciones de padres de familia, autoridades locales, juntas de gobierno de las escuelas, y especialistas en mejora de las escuelas (OFSTED, 2005, p. 12). Dentro de los miembros de grupo consultivo se listan 26 organizaciones (OFSTED, 2005, p. 50).

4.6 Validación del modelo de evaluación

La iniciativa NRWS fue puesta a prueba en 93 escuelas, distribuidas en ocho autoridades educativas locales, de septiembre de 2004 a julio de 2005. Las escuelas incluidas eran de educación primaria, secundaria y especial, y se encontraban localizadas en Inglaterra y Gales. En el pilotaje se promovieron consultas en las escuelas participantes y la evaluación de la implementación de la iniciativa y sus resultados. Las consultas y evaluaciones se consideraron esenciales para hacer modificaciones antes de extender la iniciativa a nivel nacional (Halsey *et al.*, 2005, p. 7).

En el pilotaje se emitieron documentos específicos para apoyar el trabajo de las escuelas y autoridades locales participantes. Se visitaron las escuelas en varias ocasiones. En las visitas, exploraba la utilidad de los documentos guía.

Es importante mencionar que durante este periodo de prueba del modelo de autoevaluación también se pilotearon los cambios en el proceso de inspección de las escuelas (OFSTED, 2005).

4.7 Difusión del modelo de evaluación

La difusión de modelo implicó diferentes recursos y acercamientos. Se diseñaron documentos de apoyo para la autoevaluación. El pilotaje y reporte de los resultados de su evaluación se considera que fueron elementos esenciales para su difusión.

Se considera que este proceso de consulta además de servir para el diseño de la iniciativa, tuvo la función de sensibilizar para la aplicación de los procesos de autoevaluación de las escuelas.

4.8 Aplicación de la evaluación

El modelo de autoevaluación de escuelas implica que: "a) evalúen su progreso con respecto a un plan de mejora, b) identifiquen las evidencias sobre las cuales basan su evaluación, c) identifiquen sus fortalezas y debilidades, y d) expliquen las acciones que tomarán para reparar sus debilidades y desarrollar sus fortalezas" (MacBeath, 2006, sec. "Inspection with Heart").

No se plantea un proceso único para la autoevaluación de las escuelas, pues se reconoce que existen diferentes procesos que lleven a la identificación de áreas de mejora de las escuelas (DFES, 2004b, p. 6). Se sugiere que los procesos sean sencillos, que puedan implementarse en la cotidianidad de las actividades escolares, que retomen las experiencias previas de las escuelas, y que puedan ser cuestionados por diferentes actores educativos. En particular, se espera que los "amigos críticos" de las escuelas, o los Compañeros de la Mejora de las Escuelas (School Improvement Partners, SIP) cuestionen y propongan fuentes de evidencia para identificar las fortalezas, debilidades y prioridades para la mejora de las escuelas.

Para valorar la calidad de la autoevaluación se recomienda que las escuelas contemplen las siguientes preguntas:

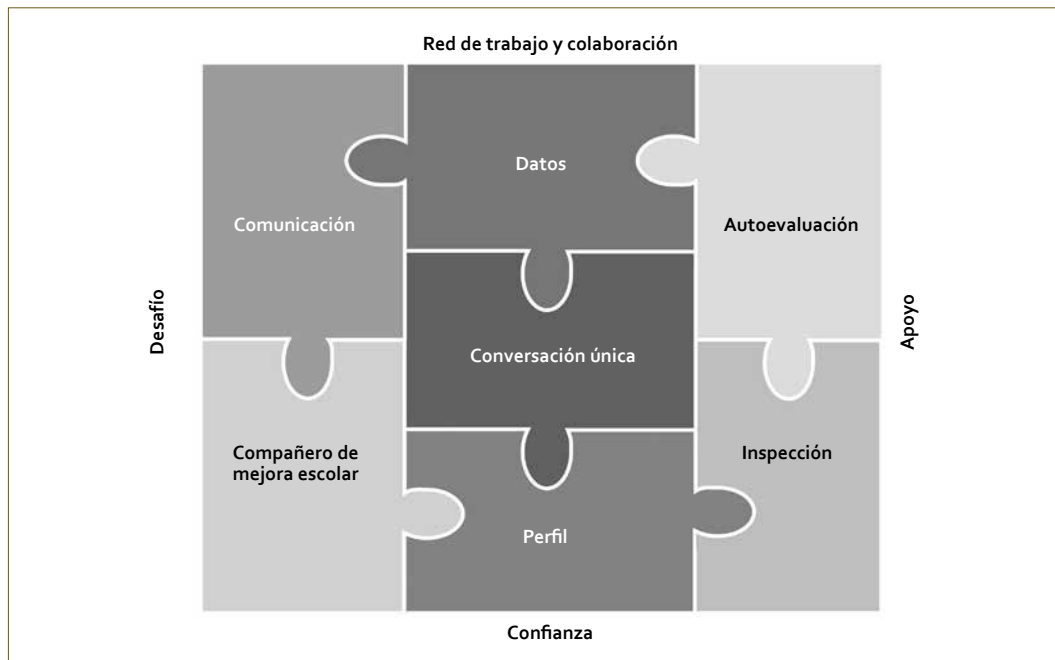
- a) “¿La autoevaluación permite identificar qué tan bien sirve la escuela a los alumnos?” (DFES, 2004b, p. 7).
- b) “¿De qué manera se compara nuestra escuela con las mejores escuelas y con las que son más comparables?” (DFES, 2004b, p. 7).
- c) “¿Es la autoevaluación parte integral de nuestros sistemas de gestión?” (DFES, 2004b, p. 8).
- d) “¿Se basa la autoevaluación en una fuente amplia de evidencias sólidas?” (DFES, 2004b, p. 8).
- e) “¿La autoevaluación y planeación involucra personas clave de la escuela y retoma los puntos de vista de los padres de familia, alumnos, asesores y organizaciones externas?” (DFES, 2004b, p. 9).
- f) “¿La autoevaluación lleva a la acción para el logro de objetivos de largo plazo que permitan el desarrollo de la escuela?” (DFES, 2004b, p. 10).

Se proporcionaron orientaciones para la autoevaluación de las escuelas, por ejemplo, para el llenado del resumen de la autoevaluación (OFSTED, 2014), el cual implica: emitir un juicio sobre la calidad de cada uno de los aspectos a evaluar ubicándola en uno de cuatro niveles de calidad (sobresaliente, bueno, requiere mejora e inadecuado), proporcionar evidencia que fundamente el juicio de manera sintética, y justificar por qué la escuela no se encuentra en un nivel superior o inferior al seleccionado. En la mayoría de las escuelas el director asumía la responsabilidad principal de la autoevaluación (Halsey *et al.*, 2005), aunque, como se ve en otros apartados de este documento, en el proceso participan múltiples actores.

La autoevaluación es uno de los componentes de la relación que se establece con las escuelas para la mejora, como se muestra en la figura 4.1. Las escuelas anualmente revisan y actualizan la autoevaluación; este proceso, en sí mismo conlleva el seguimiento de las metas establecidas.

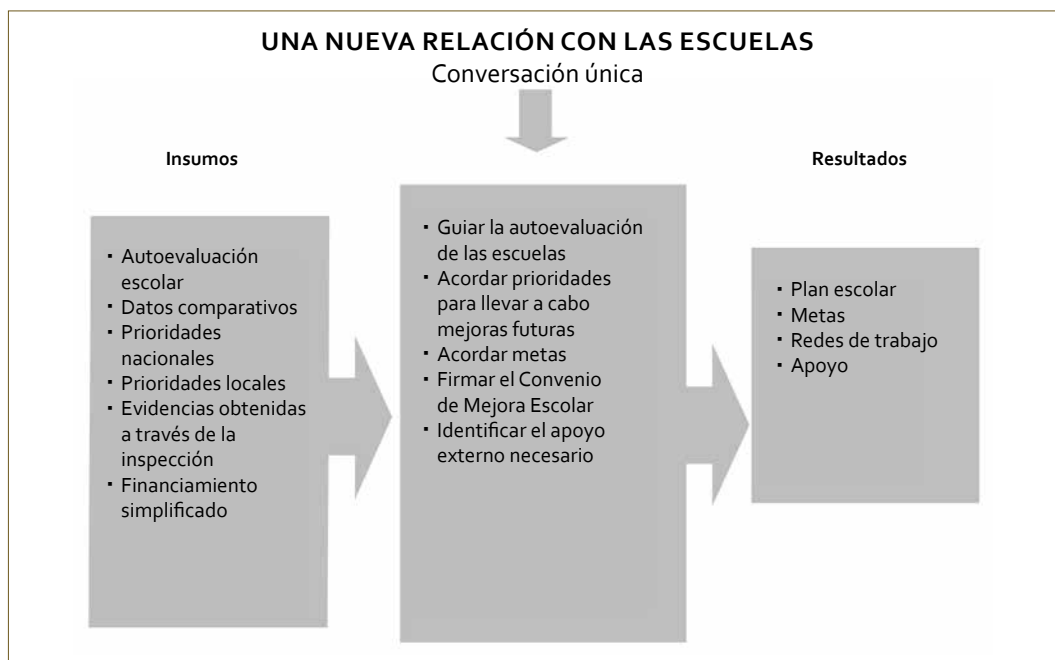
La autoevaluación es uno de los insumos para elaborar el plan de la escuela y en particular, el establecimiento de metas (ver figura 4.2). El plan de trabajo, las metas y el resumen de la autoevaluación se retoman en la supervisión de las escuelas; en función de éstos se dan orientaciones para su cumplimiento. Este sistema garantiza que los resultados de la autoevaluación sean monitoreados continuamente.

Figura 4.1 Componentes de la Nueva Relación con las Escuelas



Fuente: DfES, 2004a, p. 4.

Figura 4.2 Proceso de iniciativa NRWS



Fuente: DfES, 2004a, p. 9.

4.9 Participantes en las diferentes etapas de la evaluación

En la evaluación del pilotaje de la iniciativa se reportó la participación de los siguientes actores, sin diferenciar por etapas y sin describir de manera precisa las actividades a cargo de cada uno de ellos:

- 1) Director
- 2) Equipo directivo
- 3) Jefes de departamento, coordinadores de asignatura
- 4) Miembros de la junta de gobierno
- 5) Jefes de grados escolares, jefes de periodos clave de la educación (*key stages*)
- 6) Docentes
- 7) Padres de familia
- 8) Asistentes de docencia
- 9) Secretarías y personal administrativo
- 10) Otro personal de la escuela.

En la evaluación se identificó que con la iniciativa NRWS se había incrementado la participación de los padres de familia en la autoevaluación, con respecto a los procesos de autoevaluación previos. Se infiere que la participación de los padres de familia es principalmente como fuente de consulta para la autoevaluación, pues cerca de 85% de las escuelas que participaron en la evaluación reportaron haber aplicado cuestionarios a los padres de familia.

Los resultados de la autoevaluación también muestran un incremento en el número de escuelas que incluyeron a los jefes de grado escolar y jefes de periodos clave de la educación (Halsey *et al.*, 2005) en la autoevaluación promovida por la NRWS con respecto a procesos de autoevaluación previos.

En cuanto a la participación de los alumnos, también se infiere que son una fuente de consulta, ya sea mediante cuestionarios aplicados a todos o a una muestra de alumnos, o con el consejo de alumnos de la escuela (Halsey *et al.*, 2005, p. 15). Cabe señalar que las consultas de los alumnos fueron consideradas como uno de los procesos más importantes de la autoevaluación (Halsey *et al.*, 2005, p. 14).

En otros reportes se identifica que las escuelas conformaron Equipos de Mejora de la Escuela integrados generalmente por seis miembros del personal (MacBeath, 2006, sec. "School Improvement Team in Dialogue with Colleagues"), que se encargaban de mantener al tanto al colectivo docente sobre el estado de la autoevaluación. Dentro de las actividades que podía realizar este equipo se encontraban: revisión de propósitos, marcos de referencia, herramientas y productos; distribución del trabajo de autoevaluación entre grupos; discusión de los productos elaborados por los grupos en plenaria, con énfasis en valoración de las evidencias.

4.10 Medios de recolección de información primaria

Los procesos de recolección de información principales, listados en el orden de utilidad reportado por los participantes en el pilotaje, fueron (Halsey *et al.*, 2005, p. 15):

- 1) Seguimiento con respecto al plan de mejora de la escuela.
- 2) Discusión con el asesor de la autoridad educativa local o con el compañero de mejora de la escuela (SIP).
- 3) Llenado del Formato de Auto-Evaluación de la Office for Standards in Education (OFSTED) (Self Evaluation Form)
- 4) Consultas o cuestionarios aplicados a alumnos.
- 5) Cuestionarios aplicados a padres de familia.
- 6) Consultas con el consejo de estudiantes.
- 7) Visitas y observaciones de los miembros de la junta de gobierno de las escuelas.
- 8) Llenado del formato S4 de OFSTED (previo al formato de autoevaluación de OFSTED). Llenado de formatos de las autoridades educativas locales.

4.11 Fuentes de información secundaria

Para dar respuesta a las preguntas de la autoevaluación, las escuelas utilizan diferentes fuentes de información generadas por el departamento de educación y por otras organizaciones (Halsey *et al.*, 2005, p. 12). Es importante señalar que en Inglaterra, las escuelas proveen información anualmente al Departamento de Educación con respecto a cada uno de sus alumnos en el Censo Escolar Anual de Alumnos (PLASC, por sus siglas en inglés) (MacBeath, 2006); posteriormente, el Departamento de Educación devuelve a las escuelas paquetes de información en las que vincula los datos proporcionados en el PLASC con información sobre el logro de los alumnos (Performance and Assessment Data, PANDA, y Pupil Achievement Tracker, PAT). Esta información y *software* proporcionados por el Departamento de Educación, son utilizados por las escuelas para hacer análisis más detallados de las características de sus alumnos y de la escuela con el logro, y estudios comparativos (v. gr., entre su escuela y escuelas similares, entre la escuela y resultados nacionales). Las escuelas complementan esta información con la que producen ellas mismas y otras organizaciones, como la Fundación Fischer Family (<http://www.fft.org.uk/>), que cuenta con una base de datos con información sobre el desempeño de los alumnos y herramientas analíticas que contribuyen a la autoevaluación de las escuelas y establecimiento de metas a nivel de escuela y también para cada uno de los alumnos (MacBeath, 2006).

4.12 Estrategias de análisis y sistematización de información

Las estrategias de análisis y sistematización de información las define cada una de las escuelas en función de los diferentes aspectos que evalúan. Sin embargo, el Departamento de Educación ofrece paquetes de información estadística de las escuelas vinculada a logro educativo, de tal manera que se puedan realizar análisis adicionales para sustentar los juicios que se emitan sobre los diferentes apartados de la autoevaluación. La Fundación Fischer Family (<http://www.fft.org.uk/>) también entrega información a las escuelas y *software* para su análisis.

4.13 Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios

Las escuelas debían emitir un juicio sobre el nivel de calidad de cada uno de los aspectos de la evaluación. Los niveles son: sobresaliente (*outstanding*); bueno (*good*); requiere mejora (*requires improvement*); e, inadecuado (*inadequate*).

A continuación se resumen los elementos a considerar para la emisión de juicios de los diferentes objetos o aspectos de la evaluación. Esta información fue retomada del Manual para la Inspección de Escuelas (OFSTED, 2015); en el manual también se incluyen descriptores para cada uno de los niveles de desempeño.

Tabla 9. Criterios para la emisión de juicios

Objetos o aspectos de la evaluación	Elementos que se consideran para la emisión de juicio
El desempeño de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Progreso de los alumnos con respecto a diferentes puntos de partida. Logro o superación de estándares esperados para su edad o dentro del currículo de la propia escuela. Logro de grados o calificaciones académicas para el progreso a los siguientes periodos clave de la educación.
Desarrollo personal, comportamiento y bienestar	<ul style="list-style-type: none"> Tasa de inasistencia global, tasas de inasistencia persistente generales y por diferentes grupos de alumnos. Progreso de la asistencia de alumnos a través del tiempo (particularmente de aquellos que previamente fueron identificados con baja asistencia). Puntualidad en el ingreso a la escuela y las clases.
La calidad de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento de estándares docentes. Expectativas de los docentes y otros miembros del personal sobre los logros que pueden alcanzar los alumnos, incluyendo a los más sobresalientes y los alumnos de contextos desfavorables. Entendimiento de las características del grupo de edad con el que trabajan y conocimiento detallado sobre el contenido de las asignaturas y su comunicación a los alumnos. Proceso de recolección de información de evaluación de los alumnos. Uso de la información de evaluación de aprendizajes para planeación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, incluyendo la identificación de alumnos en rezago y quienes necesitan apoyo adicional. Promoción del entendimiento de los alumnos sobre la manera en que pueden mejorar sus aprendizajes como resultado de la retroalimentación escrita y oral proporcionada por los docentes. Involucramiento de la escuela con los padres de familia, cuidadores y empleados para entender el progreso de los alumnos en relación a los estándares y lo que deben mejorar. Igualdad de oportunidades y reconocimiento de la diversidad a través de la enseñanza y el aprendizaje. Promoción de inglés, matemáticas y habilidades necesarias para ser un miembro económicamente activo de la sociedad.
El liderazgo y la gestión en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> Visión y ambición de los líderes y miembros de la junta de gobierno de las escuelas, y cómo se comunican al personal, padres de familia y alumnos. La creación de una cultura de altas expectativas, aspiraciones y excelencia escolar por parte de los líderes y miembros de la junta de gobierno. En esta cultura se reconoce que el alto logro académico y el trabajo vocacional son fundamentales para las escuelas. Expectativas de los líderes sobre el comportamiento de los alumnos y personal de la escuela. Rigor y precisión de la autoevaluación y la vinculación con la planeación para asegurar la mejora continua. Diseño, implementación y evaluación del currículo, asegurando amplitud y balance para mejorar las habilidades en diferentes actividades. Apoyo de la escuela al currículo formal a través de oportunidades extracurriculares para los alumnos. Uso de educación física y del deporte, y la medición del impacto en los resultados de los alumnos. Rendición de cuentas de la junta de gobierno. Preparación de los alumnos para una vida positiva. Promoción de valores democráticos, libertad individual, leyes, respeto mutuo y tolerancia a personas con diferentes creencias y religiones y para quienes no profesan una religión. Efectividad de las acciones de los líderes para promover mejoras sostenibles en enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Objetos o aspectos de la evaluación	Elementos que se consideran para la emisión de juicio
El liderazgo y la gestión en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • La forma en que los líderes aseguran que la escuela tiene personal docente motivado, respetado y efectivo para prestar servicios educativos de calidad a todos los alumnos. • Calidad del programa de desarrollo profesional para los docentes, incluyendo, la capacidad de liderazgo. Uso de gestión de desempeño por parte de los líderes para promover prácticas efectivas en la escuela. • Monitoreo del progreso de los grupos de alumnos para asegurar que no se rezaguen o tengan desempeños bajos. • Involucramiento de los líderes con los padres, cuidadores y otros grupos y organizaciones de interés para apoyar a todos los alumnos. • Uso de financiamiento adicional por parte de los líderes y medición de impacto en resultados de los alumnos. • Promoción de igualdad por parte de los líderes. • Efectividad en el aseguramiento de un ambiente de cuidado en la escuela. • Efectividad de líderes y junta de gobierno para mantener a los alumnos seguros de peligros (v. gr., abuso y explotación sexual, radicalización, extremismo).
La efectividad integral de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Se juzga la calidad global de la escuela (considerando los diferentes aspectos de la evaluación).

4.14 Recursos materiales y financieros

En los documentos revisados se señala que los diferentes componentes de la iniciativa servirán para la asignación del presupuesto de las escuelas por un periodo de tres años, pero no se da información sobre el proceso de definición y asignación del presupuesto.

4.15 Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas

En los documentos de DFES se apunta que la evidencia recuperada en el proceso de autoevaluación debe utilizarse para: “diagnosticar de forma precisa las fortalezas y debilidades y las implicaciones de cambio; identificar las prioridades; planear las acciones necesarias para la mejora” (DFES, 2004b, p. 5).

En la evaluación del pilotaje de la iniciativa se encontró que las escuelas utilizaban los datos de la autoevaluación para: “enfrentar áreas de bajo desempeño, establecer metas y monitorear el progreso de los alumnos, planear y revisar el currículo, planear actividades de desarrollo profesional, compartir buenas prácticas, monitorear el desempeño del personal, revisar políticas [y] mejorar la planeación” (Halsey *et al.*, 2005, p. 22).

4.16 Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos

Los inspectores son uno de los principales usuarios de la autoevaluación de las escuelas. Junto con los resultados de su inspección determina si la educación que provee la escuela cumple aceptablemente con los estándares. En caso contrario clasifica a la escuela en cualquiera de las siguientes categorías: escuelas con serias debilidades (el desempeño en una o más áreas clave fue juzgado como inadecuado) y escuelas que requieren medidas especiales (no proveen un nivel aceptable de educación y muestran una capacidad insuficiente para mejorar). Esta clasificación

tiene consecuencias sobre la regularidad de la inspección, se establecen periodos más cortos para una nueva inspección (OFSTED, 2015).

4.17 Resultados de la evaluación

La iniciativa NRWS pretendía: contribuir a la mejora de los estándares de las escuelas, reducir la burocracia, alinear las prioridades nacionales y locales, e impulsar la iniciativa y energía en las escuelas. En los resultados del pilotaje no se encontraron elementos para afirmar sobre la relación de esta iniciativa con los cambios en el logro de los alumnos. En relación a la burocracia, los resultados no muestran una postura única, algunos informantes consideraron que había agregado una mayor carga burocrática, por las reuniones y documentación necesaria. En cuanto a la alineación de prioridades se estimaba que había servido principalmente para simplificar y agilizar el trabajo de las autoridades educativas locales (Halsey *et al.*, 2005).

Como se ha mencionado en apartados previos, a partir de septiembre de 2005, se solicitó a las escuelas elaborar y mantener actualizado un reporte de autoevaluación para “registrar sus juicios sobre el desempeño vigente, y sus prioridades de mejora” (Bubb *et al.*, 2007). OFSTED elaboró un Formato de Autoevaluación (SEF, por sus siglas en inglés) que podría servirles como guía, aunque no era obligatorio que lo utilizaran las escuelas. En un estudio sobre la relación del SEF con la mejora de las escuelas, realizado de 2006 a 2007 en 38 escuelas, encontraron que todas las escuelas participantes utilizaban la SEF como guía, debido a que la inspección de las escuelas está basada en este formato. Esto puede estar asociado con la percepción que tienen en las escuelas sobre el propósito de la autoevaluación. Los investigadores señalan que, aunque la mayoría de las escuelas reconocen que la SEF es útil para identificar fortalezas y debilidades, planear acciones futuras, concentrar datos que regularmente están dispersos y facilitar con esto la emisión de juicios, para otras, la autoevaluación se realiza sólo para la inspección.

En cuanto al proceso de elaboración, la mayoría de las escuelas se preocupaba por la fundamentación de los argumentos. Esto se vio reflejado en dos prácticas que algunas escuelas implementaron: la contratación de consultores o universidades para encuestar a los padres de familia y los alumnos, o generar gráficas y tablas a incluir en el reporte; y el aumento en la frecuencia de observaciones de prácticas docentes. Ante esto las escuelas llegaron a percibir que el proceso de elaboración de la SEF era oneroso y que consumía mucho tiempo.

En cuanto a los participantes en la elaboración, los autores reportan diferentes aproximaciones: el director llenaba por completo la SEF, consultando al personal y a la junta de gobierno (esto sucedía aproximadamente en 10% de las escuelas); contrataban a consultores para realizar esta tarea; otras involucraban a cuerpo docente, pero no al personal de apoyo; y otras incluían a todo el personal de la escuela.

En un reporte sobre prácticas efectivas de evaluación (OFSTED, 2006) señalan que, en el proceso de identificación de evidencias necesarias para fundamentar juicios de valor y en la recolección de información, conviene que participe todo el personal de la escuela (docentes y personal de apoyo), pero, en la redacción del documento, la participación de todo el personal o un comité se encontró que era “problemático, especialmente para escuelas grandes” (Bubb *et al.*, 2007, p. 33).

En el análisis de los productos generados por las escuelas, los reportes de la autoevaluación, encontraron variaciones. En algunas escuelas producían reportes extensos; OFSTED sugería que no excedieran de 25 cuartillas; sin embargo, algunos alcanzaron una extensión de 66 páginas. Por lo general, los reportes extensos eran confusos, principalmente debido a la falta de precisión en los argumentos y el incremento de prioridades para la mejora de la escuela. Por otro lado, prevalecían las descripciones en lugar de las valoraciones sobre el desempeño (Bubb *et al.*, 2007).

Los hallazgos de Bubb y sus colaboradores (2007) sugieren que las escuelas requieren ayuda para priorizar y valorar la dirección de las acciones que tendrían que implementar. Las escuelas tienden a emular las estrategias e iniciativas nacionales en sus SEF y planes de mejora, dejando de lado las prioridades y acciones previas. Esto puede tener consecuencias no deseadas, de hecho, encontraron que suspender el apoyo a iniciativas escolares previas llevó, en algunos casos a desempeños menores a los que ya habían alcanzado en algunas dimensiones de sus prácticas.

Parece fundamental que en el diseño e implementación de los modelos de autoevaluación se mantenga una pregunta en el centro: “¿se está promoviendo la autoevaluación de escuelas o la autoinspección de escuelas?” (Bubb *et al.*, 2007, p. 35). De acuerdo con MacBeath (2006) la autoevaluación se caracteriza por ser un proceso:

de abajo hacia arriba; inmerso dentro del trabajo de docentes y directores; dinámico; ahorrador de tiempo; preocupado más por la mejora que por la rendición de cuentas; flexible y espontáneo; usa, adapta y crea criterios; compromete e involucra a la gente; mejora la enseñanza y el aprendizaje; toma riesgos y celebra las diferencias (p. 67).

En cambio, la autoinspección es un proceso:

de arriba hacia abajo; ocurre en una ocasión; provee una fotografía; consume tiempo; se preocupa más por la rendición de cuentas que por la mejora; aplica un marco rígido; usa criterios predeterminados; crea resistencia; puede desvincularse del aprendizaje y la enseñanza; promueve acciones seguras; demanda consenso (p. 67).

Finalmente, MacBeath plantea algunos cuestionamientos sobre el enfoque formativo que deberían tener las autoevaluaciones, en particular, el vínculo con la inspección y las decisiones que se tomen sobre las escuelas a partir de los resultados, y las categorías que se asignan a cada nivel de desempeño con el que se evalúan. A partir de los resultados de la inspección se puede considerar que una escuela tiene serias debilidades o que requiere medidas especiales, esta consecuencia puede hacer que en el proceso de autoevaluación las escuelas no se sientan seguras de compartir sus debilidades. Por otro lado, las categorías de desempeño pues pueden ser más “inhibidoras que motivadoras”, pues clasificar en sobresalientes, bueno, satisfactorio o inadecuado no da pistas sobre las mejoras que deben hacer; es decir, no promueve el aprendizaje (MacBeath, 2006, sec. “Every child matters”).

5

El caso de Irlanda

5.1 Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación

La educación obligatoria en Irlanda comprende seis años de educación primaria y tres de secundaria donde se atiende a niños de 6 a 16 años de edad. La educación primaria se cubre ocho años es también conocida como primer nivel; los niños pueden comenzarla a los 4 años, aunque sólo es obligatoria a partir de los 6 años. La educación secundaria se cursa en tres años y es conocida como el ciclo básico del segundo nivel (*junior cycle, second level*). En el segundo nivel también se encuentran las escuelas vocacionales, comunitarias e integrales (*comprehensive*) (Department of Education and Skills, s. f.)

Los niños tienen derecho a cursar la educación obligatoria de forma gratuita. La mayoría de niños asisten a escuelas financiadas por el Estado. En el ciclo escolar 2014-2015, 544 696 alumnos se encontraban inscritos en 3 277 escuelas primarias apoyadas por el Departamento de Educación y Habilidades (Department of Education and Skills). En educación secundaria se encontraban registrados 190 587 alumnos en 375 escuelas (Department of Education and Skills, 2015).

En el primer nivel trabajan 33 613 docentes de tiempo completo; en el segundo nivel,¹ 26 174 docentes. La tasa de alumnos por docente en las escuelas de primer nivel es de 16.2, y en segundo nivel, 14.2. El promedio aproximado de alumnos por grupo es de 24.9² (Department of Education and Skills, 2015).

En el sistema educativo irlandés ha habido aproximaciones a la autoevaluación de escuelas desde hace varias décadas. Durante la década de los años setenta existió un proyecto llamado revisión escolar, que tenía principios similares a los de la autoevaluación escuelas (Nayir y McNamara, 2014). Al final de la década de los noventa se impulsó y culminó un proyecto piloto en 35 escuelas, llamado Evaluación Completa de la Escuela (WSE, por sus siglas en inglés) (McNamara, 2006). En 2003 se publicó un modelo de evaluación llamado Mirando Nuestra Escuela (LAOS, por sus siglas en inglés), este modelo estaba basado en las aportaciones de WSE y ligado al proceso de

¹ Se incluye el dato global de segundo nivel, no sólo de la educación secundaria.

² La tasa de alumnos por grupo considera solamente las escuelas que no son de educación especial.

planeación del desarrollo escolar impulsado por el Gobierno de Irlanda en 1998 (O'Brien *et al.*, 2015). LAOS proveyó un marco no obligatorio que servía tanto para la autoevaluación como para la inspección de las escuelas; de hecho, fue diseñado por la Unidad de Apoyo a la Evaluación e Investigación del Inspectorado del Departamento de Educación y Ciencias (O'Brien *et al.*, 2015).

El marco de LAOS era muy amplio, comprendía “5 áreas, 17 aspectos, 50 componentes y 255 temas de autoevaluación” (O'Brien *et al.*, 2015, p. 381). La amplitud de LAOS podría abrumar a las escuelas, y llevar a que perdieran el enfoque en los procesos centrales: la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, en el estudio de la implementación de LAOS se encontró que el sistema educativo carecía de información sistematizada que permitiera valorar el desempeño de las escuelas en los diferentes elementos que componía el marco; además de que había no había suficientes herramientas para apoyar a las escuelas en su autoevaluación (McNamara, 2006). También encontraron que era principalmente utilizada por las escuelas en preparación para la inspección (O'Brien *et al.*, 2015). La experiencia de LAOS sirvió como base para el desarrollo de la iniciativa que se presenta en este apartado.

5.2 Objetos de la evaluación

La autoevaluación se centra en tres grandes componentes: a) enseñanza y aprendizaje, b) administración y liderazgo, y c) apoyo a los alumnos. El componente sobre el que se han desarrollado orientaciones específicas es el de enseñanza y aprendizaje, este componente es sobre el que se solicita que prioricen las escuelas (<http://schoolself-evaluation.ie/primary/index.php/rationale-for-SSE>).

La enseñanza y el aprendizaje comprende temas o dimensiones:

Tabla 10. Dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje

Temas o dimensiones	Subtemas o subdimensiones
Calidad de los aprendizajes de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Logro de objetivos curriculares
Calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Ambiente de aprendizaje Involucramiento de los alumnos en aprendizaje Aprender a aprender
Calidad de las prácticas docentes	<ul style="list-style-type: none"> Preparación para la enseñanza Enfoques de enseñanza (efectividad de los enfoques utilizados) Manejo de alumnos (interacciones entre docentes y alumnos, organización de los alumnos) Evaluación (efectividad de políticas y prácticas de evaluación de la escuela y cómo contribuyen a la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje).

Fuente: elaboración propia a partir de Department for Education and Skills (2012, p. 23).

5.3 Propósitos de evaluación

La autoevaluación es considerada como una “estructura que permite que los docentes, directores y administradores de las escuelas tengan una conversación común sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Department for Education and Skills, 2012, p. 3). La autoevaluación se concibe como una

herramienta para fortalecer la capacidad de mejora de docentes y escuelas, esto se logra a través de reconocer las buenas prácticas que implementan, las áreas que requieren mejorarse y las acciones que deben implementar para promover la mejora.

5.4 Contexto de aplicación de la autoevaluación

La iniciativa comenzó en el 2011 con el proceso de pilotaje, y su implementación generalizada se dio a partir del 2012 para todas las escuelas primarias y del segundo nivel (postprimaria). Se diseñaron orientaciones que incluían: la descripción del proceso a seguir, el marco de evaluación, los criterios de evaluación, juicios de evaluación que podrían emitir con respecto a los diferentes aspectos, y guías y ejemplos para la elaboración del reporte y el plan de mejora (Department for Education and Skills, 2012; O'Brien *et al.*, 2015).

Se programó la implementación de tal manera que en el primer año las escuelas seleccionaran el área en que se enfocarían (*literacidad o numeracidad*) y desarrollaran los pasos del modelo para producir el reporte y el plan de mejora. En el segundo año las escuelas implementan el plan, dan seguimiento al progreso y, de acuerdo con sus logros, ajustan su plan de mejora; también dentro del segundo año seleccionan su segunda área de mejora (*literacidad o numeracidad*, de acuerdo con la selección que hayan hecho el primer año), y para ésta aplican nuevamente los pasos del modelo para generar un reporte de evaluación y plan de mejora. En el tercer año, continúa el proceso de implementación, monitoreo y ajuste con respecto a los planeas generados en el primer y segundo año, y se selecciona una tercera área de enfoque. Sobre esta área de enfoque se realiza el proceso nuevamente para generar un reporte y plan de mejora específico. En la actualidad se espera que las escuelas ya hayan cubierto estas las tres áreas.

Las preguntas principales de la autoevaluación son (Department for Education and Skills, 2012, p. 12):

- ¿Cómo son la enseñanza en nuestra escuela, la administración y liderazgo, el apoyo para los alumnos?
- ¿Cómo lo sabemos? ¿Qué evidencia tenemos para fundamentar nuestras afirmaciones?
- ¿De qué manera podemos obtener más información?
- ¿Cuáles son nuestras fortalezas?
- ¿Cuáles son nuestras áreas de mejora? ¿Cómo podemos mejorar? ¿Qué necesitamos saber para mejorar?

La autoevaluación se guía por los siguientes principios (Department for Education and Skills, 2012, p. 13):

- 1) La autoevaluación es un proceso colaborativo e inclusivo. Colaborativo porque implica la participación del director, subdirector, docentes y juntas de gobierno. Inclusivo porque requiere que se consulten a los padres de familia y alumnos.
- 2) La autoevaluación requiere liderazgo efectivo.
- 3) Es un proceso reflexivo, donde las escuelas piensan críticamente sobre sus “metas, prioridades y lo que necesitan hacer para la mejora de los aprendizajes de los alumnos”.
- 4) Está basada en evidencias, fuentes de información confiables y específicas.
- 5) Requiere flexibilidad para repensar, analizar y rediseñar lo que se hace en las escuelas.

- 6) Forma parte de un ciclo continuo enfocado en la mejora.
- 7) Promueve la mejora de la enseñanza.
- 8) Promueve la mejora de los aprendizajes de los alumnos.
- 9) Es un mecanismo para que las escuelas puedan comunicarse de manera abierta y transparente.

La evaluación externa y la autoevaluación están vinculadas. En los procesos de evaluación externa, los inspectores analizan la efectividad de los procesos de autoevaluación de las escuelas. Se espera que conforme las escuelas fortalezcan sus capacidades de autoevaluación, los resultados a los que lleguen puedan ser tomados cada vez más en cuenta en la evaluación externa.

5.5 Diseño de la evaluación

No se proporciona información específica sobre el proceso para diseñar el modelo de evaluación, sus lineamientos y herramientas. A partir del proceso para el desarrollo de las orientaciones del tema de administración y liderazgo, se infiere que el diseño del modelo de evaluación ha implicado: el desarrollo inicial de estándares y dominios por parte del inspectorado, basados en principios desarrollados por organismos especializados en el tema (v. gr., Centre for School Leadership); la definición de los descriptores de buenas prácticas; y, la consulta con externos (http://schoolself-evaluation.ie/primary/wp-content/uploads/2015/11/SSE_Survey-and-framework_28-10-15.pdf). Después de esto se hacen modificaciones y se pilotea el modelo y herramientas, para que esta experiencia fundamente los ajustes necesarios para su aplicación generalizada.

En el diseño de esta iniciativa se retomaron los aprendizajes de experiencias implementadas con anterioridad, en particular el modelo de evaluación de escuelas LAOS y el proceso de Desarrollo de la Planeación Escolar (SDP, por sus siglas en inglés). Esta iniciativa se ha vinculado también con el Programa de Apoyo a las Escuelas para la Provisión de Igualdad de Oportunidades, que inició en el 2005 (Delivering Equality of Opportunity in Schools).

5.6 Validación del modelo de evaluación

Se realizó un pilotaje en 12 escuelas durante 2011-2012 (6 escuelas de educación primaria y 6 de posprimaria). No se encontró un reporte escrito del pilotaje; sin embargo, en la página diseñada especialmente para la autoevaluación escolar (SSE, por sus siglas en inglés) se encuentran videos donde los directores de las escuelas participantes comparten los desafíos que enfrentaron en el proceso de autoevaluación, los beneficios que encuentran en el modelo, los resultados que obtuvieron y los efectos que han tenido en sus escuelas (<http://schoolself-evaluation.ie/primary/index.php/school-self-evaluation-in-pilot-schools/>).

Uno de los desafíos que señalan los directores se relaciona con la elección de temas, pues al inicio del proceso surgen múltiples temas de interés. Dentro de los beneficios se encuentra una conversación del colectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje, y una mejor comprensión sobre estos procesos. La mejora de las relaciones entre alumnos y docentes fue señalada como uno de los resultados de la interacción entre ellos para recolectar información sobre los procesos de enseñanza

y de aprendizaje, pues por un lado los alumnos expresaron sus perspectivas y después, al implementarse el plan de mejora, se dieron cuenta que fueron incorporadas en las acciones escolares y las prácticas de los docentes.

5.7 Difusión del modelo de evaluación

Se emitieron circulares oficiales con información sobre el proceso de implementación y las características del modelo. A partir de los resultados del pilotaje se generaron videos que permiten que las nuevas escuelas se familiaricen con el proceso, desafíos, beneficios y logros de la autoevaluación.

Hay una página en internet dedicada exclusivamente para esta iniciativa (<http://schoolself-evaluation.ie/>). Desde el primer año se han elaborado boletines electrónicos para apoyar a las escuelas en el proceso de autoevaluación. Estos boletines son usados para proveer información adicional, responder dudas, clarificar confusiones sobre el proceso y dar ejemplos de los productos a desarrollar en las escuelas.

Asimismo, se han promovido seminarios sobre el proceso de autoevaluación. Los seminarios son foros en los que las escuelas comparten sus experiencias y se involucra a académicos nacionales e internacionales para que en conjunto se retroalimente el proceso.

5.8 Aplicación de la evaluación

La aplicación generalizada comenzó en el ciclo escolar 2012-2013 (<http://schoolself-evaluation.ie/primary/index.php/school-self-evaluation-in-pilot-schools/>). El proceso autoevaluación es iterativo y considera las siguientes fases (Department for Education and Skills, 2012, p. 14):

- a) Obtener evidencia: las escuelas pueden recurrir a múltiples fuentes de información dependiendo del enfoque de su autoevaluación. Las escuelas seleccionan los aspectos de la práctica que evaluarán, y seleccionan los temas y subtemas que requieren más investigación. Se sugiere que las escuelas elijan comenzar con “literacidad” o “numeracidad”; también podrían elegir otras áreas del currículo y sobre estas comenzar con la exploración de los resultados de aprendizaje de los alumnos y las experiencias de enseñanza y aprendizaje que han llevado a los resultados (Department for Education and Skills, 2012, p. 28).
- b) Analizar evidencia y contrastarla con respecto a criterios de evaluación específicos.
- c) Emitir juicios sobre las fortalezas y áreas de mejora. Hay cuatro niveles en los cuales las escuelas deberán ubicarse en cada criterio: hay fortalezas significativas; las fortalezas superan las debilidades; las debilidades superan a las fortalezas; y hay debilidades significativas.
- d) Escribir el reporte de autoevaluación. Es un reporte de 2 a 3 páginas de extensión en el que se registran: aspectos de la práctica elegidos en la autoevaluación; recuento del contexto de la escuela; hallazgos; progreso con respecto a metas de mejora previas; resumen de áreas que requieren mejora; requerimientos legislativos y de regulaciones que deben ser abordados.

- e) Diseñar el plan de la escuela. El plan es un documento de 1 a 2 páginas que contiene: resumen de fortalezas y áreas de mejora, metas de mejora con enfoque en resultados de aprendizaje de los alumnos, acciones para alcanzar metas, responsables, mecanismos de monitoreo, y tiempo de realización.
- f) Implementar y monitorear el plan de mejora. Las escuelas eligen a los responsables de seguimiento, definen cómo valorar el progreso y a través de qué medios reportarlo, y valoran las metas en relación a su factibilidad o necesidad de cambio.

Con relación al seguimiento de la estrategia nacional de autoevaluación de escuelas, en el ciclo escolar 2014-2015 se aplicó una encuesta con el fin de obtener información sobre el nivel de involucramiento de las escuelas con la autoevaluación, el cumplimiento de las escuelas con los requisitos, y el interés de las escuelas para tener visitas de asesoría por parte de inspectores (http://schoolself-evaluation.ie/primary/wp-content/uploads/2015/11/SSE_Survey-and-framework_28-10-15.pdf).

5.9 Participantes en las diferentes etapas de la evaluación

El proceso involucra la participación del patrón de la escuela, el director, el subdirector y los maestros bajo la dirección de la junta de gobierno o junta administrativa. Implica también la consulta con padres de familia y alumnos. La tabla 11 describe el papel que desempeña cada tipo de participante en el proceso de autoevaluación:

Tabla 11. Participantes y actividades del proceso de autoevaluación

Participante	Actividades y responsabilidades en la autoevaluación
Patrones de las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> El patrón es quien designa a la junta administrativa de la escuela; en el proceso de autoevaluación está al tanto de la manera en que debe ser implementado y solicita a la junta que sea implementado de esa forma. Al finalizar el proceso de autoevaluación se le entrega el reporte y el plan de mejora.
Miembros de la junta administrativa	<ul style="list-style-type: none"> La junta administrativa se asegura que la escuela provea una educación adecuada a los alumnos. En el proceso de autoevaluación en primer lugar debe valorar la capacidad de los actores escolares para realizar la autoevaluación y si es necesario gestionar oportunidades de desarrollo profesional que les permitan realizar las tareas. Gestiona las condiciones para que el personal docente pueda involucrarse en los procesos de autoevaluación y contribuye a un ambiente en el que los docentes se sientan confiados para realizar sus aportaciones. Da seguimiento al progreso de la autoevaluación y sus logros. Se asegura que el reporte y resumen de autoevaluación se difundan entre la comunidad de la escuela. Revisa el cumplimiento de las responsabilidades de la escuela en cuanto al proceso de autoevaluación.

Participante	Actividades y responsabilidades en la autoevaluación
Directores	<ul style="list-style-type: none"> Dirige el proceso de autoevaluación. Puede también delegar esta responsabilidad a otro docente o un equipo de ellos. Delega responsabilidades para las distintas fases del proceso de autoevaluación, por ejemplo: la recolección de información. Se solicita que los directores se aseguren de que: la autoevaluación no sea un proceso aislado, sino una actividad cotidiana de la escuela; su principal enfoque sea la mejora de los resultados de los alumnos; existan condiciones que permitan la participación de los docentes en el proceso; los docentes conozcan las funciones y responsabilidades que deben asumir en el proceso; se tomen en cuenta las perspectivas de los alumnos y padres de familia.
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> Los docentes participan en la selección del área en la que se enfoca la autoevaluación; comparten sus experiencias; recolectan información necesaria para fundamentar juicios sobre las fortalezas y debilidades en el área elegida; se aseguran de que la perspectiva de los alumnos sea tomada en cuenta. Es necesario que tengan la disponibilidad para hacer cambios en sus prácticas.
Padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> Se consideran actores fundamentales en el proceso de autoevaluación, especialmente a través de su participación como informantes respondiendo cuestionarios, concediendo entrevistas o en grupos de enfoque. La escuela se debe asegurar que los padres de familia conozcan las áreas prioritarias para la mejora de la escuela.
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos participan como informantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues se considera que la visión que tienen sobre el ambiente de aprendizaje y sus experiencias es muy valiosa, y puede ayudar a identificar cómo podrían aprender mejor.

Fuente: Elaboración propia a partir del Department of Education and Skills (s. f.). *School self-evaluation. Roles and responsibilities. Who does what?* <http://schoolself-evaluation.ie/primary/index.php/who-does-what>

5.10 Medios de recolección de información primaria

Las escuelas pueden emplear múltiples estrategias y métodos de recolección de información: cuestionarios a alumnos y padres de familia; grupos de enfoque con docentes, juntas o consejos de la escuela, alumnos y padres de familia; entrevistas con diferentes actores escolares; reflexiones individuales de docentes; reflexión colectiva de las escuelas; diálogo entre pares; trabajo en equipo en torno a la planeación y enseñanza (Department for Education and Skills, 2012, p. 16). El Departamento de Educación y Habilidades ha desarrollado ejemplos de distintos instrumentos que pueden utilizar en la escuelas para orientar el diseño (Department for Education and Skills, 2012, p. 51).

5.11 Fuentes de información secundaria

Las escuelas pueden utilizar diferentes tipos de información secundaria: resultados de evaluaciones formativas y sumativas de las escuelas y estandarizadas; registro del progreso de los alumnos; políticas escolares, por ejemplo, la de evaluación de aprendizajes; tasas de suspensión de los alumnos; evidencias del trabajo en aula y fuera del aula de los alumnos y de las planeaciones y materiales desarrollados por los docentes; entre otros (Department for Education and Skills, 2012, p. 50).

5.12 Estrategias de análisis y sistematización de información

Cada escuela decide cómo registrar, sistematizar y analizar la información. Se sugiere que el análisis considere el contexto de las escuelas y contrastarlo con respecto a los criterios relacionados con las áreas evaluadas. Se sugieren algunas para facilitar el análisis de la información.

5.13 Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios

Para cada subtema o subdimensión se especifican los aspectos a valorar, y se da una descripción de buenas prácticas. Después de que se especifican las buenas prácticas en cada aspecto, se muestra una descripción global o resumen de las buenas prácticas en el subtema o subdimensión. A continuación se muestra un ejemplo relacionado con el subtema *Logro de objetivos curriculares en cada área del currículo* (Department for Education and Skills, 2012, pp. 30-31):

Tabla 12. Logro de objetivos curriculares en cada área del currículo

Conocimiento, comprensión y habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Los conocimientos, habilidades y comprensión del alumno reflejan los resultados de aprendizaje establecidos en currículo de cada nivel educativo • El alumno utiliza sus conocimientos y habilidades del área curricular de manera competente y confiada. Los alumnos son capaces de aplicar sus conocimientos y habilidades en una variedad de contextos y de forma independiente • Los conocimientos, habilidades y comprensión del alumno se desarrollan de forma progresiva a medida que los estudiantes avanzan de nivel educativo
Actitudes y disposiciones	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos han desarrollado las actitudes y disposiciones establecidas en el currículo para su grado • Los alumnos disfrutan del aprendizaje en el área curricular y están motivados para aprender
Lectoescritura y aritmética	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos usan y aplican de manera competente y confiada las habilidades de lectoescritura y aritmética que son necesarias para desarrollar su aprendizaje en cada área curricular
Tendencias de logro	<ul style="list-style-type: none"> • El logro de los alumnos con respecto al área curricular está mejorando o se mantiene en un nivel alto, de acuerdo con los resultados de aprendizaje establecidos en el currículo. • Los alumnos que corren el riesgo de tener un bajo rendimiento académico logran un buen desempeño, de acuerdo con su capacidad, y muestran avances con respecto a sus niveles de logro previos
Plan de mejora escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Se han logrado las metas de aprendizaje establecidas en el plan de mejora escolar para el área curricular
Declaración de calidad sobre el logro de los objetivos del currículo	
Una escuela con fortalezas significativas	<ul style="list-style-type: none"> • El logro general de los alumnos mejora o se mantiene en un nivel alto, de acuerdo con los resultados de aprendizaje del currículo de las escuelas primarias. Los alumnos que están en riesgo de tener un bajo rendimiento logran un buen desempeño y avanzan adecuadamente.
	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento, las habilidades y comprensión de los alumnos en el área curricular reflejan los resultados de aprendizaje establecidos en el plan de estudios para cada nivel educativo. Los alumnos son capaces de aplicar los conocimientos y habilidades asociadas con el área curricular en una variedad de contextos y de forma independiente.
	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento, habilidades y la comprensión de los alumnos en el área curricular se desarrollan de manera progresiva a medida que avanzan de entre niveles educativos. Se han alcanzado las metas de aprendizaje establecidas en el plan de mejora escolar para el área curricular. Los alumnos disfrutan del aprendizaje en el área curricular y están motivados para aprender. Los alumnos utilizan y aplican de manera competente y confiada las habilidades de lectoescritura y aritmética que son necesarias para desarrollar su aprendizaje en el área curricular.

5.14 Recursos materiales y financieros

No se especifica esta información.

5.15 Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas

Las escuelas pueden utilizar los resultados de diferentes para su evaluación de desempeño anual, la discusión y reflexión entre diferentes actores escolares, el establecimiento de objetivos, y el diseño de plan de mejora. Las juntas de administración o gobierno de las escuelas pueden también usar estos resultados para la rendición de cuentas a los padres de familia y otros.

5.16 Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos

Los principales usuarios de la autoevaluación son los inspectores, por la vinculación que hay entre la autoevaluación y la inspección de las escuelas.

5.17 Resultados de la evaluación

No se encontraron estudios enfocados a la evaluación de los resultados de este modelo. Sin embargo, en una encuesta aplicada durante el ciclo escolar 2014 y 2015, los inspectores reportaron que las escuelas se han involucrado en el proceso de autoevaluación y que su participación les ha permitido reflexionar sobre su propia práctica y tener un acercamiento integral hacia la enseñanza y el aprendizaje. Afirman que las escuelas están utilizando las orientaciones para la realización de la autoevaluación.

Dentro de las debilidades se identifican: que algunas escuelas aún no están familiarizadas con los criterios y los juicios de calidad; los productos comerciales pueden llevar a que se pierda el foco de atención en las mejoras en el aprendizaje y se concentren en el uso de estos productos. Se apunta que se requieren fortalecer habilidades relacionadas con el establecimiento de metas, la reflexión de los docentes y el diálogo entre pares, los procesos de monitoreo y evaluación, involucramiento de padres de familia y alumnos, y estrategias que puedan ser implementadas de forma transversal en el currículo.

Otros investigadores señalan las debilidades en la implementación de este modelo tienen que ver con el fortalecimiento de las capacidades evaluativas de las escuelas, el tiempo disponible para realizar las actividades y la disponibilidad de datos para su uso como evidencias que respalden los juicios de desempeño (O'Brien *et al.*, 2015).

6

El caso de México

6.1 Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación

El sistema educativo mexicano está constituido por tres tipos educativos, que a su vez tienen diversos niveles y modalidades (INEE, 2015):

- *Educación básica:* incluye nivel preescolar (de 3 a 5 años), primaria (de 6 a 11 años) y secundaria (de 12 a 14 años). En los tres niveles hay modalidad general y comunitaria, específicamente en primaria y preescolar hay modalidad indígena, y en éste último también existen los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI); mientras que en secundaria se cuenta con telesecundaria, secundaria técnica y para trabajadores.
- *Educación media superior:* contempla el nivel bachillerato y la educación profesional sin antecedente del bachillerato, tiene una duración de entre 2 y 5 años (idealmente, a partir de los 15 años y hasta los 17). Este nivel educativo comprende tres modalidades: bachillerato general, tecnológico y profesional técnico.
- *Educación superior:* abarca licenciatura y posgrados. En el primero de estos niveles hay dos modalidades: Educación normal y Universitaria y tecnológica. En cambio, el nivel de posgrado tiene tres modalidades: especialidad, maestría y doctorado.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, el sistema educativo mexicano estuvo conformado por 35 745 871 alumnos; 1 868 048 docentes y 255 531 escuelas, considerando todos los niveles y modalidades. En educación básica hubo un total de 25 939 193 alumnos, 1 201 517 docentes y 22 8205 escuelas, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera en los tres niveles que incluye este trayecto de la educación (INEE, 2015):

- En *preescolar* se registraron 4 786 956 alumnos, 227 356 profesores y 91 141 escuelas.
- En *primaria* hubo 14 580 379 alumnos, 573 238 docentes y 99 140 escuelas.
- En *secundaria* se registraron 6 571 858 alumnos, 400 923 docentes y 37 924 escuelas.

Con el fin de coadyuvar en la mejora de las instituciones escolares de educación básica en México, se han generado diversas propuestas para llevar a cabo procesos de autoevaluación al interior de los centros escolares. Una de estas iniciativas fue generada en 2003 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), quien realizó traducción, adaptada a la realidad mexicana, del modelo de

autoevaluación escocés, y en particular, de la obra: *How Good Is Our School? Self-Evaluation Using Performance Indicators* (The Scottish Office Education and Industry Department, 1998).

En 2006 fueron publicados los documentos que establecen los principios y orientaciones de la Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad. Esta propuesta nació en 2003 como fruto del trabajo de la Dirección General de Evaluación de la SEP y la dirección del Premio Nacional de Calidad, quienes elaboraron el *Modelo Nacional para la Calidad Total. Versión educativa* (s.f.), a su vez, generado en el marco del Modelo Nacional para la Calidad Total y que más tarde derivó en la Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad.

La propuesta de autoevaluación de escuelas que actualmente se aplica en los centros educativos de México se ubica en el marco del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Programa Anual de Trabajo (PAT). Éstas son herramientas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), que, a su vez, forma parte del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Cabe señalar que en este apartado únicamente se expone lo que concierne a este proceso de autoevaluación, dado que es el modelo vigente en México; las propuestas de 2003 y 2006 se incluyen en los anexos de este documento (anexo D y anexo E).

Ahora bien, el PEC entró en vigor a partir del ciclo escolar 2001-2002 y su objetivo general radica en “contribuir, en un marco de equidad y calidad, al fortalecimiento del ejercicio de la autonomía de gestión escolar de las escuelas públicas en educación básica que participan en el Programa” (SEP, 2014c, p. 7). Además de esto, se busca que el PEC coadyuve en el logro de tres objetivos específicos:

- Ayudar a que las autoridades educativas locales (AEL) desarrollen competencias técnicas para la supervisión escolar y de esta manera impulsen la creación de la autonomía de gestión escolar.
- Contribuir a que la comunidad escolar desarrolle capacidades técnicas, enfatizando el liderazgo directivo, para implementar vías de mejora y ejercer la autonomía de gestión escolar.
- Coadyuvar a desarrollar tanto las condiciones como las prioridades educativas del Sistema Básico de Mejora Educativa en los centros escolares, mediante el ejercicio de sistemas de gestión escolar orientados al logro educativo de los estudiantes (SEP, 2014c).

Para alcanzar estos objetivos, el PEC impulsa la construcción de modelos de gestión educativa estratégica fundamentados en la capacidad de las escuelas para tomar decisiones de forma corresponsable, en un contexto de liderazgo directivo y trabajo colaborativo, donde participen los padres de familia y haya prácticas de evaluación que propicien la mejora continua (Vázquez, 2010a, 2010b).

Con el fin de construir estos modelos de gestión, se recurre a la planeación estratégica escolar (PETE/PAT), que se define como “el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y operación de proyectos de intervención que relacionan las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades” (Vázquez, 2010b, p. 97). El objetivo es que cada escuela dirija sus acciones hacia la visión que tiene de su desempeño, por lo que su orientación está determinada por las metas y objetivos a lograr, así como por los medios para alcanzarlos y su punto de partida es la autoevaluación, dado que ésta permite identificar la situación actual de la institución escolar.

La elaboración del PETE y el PAT implica una ruta metodológica que inicia con un proceso de autoevaluación o diagnóstico, continúa con la elaboración del PETE, que incluye los objetivos de la escuela a mediano plazo, y el PAT, que incluye los objetivos a corto plazo. Finalmente, se debe hacer un seguimiento y evaluación tanto del PETE como del PAT (Vázquez, 2010a).

6.2 Objetos de la evaluación

De acuerdo con el documento “Programa Escuelas de Calidad. Módulo 1. Modelo de Gestión Educativa Estratégica” (2010b), el objeto principal de este proceso de autoevaluación es la *gestión educativa*, concepto que se define en los siguientes términos:

[...] se entiende como gestión educativa, las acciones desplegadas por los gestores que dirigen amplios espacios organizacionales de un todo que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y a la explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático (p. 64).

Para observar este concepto, se emplean cuatro dimensiones (Vázquez, 2010b):

1. *Pedagógica curricular*: se refiere a aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, tales como la evaluación, planeación, recursos de apoyo, clima del aula, uso del tiempo de enseñanza, entre otros. Incluye cinco parámetros o estándares:
 - Fomento al perfeccionamiento pedagógico
 - Planeación pedagógica compartida
 - Centralidad del aprendizaje
 - Compromiso de aprender
 - Equidad en las oportunidades de aprendizaje
2. *Organizativa*: en esta dimensión se encuentran los valores y actitudes de los diversos actores educativos, los cuales fundamentan la toma de decisiones al interior de las escuelas. Comprende nueve estándares:
 - Liderazgo efectivo
 - Clima de confianza
 - Compromiso de enseñar
 - Decisiones compartidas
 - Planeación institucional
 - Autoevaluación
 - Comunicación del desempeño
 - Redes escolares
 - Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar (CTE)
3. *Administrativa*: hace alusión a la coordinación de recursos (humanos, financieros, de tiempo y materiales), a las acciones de seguridad, control de la información e higiene, al cumplimiento de la normatividad y a la supervisión escolar. Incluye tres estándares:
 - Optimización de recursos

- Control escolar
- Infraestructura

4. *Participación social*: “involucra la participación de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad donde se ubica la escuela” (p. 75). Comprende tres estándares:

- Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS)
- Participación de los padres en la escuela
- Apoyo al aprendizaje en el hogar

Cada uno de los estándares incluye una descripción a propósito de lo que se debe observar en cada una de las dimensiones. Por ejemplo: el estándar denominado liderazgo efectivo implica que el director hace una organización de los profesores y alumnos a su cargo, con el fin de orientarlos hacia buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje; propicia la creación de acuerdos en la comunidad escolar, lo que ayuda al logro de los objetivos y lleva a cabo proyectos colectivos en los que pueda reflejarse un alto compromiso por parte de los actores involucrados.

6.3 Propósitos de evaluación

El propósito central de la autoevaluación radica en ayudar a identificar la situación actual de la institución escolar y detectar los aspectos que se deben mejorar. Esta información permite que la escuela defina su PETE, su PAT, así como los diversos elementos que éstos deben incluir: visión, misión, metas, objetivos, estrategias, acciones específicas, responsables y tiempos (Vázquez, 2010a).

Dada la naturaleza de sus objetivos, se puede afirmar que el proceso de autoevaluación involucrado en la elaboración del PETE y el PAT es de índole formativa, ya que se pretende que las escuelas puedan identificar en dónde se encuentran con respecto a una serie de objetivos y metas, así como generar las estrategias y acciones que les permitan alcanzarlos.

6.4 Contexto de aplicación de la autoevaluación

El PEC está diseñado para su aplicación en escuelas públicas de educación básica en toda la República Mexicana. De acuerdo con el documento “Programa de Escuelas de Calidad. Informe Ejecutivo de la Evaluación Específica de Desempeño 2014-2015” (2014b), la cobertura del PEC ha evolucionado, desde el año 2008, como se muestra en la tabla 12:

Tabla 12. Evolución de la cobertura del Programa Escuelas de Calidad

Año	Población Potencial	Población objetivo	Población Atendida
2008	200 480	40 000	40 790
2009	202 171	42 500	40 557
2010	204 898	45 000	45 510
2011	204 898	47 500	54 666
2012	205 232	50 000	48 938
2013	205 611	53 480	50 622
2014	205 649	47 000	51 227

Fuente: SEP, 2014b, p. 9.

Nota: cuando se habla de población, este documento se refiere a las escuelas incorporadas al PEC.

De acuerdo con los datos ofrecidos por la SEP (2014b), las escuelas que están incorporadas al PEC se distribuyen como se muestra en la figura 5.

Figura 5. Localización de la población atendida por el Programa Escuelas de Calidad



Fuente: SEP, 2014b, p. 9.

6.5 Diseño de la evaluación

Álvarez (2003) afirma que la creación del PEC está relacionada con un proceso de revisión de literatura que incluyó experiencias e investigaciones acerca de la transformación escolar en países de Iberoamérica. Asimismo, se retomaron los enfoques de la eficacia escolar y el mejoramiento escolar, y se rescataron diversas contribuciones de otras investigaciones acerca de gestión escolar en México, la escuela nueva de Colombia, los planes anuales de mejora en España, entre otros.

6.6 Validación del modelo de evaluación

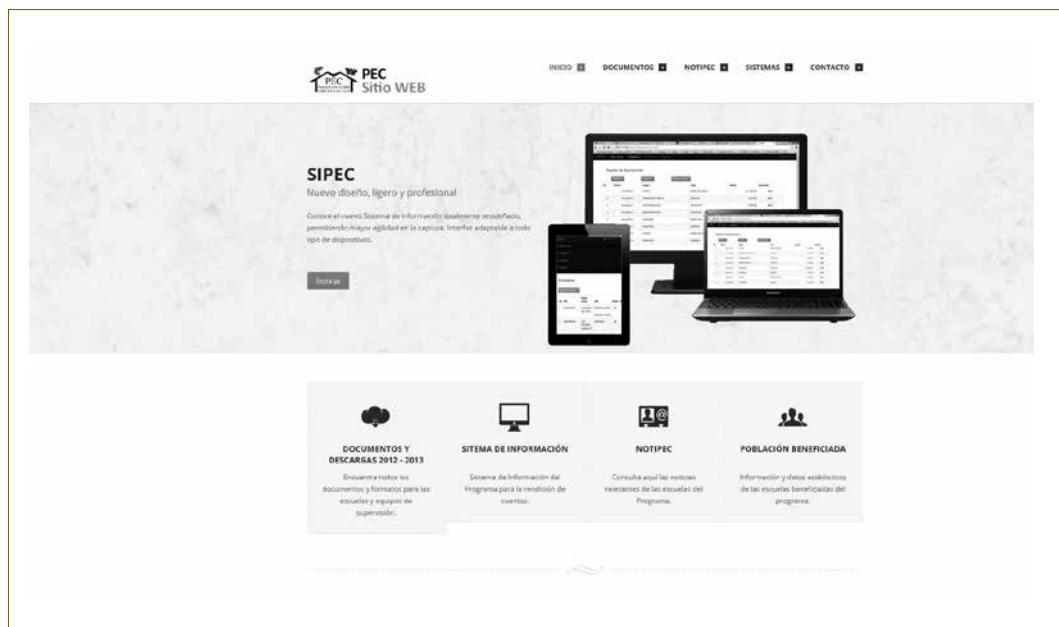
No se especifica esta información.

6.7 Difusión del modelo de evaluación

La información relacionada con el PEC (convocatorias para la participación de las escuelas, guías de uso, documentos normativos, escuelas incorporadas, testimonios, etcétera) se difunde, principalmente, a través de la página web de la SEP destinada para este programa.



De igual manera, se encontró que algunos estados, como Michoacán, cuentan con páginas web diseñadas específicamente para difundir información a propósito del PEC.



6.8 Aplicación de la evaluación

El proceso para aplicar la autoevaluación comprende las siguientes actividades (Vázquez, 2010a):

Las escuelas deben reunir información acerca de las áreas de mejora, tomando como punto de referencia las dimensiones de la gestión escolar y las opiniones que tienen todos los actores educativos con respecto a éstas. Para realizar esta tarea, se pueden emplear cuestionarios, entrevistas, encuestas, entre otras técnicas.

- Cada institución escolar considera las características de los espacios en los que los estudiantes socializan fuera de la escuela.
- Toman en cuenta los resultados de los alumnos en evaluaciones internas y externas. De igual manera, se debe recurrir a los datos estadísticos de la escuela.
- Las escuelas revisan los contenidos, tanto de los programas como de los proyectos de la escuela, determinando la aportación de cada uno en relación con las necesidades que se han identificado. Estos programas y proyectos deben incluirse en la planeación escolar con el objetivo de que los contenidos se articulen en una planeación única y todos contribuyan a la mejora de la escuela.
- Consideran el apoyo que brindan o que podrían brindar las organizaciones o instituciones que operen en el centro educativo.
- Sistematizan la información recabada, tomando como punto de referencia las cuatro dimensiones de la gestión escolar.
- Los resultados que se hayan obtenido en la sistematización se comparan con los estándares de gestión para educación básica.
- El análisis de la información se lleva a cabo de manera colectiva y se toman decisiones para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Se elabora un reporte de autoevaluación que debe incluir una priorización de los aspectos que se deben trabajar inmediatamente. Debe haber al menos un aspecto relacionado con cada una de las dimensiones de la gestión escolar, y con esta información se procede a elaborar la visión y misión del centro escolar.

Es importante señalar que hay formatos específicos para sistematizar los resultados de los alumnos en evaluaciones externas, las opiniones de diversos actores acerca de la gestión escolar, el análisis de la información y el reporte de autoevaluación.

6.9 Participantes en las diferentes etapas de la evaluación

En las orientaciones para elaborar el PETE y el PAT, se indica que la autoevaluación debe realizarse en colegiado y no se establecen funciones específicas para cada actor, a excepción del director, que, de acuerdo con los estándares de competencia directiva en planeación estratégica, debe asumir la responsabilidad de las siguientes actividades (Vázquez, 2010a):

- Informar a la comunidad escolar acerca del proceso de autoevaluación.
- Coordinar la organización y ejecución del proceso.
- Organizar la información recabada.
- Concentrar los resultados en el informe de autoevaluación.

- Conocer los estándares de gestión para educación básica y las dimensiones de la gestión escolar.
- Trabajar colaborativamente para realizar el proceso de autoevaluación.

6.10 Medios de recolección de información primaria

Se sugiere a las escuelas emplear entrevistas, cuestionarios, encuestas, entre otras técnicas de recolección de información, con el fin de conocer la opinión de todos los actores educativos a propósito de los aspectos que se deben mejora en la escuela y que se relacionan con cada una de las dimensiones de la gestión escolar (Vázquez, 2010a).

6.11 Fuentes de información secundaria

De acuerdo con el documento “PETE simplificado. Recomendaciones para elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar” (2010a), las escuelas deben recurrir a los resultados de los alumnos en evaluaciones internas y externas (Examen de la Calidad y el Logro Educativo, EXCALE, y Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE, entre otras), además de recabar datos estadísticos de la escuela, con el fin de conocer el logro educativo de los estudiantes.

6.12 Estrategias de análisis y sistematización de información

Con el fin de sistematizar la información que se recaba durante el proceso de autoevaluación, se sugiere a las escuelas emplear una serie de formatos (Vázquez, 2010a), los cuales se muestran a continuación:

- La información derivada de las encuestas, entrevistas o cuestionarios aplicados debe reunirse en el formato de la tabla 13.

Tabla 13. Formato para registrar los resultados de las opiniones acerca de las áreas de mejora de la escuela

a) RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CADA DIMENSIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR. Después de recuperar las apreciaciones de actores, de fuentes de información y de sistematizar los datos obtenidos, registren los resultados y sus posibilidades de mejora.		
Dimensión	Situaciones detectadas	Aspectos a mejorar
Pedagógica curricular		
Participación social		
Organizativa		
Administrativa		

Fuente: Vázquez, 2010a, pp.92-93.

Los datos acerca de los resultados de los estudiantes en evaluaciones internas y externas, así como las estadísticas de la escuela deben recopilarse en el formato de la tabla 14.

Tabla 14. Formato para registrar los resultados de los alumnos en evaluaciones externas y los estadísticos escolares.

b) INFORMACIÓN ESTADÍSTICA. Para un balance integral revisen la estadística básica de la escuela, así como los resultados sobre el aprovechamiento de asignaturas fundamentales del ciclo escolar anterior y, en general, de la información con la que cuentan de fuentes diversificadas. (Consideren los cuadros respectivos.)			
INDICADORES DE LOGRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA			
Indicadores escolares	Español	Matemáticas	Ciencias
Aprovechamiento (Promedio)			
ENLACE (Porcentaje de alumnos en cada nivel)			
Aprobación (Porcentaje)			
ESTADÍSTICA ESCOLAR (Matrícula)			
Inscripción inicial	Existencia	Deserción %	
INDICADORES DE PERMANENCIA EN CENTROS ESCOLARES			
Indicadores escolares	Porcentaje o número	Medio que permitió identificarlos	
Alumnos con rezago de dos o más años respecto al grado que les correspondería cursar según su edad (extra edad)			
Alumnos en riesgo de no continuar estudiando en el siguiente nivel educativo (condiciones familiares y sociales)			
Alumnos en condición de pobreza extrema que no reciben apoyo (beca Oportunidad, becas municipales, entre otros)			

Fuente: Vázquez, 2010a, pp. 94-95.

- Toda la información recabada hasta este punto se debe sistematizar de acuerdo con las dimensiones de la gestión escolar.
- Para comparar los resultados con los estándares de gestión se utiliza como guía una serie de tablas.

ESTÁNDAR	
1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico	
Descripción	Criterios operativos
<p>La capacitación y actualización de los maestros, después de su preparación profesional inicial, se ofrece principalmente desde el sistema educativo. Tiene la finalidad de actualizar permanentemente a los maestros para apoyarlos en su desempeño pedagógico. Sin embargo, una vez que los maestros están en la escuela, esta capacitación tiene un impacto determinado en gran parte por la institución escolar. La escuela debe implementar medios para que existan procesos de formación entre maestros (pares) y garantizar que lleven a la práctica estos aprendizajes. Por eso, una escuela abierta, que deposita en el equipo docente una parte esencial de la apuesta por el aprendizaje de los alumnos, propicia la formación entre pares y disminuye los celos profesionales que impiden compartir innovaciones en la enseñanza. Se sabe que en algunas escuelas un maestro se distingue de los demás, llevando un peso extra que se carga en el proceso pedagógico que su tarea le impone. Puede ser que cuando este tipo de maestros cambia de centro de trabajo, la escuela que queda atrás decae y la que lo recibe mejora. Esto indica la carencia de una plataforma que le permita tener una planta docente de alto nivel generada a partir de una formación compartida en la que el aprendizaje es tarea de todos.</p>	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El director participa en la capacitación y actualización de sus maestros. • Los profesores buscan y están motivados para asistir a cursos para su capacitación y su actualización profesional, relevantes para el contexto de su escuela. • Los profesores conversan sobre los desempeños de los demás, apoyan en la definición de estrategias de mejora de los desempeños docentes y se retroalimentan de manera profesional. • Se evalúan los logros del perfeccionamiento de los profesores, considerando los resultados de los desempeños de los alumnos. • Las acciones de perfeccionamiento docente ofrecidas por el sistema educativo se analizan y valoran en reuniones con todos los profesores.

- Con el fin de analizar los resultados y, con base en esto, tomar decisiones para mejorar el logro educativo de los estudiantes, se emplea el formato de la tabla 16.

c) ¿CÓMO MEJORAMOS EL LOGRO EDUCATIVO? Reflexionen en colegiado: ¿Los resultados de aprendizaje son satisfactorios según los resultados estadísticos? ¿Percibimos que los alumnos están contentos (se muestran curiosos o satisfechos) con lo que aprenden? ¿Los padres de familia se muestran satisfechos con lo que aprenden sus hijos en la escuela? ¿Los docentes estamos contentos con lo que aprendemos en el ejercicio de la docencia? ¿Qué podemos hacer para mejorar las prácticas docentes? ¿Qué podemos hacer para mejorar los resultados de aprendizaje?

74

6.13 Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios

Los criterios que las escuelas deben emplear para emitir juicios acerca de su desempeño son principalmente los 20 estándares de la gestión escolar, los cuales ayudan “a analizar y calcular la distancia que existe entre lo que plantean (escenario deseable) y la situación actual del centro escolar [...]” (Vázquez, 2010a, p. 72).

Cada estándar incluye una descripción y una serie de criterios operativos que muestran vías para concretar las acciones de los diversos actores educativos. Por ejemplo: el estándar de autoevaluación indica que en la escuela este proceso es un mecanismo que ayuda a que el centro educativo reconozca, por medio de la reflexión, su situación actual en relación con la misión que tiene. Algunos de sus criterios operativos indican que en la escuela hay un sistema público y abierto de la información acerca de los logros académicos de los alumnos; el director analiza con los padres y profesores los indicadores del centro educativo de manera periódica y se construyen mecanismos para monitorear de manera oportuna el progreso de los estudiantes.

6.14 Recursos materiales y financieros

Aunque no hay información con respecto a los recursos materiales y financieros para llevar a cabo la autoevaluación, sí hay datos acerca del financiamiento del PEC, marco en el que se inserta este proceso de autoevaluación.

De acuerdo con la SEP (2014c), los recursos empleados para la implementación del PEC provienen de la Federación, se consideran subsidios, se entregan a las escuelas por una sola ocasión y deben sujetarse a la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria.

El apoyo que la SEP/Secretaría de Educación Básica (SEB) brinda para el desarrollo de este programa puede ser técnico o financiero. El primero consiste en acompañamiento y asesoría para supervisores, equipos técnicos, directivos y escuelas, con el fin de que se dé una adecuada implementación del programa. Esto lo proporcionan las autoridades educativas locales y lo solicita la propia escuela. En cambio, el apoyo financiero se refiere a los recursos que se brindan a las escuelas para desarrollar una autonomía en cuanto a la gestión escolar, impulsar la toma de decisiones y fortalecer las capacidades directivas de diversos actores educativos. El monto que recibirá cada escuela será asignado por la AEL y se determinarán mecanismos para que los recursos se distribuyan de manera eficiente (SEP, 2014c).

6.15 Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas

Se espera que los resultados derivados del proceso de autoevaluación sean empleados para realizar las siguientes actividades:

- Elaboración de un *informe de autoevaluación* donde se prioricen los aspectos a mejorar por cada dimensión de la gestión escolar. Esta información se debe registrar en el formato que se incluye en la tabla 17.

- *Definición de los objetivos, metas y los indicadores de la planeación escolar estratégica.* Se elaboran objetivos a mediano plazo, tomando en cuenta los resultados de la autoevaluación, la misión y la visión de la escuela. Se debe incluir por lo menos un objetivo por cada dimensión de la gestión escolar y, a partir de esto, se definen las metas que garanticen el logro de los objetivos en términos cuantificables. Se decide qué metas se atenderán en cada ciclo escolar y se construyen indicadores para evaluar el cumplimiento de cada una. Finalmente, se hace un análisis de factibilidad de los objetivos y metas. Esta información se registra en el formato de la tabla 19:

Tabla 19. Formato para establecer los objetivos, metas e indicadores de la Planeación Escolar Estratégica

f) REGISTREN LOS ELEMENTOS FUNDAMENTALES del Plan Estratégico de Transformación Escolar con una perspectiva a mediano plazo (3-5 años).				
Dimensión	Objetivos	Metas	Indicadores	Estrategias para el logro de los objetivos
Pedagógica curricular				
Participación social				
Organizativa				
Administrativa				

Fuente: Vázquez, 2010a, pp. 100-101.

- *Diseño de estrategias.* Esta actividad también parte de los resultados de la autoevaluación, la misión y visión. Para llevar a cabo esto, se definen las estrategias y se analiza su factibilidad, tomando en cuenta los apoyos de programas y proyectos, así como el beneficio que esto brindará a otras organizaciones.
- *Elaboración del Programa Anual de Trabajo (PAT).* Considerando los objetivos, metas y estrategias, se determinan acciones a corto plazo, es decir, para realizarlas durante el ciclo escolar. Se deben articular los apoyos de las organizaciones, programas, proyectos e instituciones de acuerdo con las acciones orientadas al logro de metas y objetivos, además de designar responsables, recursos, tiempos y considerar la participación de las Asociaciones de Padres y Consejos Escolares de Participación Social, quienes también deben ser corresponsables en la implementación, seguimiento y evaluación del PAT.
- *Definición de acciones de seguimiento y de evaluación del PAT.* Se deben definir indicadores de logro para cumplir con las metas (se utiliza el formato que se muestra en la tabla 20), determinar la periodicidad y los responsables de monitorear la realización de las acciones, diseñar instrumentos para registrar esta información, y recopilar evidencias que den cuenta de las acciones y logros (fotografías, registros, oficios, etcétera). También se debe analizar la información recabada para identificar posibles problemas en las actividades y proponer ajustes; involucrar a los padres y los Consejos Escolares de Participación Social en el seguimiento; informar a la comunidad escolar sobre las acciones, avances y logros; realizar un informe técnico-pedagógico de resultados y registrar firmas, nombres y cargos de los participantes en la elaboración del PETE y el PAT.

Tabla 20. Formato para establecer las acciones de seguimiento y evaluación del PAT

g) ELABOREN EL PROGRAMA ANUAL DE TRABAJO, con base en las metas y actividades a desarrollar en el próximo ciclo escolar.						
Dimensión	Metas	Actividades a desarrollar por: colectivo escolar, padres de familia y CEPS	Fechas de realización	Responsables	Recursos	APOYOS DIRECTOS de instituciones, organizaciones, programas y proyectos
Pedagógica curricular						
Participación social (incluir las acciones a desarrollar por los Comités del CEPS)						
Organizativa						
Administrativa						

Fuente: Vázquez, 2010a, pp. 102-103.

- *Actualización del PETE y el PAT.* Posteriormente, con base en los resultados mostrados en el informe técnico-pedagógico, habrá que programar las acciones para el siguiente ciclo escolar.

6.16 Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos

No se especifica esta información

6.17 Resultados de la evaluación

Si bien no hay información con respecto a los resultados del proceso de autoevaluación involucrado en la elaboración del PETE y el PAT, sí hay reportes de los resultados del PEC (SEP, 2013, 2014a, 2015), además de una sistematización de diversos estudios y evaluaciones de este programa (Vázquez, 2010b).

En los reportes de la SEP de 2013 y 2014 se toman como punto de referencia los dos indicadores a través de los cuales el PEC mide sus resultados: a) la proporción de alumnos que llegan al nivel elemental en ENLACE y b) el indicador de propósito, que se refiere a la permanencia de las escuelas en el programa durante cinco años.

En 2013 se encontró que 3.66 de la proporción de alumnos obtuvo nivel elementan en ENLACE entre las escuelas que han implementado el PEC, en relación con aquellas que no lo han hecho. Asimismo, se observó que los resultados de permanencia de las escuelas beneficiadas con este programa dan mayores efectos (SEP, 2013). En cambio, en 2014 no se pudo saber cuál fue el

impacto en el primer indicador, dado que ENLACE fue cancelada; sin embargo, el indicador propósito superó la meta (45%) con 68% de escuelas que permanecieron en el programa.

En el informe de 2014 también se hace referencia al estudio de impacto realizado en 2006, cuyos hallazgos indican que el PEC, durante los ciclos escolares 2001-2002 y 2003-2004, contribuyó a reducir la tasa repetición en 0.31 puntos porcentuales, así como las tasas de reprobación y deserción en 0.24 puntos, aunque no tuvo un impacto significativo en escuelas indígenas. Asimismo, se señala que, de acuerdo con la evaluación del Banco Mundial (Systems Approach for Better Education Results, SABER), realizada en 2012, las escuelas incorporadas al programa tuvieron mejores resultados en ámbitos como “autonomía en la preparación y aprobación del presupuesto; participación del consejo escolar en asunto escolares; desempeño de la escuela y los estudiantes; y, rendición de cuentas” (SEP, 2014a, p. 1).

En la publicación más reciente de la SEP, denominada *Programa Escuelas de Calidad. Opinión institucional. Evaluación específica de desempeño 2014-2015* (2015), se incluyen las observaciones derivadas del análisis realizado por la Unidad Responsable y la Unidad de Evaluación. Algunas de las conclusiones de este documento indican que el PEC efectivamente ha contribuido a la mejora del aprendizaje de los alumnos, la reducción de la deserción y reprobación, así como al fomento de la participación social. También se reconoce que el PEC ha tenido una evolución en cuanto a la distribución del presupuesto, dado que ha buscado focalizar escuelas de localidades de muy alta y alta marginación, aunque una de sus limitaciones radica en la cobertura, ya que las escuelas deben dar una aportación inicial para después recibir los recursos de la federación, razón por la cual hay escuelas que no se han incorporado al programa. Pese a esto, en estas entidades sí se brindó apoyo técnico y algunas escuelas que han implementado el PEC lo siguen replicando.

Finalmente, en el documento “Programa Escuelas de Calidad. Módulo 1. Modelo de Gestión Educativa Estratégica” (2010b) se menciona que el PEC ha recibido diversas observaciones y recomendaciones, las cuales fueron sistematizadas por Mariano Segundo en 2009. Algunas de estas observaciones señalan la necesidad de atender a las poblaciones más marginadas; impulsar la participación de los padres de los alumnos y la comunicación entre los actores educativos y la comunidad. De acuerdo con estos estudios, se requiere ampliar la noción de calidad educativa, llevándola más allá de la gestión escolar; es necesario dar capacitación a los padres para que brinden un apoyo adecuado a sus hijos; hacer una desincorporación de las escuelas de manera progresiva, fortalecer el seguimiento, etcétera.

En este documento también se indica que algunos de los logros del PEC radican en que propicia el diálogo y la construcción de consenso entre los integrantes de la comunidad escolar; los estándares permiten obtener avances medibles, cuantificables y precisos; el PEC tiene el potencial de servir como eje para articular con otros proyectos, programas y recursos; disminuye las tasas de abandono, fracaso y repetición, etcétera.

Análisis comparativo

Objetos de la evaluación

Los objetos reciben diferentes denominaciones en los modelos de autoevaluación: dimensiones, temas o aspectos. La complejidad de los centros educativos se ve reflejada en los objetos de los modelos de evaluación de escuelas, caracterizados por su relación con varios niveles: los alumnos, las aulas, y el centro escolar en conjunto. Por ejemplo, el modelo de Argentina comprende tres dimensiones. La primera, *logros y trayectorias educativas de los estudiantes*, incluye variables vinculadas a los alumnos, como la construcción de conocimientos del área de matemáticas. Las variables de la segunda dimensión, *gestión pedagógica, perfiles y desempeños docentes*, son del nivel de aula, como adecuación de las metodologías de enseñanza y promoción de aprendizajes. La tercera, *gestión y desempeño institucional*, contiene variables de la escuela, como los vínculos entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Como se observa en el ejemplo anterior, en los modelos prevalece un enfoque sistémico hacia la operación de las escuelas, pues no se concentran en variables exclusivas de un solo nivel, como podría ser el de los alumnos, y en particular su desempeño académico.

Aunque todos los modelos incluyen objetos de los diferentes niveles, se diferencian en sus énfasis. El modelo de Irlanda, por ejemplo, está concentrado en la enseñanza y el aprendizaje, que tiene que ver con la calidad de los resultados de aprendizaje de los alumnos, de las experiencias de aprendizaje y de las prácticas docentes. En cambio, el modelo de autoevaluación del PEC en México se enfoca en la gestión educativa, entendiéndola como las acciones de diferentes actores que llevan a la mejora continua y la innovación; incluye el ámbito del aula, pero, en el análisis conjunto de las dimensiones, prevalece el nivel escolar.

Con respecto a los objetos que se relacionan con el nivel del aula, es importante señalar que no se concentran solamente en los resultados de aprendizaje académicos, sino que también incluyen resultados que tienen que ver con el bienestar de los niños, sus habilidades socioafectivas, entre otros. Por ejemplo, en Escocia dentro de los logros relacionados con los alumnos además de la literacidad y numeracidad se encuentran: el bienestar, la inclusión e igualdad, la creatividad y habilidades para el empleo. En Irlanda, se establece como un indicador de la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos, su involucramiento en el aprendizaje y su capacidad para aprender a aprender. En Inglaterra se incluyen la manera en que los alumnos disfrutan sus procesos de aprendizaje y la efectividad de la escuela en la promoción del desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos.

Prácticamente todos los modelos incluyen el liderazgo como una de las dimensiones a evaluar, aunque tiene diferentes significados e involucra también a actores distintos. En el modelo escocés, la visión y el liderazgo conforman una de las tres grandes dimensiones de la autoevaluación, precisando subdimensiones específicas. De la manera en que se especifican los temas, se entiende que el liderazgo, en este modelo, no se espera que radique en el director de la escuela, o en la junta de gobierno, sino en la comunidad escolar completa, incluyendo a los niños. Por ejemplo, uno de los indicadores de calidad es el liderazgo para el aprendizaje, que comprende: el compromiso profesional y el trabajo colegiado, el impacto del aprendizaje profesional, y la manera en que los alumnos lideran el aprendizaje. En el modelo de autoevaluación del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en México el estándar de liderazgo efectivo apunta a la capacidad del director para: promover la conformación de un equipo de trabajo, desarrollar una visión compartida entre la comunidad de la escuela para mejorar los niveles de aprendizaje, impulsar la participación de profesores y padres en decisiones y acciones, gestionar recursos para que la escuela funcione adecuadamente, y dedicar tiempo para tareas académicas que respalden el aprendizaje de los alumnos, entre otras atribuciones.

En los modelos analizados hay diferencias con respecto a la focalización de los objetos de evaluación. Aunque los modelos de Escocia, Inglaterra e Irlanda incluyen varios elementos, las escuelas pueden focalizar en uno o varios de ellos. En el caso de Irlanda, se implementó una focalización graduada: durante los primeros tres años en el aspecto de enseñanza y de aprendizaje. En la actualidad ya incluyen administración y liderazgo.

Finalmente, los modelos también varían de acuerdo a la flexibilidad que prevalece en la elección de elementos que componen los objetos de la autoevaluación. Por ejemplo, en el caso de Argentina se identifican variables relacionadas con cada una de las dimensiones, pero se señala que las escuelas pueden incluir nuevas variables de acuerdo a su contexto.

Propósitos de evaluación

La evaluación de escuelas, al igual que otras evaluaciones que se realizan en los sistemas educativos es un campo que se ha venido desarrollando bajo distintos propósitos. En los modelos de evaluación de escuelas analizados una de las intencionalidades más fuertemente asociadas es la mejora de las instituciones escolares y de la calidad de la educación que ofrecen. Esto puede ser expresado de diferentes maneras, por ejemplo: aseguramiento y mejora de la calidad educativa, o elevación de estándares.

En este sentido, los modelos pretenden que en primera instancia las instituciones escolares cumplan con las metas establecidas, para posteriormente identificar áreas en las que es necesario fortalecerse y promover el cambio. Esto es evidente en el caso de México, en el que el modelo de autoevaluación del Programa Escuelas de Calidad (PEC) conduce a que las escuelas primero identifiquen la situación en la que se encuentren para después definir los aspectos a mejorar y el plan para su transformación.

Además del cumplimiento y la mejora, hay otros propósitos que se enuncian en los modelos: promoción de una educación inclusiva (Argentina), rendición de cuentas (Inglaterra) y fortalecimiento de una cultura de autoevaluación de los centros escolares (Argentina).

Aunque no se explicita como propósito, se infiere que los modelos buscan fortalecer la capacidad de los centros escolares para tomar decisiones, pues el proceso implica identificar fortalezas y debilidades, priorizar áreas de mejora y de aprovechamiento de fortalezas, definir un plan de acción y evaluar su implementación.

Finalmente, cabe mencionar que en todos los modelos prevalece un reconocimiento de que este proceso de autoevaluación sirve para construir una conversación común en las escuelas y articular los esfuerzos del sistema educativo. De forma específica, esto se plantea en los casos de Inglaterra e Irlanda, donde una nueva relación entre los diferentes actores educativos (Inglaterra) y la construcción de una conversación común sobre la enseñanza y el aprendizaje (Irlanda) son ejes de las iniciativas.

Contexto de aplicación de la autoevaluación

Los modelos de autoevaluación analizados se aplican en escuelas de educación básica. Varían en su cobertura y la relación que guardan con políticas educativas específicas u otras iniciativas de educación. En Escocia, Inglaterra e Irlanda la aplicación del modelo de autoevaluación es generalizada y mantiene vínculos de diferente naturaleza con la inspección de las escuelas. En Argentina, la participación de las escuelas depende principalmente de las autoridades provinciales, quienes manifiestan su interés en que el modelo sea implementado en las escuelas a su cargo y facilitan las condiciones para la participación de las escuelas (*i. e.*, tiempo para la capacitación en el modelo). En México, el modelo de autoevaluación se encuentra circunscrito al Programa Escuelas de Calidad. Este programa puede catalogarse como intergubernamental porque implica corresponsabilidad entre la federación, las entidades federativas y las escuelas. La participación de las escuelas es voluntaria, pero requiere que las entidades se comprometan a participar, identifiquen el tipo de escuelas en las que focalizarán el programa y destinen recursos para su implementación. Sólo en el caso de México se proveen recursos específicos para la ejecución del plan de mejora.

Diseño de la evaluación

En relación al diseño de los modelos de autoevaluación se identificó si se circunscribían en iniciativas más amplias, y el proceso seguido para definir los objetos de evaluación y la forma de implementación.

Los modelos parten de una preocupación por la mejora de la calidad de los servicios prestados; esta preocupación no es exclusiva de los servicios educativos: ha estado presente de forma generalizada en el sector público. Además, en algunos casos, el origen de estas iniciativas ha tenido un fundamento económico y de rendición de cuentas (*i. e.*, el modelo de Inglaterra). Económico debido a los costos que representan las evaluaciones externas, y la necesidad de reducirlos; de rendición de cuentas, por la exigencia creciente de informar a los diferentes actores sobre el uso de los recursos públicos y el cumplimiento de los propósitos educativos (MacBeath, 2006).

El modelo de autoevaluación de Inglaterra se encuentra circunscrito en una iniciativa mayor de reformas educativas que buscaba fortalecer la articulación entre el Departamento de Educación, las autoridades educativas locales (AEL) y las escuelas con respecto a las necesidades y prioridades locales y nacionales. La iniciativa comprendía tres líneas de reformas además de la autoevaluación:

a) elaboración de un perfil de las escuelas con información actualizable anualmente, a difundir con la comunidad escolar; b) un proceso de “conversación única” para promover la reflexión de las escuelas sobre la mejora enfocada en un plan articulado (concentrando los esfuerzos en prioridades específicas); c) involucramiento de un “compañero de mejora de la escuela” que contribuya en la conversación hacia la mejora.

En México, el modelo de autoevaluación es una herramienta del Programa Escuelas de Calidad, para el fortalecimiento de la gestión de las escuelas públicas orientada al logro educativo. En el programa se ha buscado una transformación de las condiciones en las que operan las escuelas, superando rezagos en infraestructura, capacitación, entre otros. El programa contempla la provisión de recursos para que las escuelas puedan implementar sus proyectos de mejora.

Para el diseño de los modelos de autoevaluación, en varios casos se realizaron consultas específicas que llevaron a reconocer o confirmar la importancia de los procesos de autoevaluación y a identificar los objetos que podrían incluir los modelos; por ejemplo, en Argentina, Inglaterra y Escocia. En Argentina, se realizó un estudio de opinión sobre la calidad educativa y la importancia de procesos de autoevaluación con participación de diferentes actores. En Inglaterra la consulta fue sobre la inspección de escuelas; permitió identificar la necesidad de simplificar el proceso de supervisión, reducir la carga administrativa para las escuelas y poner más énfasis en la autoevaluación de las escuelas. En Escocia, a partir de los documentos analizados, se infiere que los procesos de consulta han tenido que ver con la modificación del modelo de autoevaluación, cuestionando a diversos actores educativos sobre los enfoques hacia la autoevaluación y el uso de los indicadores de calidad.

Sólo en algunos casos se precisan los actores educativos que han participado en el diseño de los modelos de autoevaluación. Por ejemplo, en el modelo de Inglaterra, se señala que el proceso de diseño requirió la participación de sindicatos de docentes, asociaciones de directores y de padres de familia, autoridades locales, juntas de gobierno de las escuelas y especialistas en mejora de las escuelas.

Validación del modelo de evaluación

La puesta a prueba de las orientaciones y propuestas en los modelos de autoevaluación parece que es una estrategia que puede ayudar asegurar la pertinencia y utilidad de las iniciativas para las escuelas. La mayoría de los modelos de autoevaluación fueron validados mediante su pilotaje o jueceo. Los pilotajes implicaron la aplicación de los modelos de autoevaluación en un número de escuelas reducido, que no buscaba una representatividad estadística de los subsistemas educativos. Por ejemplo: en Inglaterra se realizó el pilotaje en 93 escuelas de 8 autoridades educativas locales; en Irlanda, el pilotaje se implementó en 12 escuelas. En estos dos modelos, el pilotaje tuvo una duración de un ciclo escolar completo, en el que se documentaron los hallazgos y desafíos del proceso de implementación del modelo, para generar orientaciones y materiales para apoyar el trabajo de las escuelas y las AEL participantes. Dentro de los materiales generados están videos con entrevistas a diferentes actores que participaron en el proceso de la autoevaluación (Irlanda), documentos con orientaciones y ejemplos (Inglaterra), entre otros.

Los pilotajes pueden tener diferentes focos de atención, por ejemplo, en Inglaterra el pilotaje contempló el análisis del propio modelo de autoevaluación, su implementación, los documentos de apoyo y el proceso de inspección. En este proceso fue necesario sostener consultas en las escuelas participantes y la evaluación de la implementación de la iniciativa y sus resultados.

Difusión del modelo de evaluación

La información sobre la difusión de los modelos de evaluación se enfoca principalmente en el tipo de recursos utilizados, aunque no es explícita para todos los modelos. Los materiales impresos se privilegian para la difusión de los modelos; por ejemplo, a través de cuadernillos (Argentina, Escocia e Inglaterra). En el caso de Inglaterra, además de los materiales impresos, un acercamiento que sirvió para la difusión del modelo fue el pilotaje en un grupo reducido de autoridades educativas locales y reportar los resultados obtenidos en ese proceso. En el Modelo Nacional para la Calidad Total implementado en México se enfatiza la importancia del proceso de difusión; sin embargo, no se clarifican los recursos utilizados con ese fin.

El medio digital (página de Internet) es el medio de difusión de la evaluación que es común entre los países incluidos en la revisión. Para el caso de México, se incluyen también reuniones nacionales y regionales de manera periódica.

Aplicación de la evaluación

Para la aplicación de la evaluación las metodologías analizadas presentan un rango variado de recomendaciones; en algunos casos, como el modelo de las islas Canarias o el de Inglaterra, se formulan orientaciones generales, mientras que en otros se describe con cierta amplitud el conjunto de pasos a seguir para llevar a la práctica la metodología de autoevaluación así como la definición del plan de mejora y su seguimiento y evaluación.

El modelo para la autoevaluación de escuelas de educación inicial implementado en Argentina comprende 10 pasos iniciando con la elaboración del cronograma de aplicación, la sensibilización de la comunidad escolar y la difusión de información sobre el proceso que se desarrollará. Esta metodología implica el allegamiento de varios tipos de información y el llenado de diversos instrumentos. El proceso culmina con la implementación del plan de mejora y el seguimiento de éste por las autoridades.

En el caso de Escocia, para la aplicación de la evaluación no existe un proceso único, pero se dan orientaciones; por ejemplo, se recomienda utilizar los indicadores de calidad y los temas que cada uno incluye. Es importante hacer el proceso de autoevaluación de manera continua y tomar medidas inmediatas cuando los resultados no mejoren. Las escuelas deben responder tres preguntas: ¿cómo lo estamos haciendo?, ¿cómo lo sabemos?, y ¿qué vamos a hacer ahora? Se cuenta también con un kit de herramientas para responder a las preguntas principales de la autoevaluación. Otra recomendación es que se utilice el ciclo virtuoso de mejora, además de que hay un proceso interno de evaluación y uno externo a cargo del Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE, por sus siglas en inglés).

Como ya se mencionó, para el caso de Inglaterra no existe un proceso único de aplicación de la evaluación, pero se recomienda que los procesos sean sencillos y que se implementen en la cotidianeidad de las actividades escolares, retomar las experiencias previas de las escuelas, y que puedan ser cuestionados por diferentes actores educativos. De manera particular, el modelo de autoevaluación en Inglaterra implica que las escuelas evalúen su progreso con respecto a un plan de mejora; identifiquen las evidencias sobre las que basan su evaluación; identifiquen sus fortalezas y debilidades, y que expliquen las acciones que tomarán para atender sus debilidades y desarrollar sus fortalezas.

La aplicación de la evaluación en Irlanda considera una serie de fases que incluyen: la obtención de evidencias; su análisis y contraste con criterios de evaluación específicos; emitir juicios sobre las fortalezas y el área de mejora identificadas; realizar un reporte de autoevaluación; diseñar el plan de la escuela; y la implementación y monitoreo del plan de mejora.

El modelo mexicano para la calidad total también informa con detalle las etapas que habrá que desarrollar para llevar a cabo la autoevaluación de la escuela. Destacan la conformación del equipo de autoevaluación; el desarrollo de ésta (con varias actividades a su interior) y la elaboración del plan de mejora. La aplicación de la evaluación en México considera de manera inicial la reunión de información de las áreas de mejora, la consideración de las características de los espacios en los que los estudiantes socializan fuera de la escuela, los resultados de los alumnos en evaluaciones internas y externas, la revisión de los datos estadísticos de la escuela, la revisión de los contenidos de los programas y proyectos de la escuela; se toman en cuenta las organizaciones o instituciones que operan en el centro educativo; la sistematización de la información considerando las cuatro dimensiones de la gestión escolar, la comparación de los resultados con los estándares de gestión para educación básica, el análisis de la información de manera colectiva y toma de decisiones, y finalmente la elaboración del reporte de autoevaluación.

Hong Kong cuenta con un proceso de aplicación de la evaluación bien definido que incluye las siguientes etapas: revisión integral (autoevaluación y evaluación externa), identificación de las principales áreas de interés, formulación del plan de desarrollo escolar, elaboración del reporte escolar.

Participantes en las diferentes etapas de la evaluación

Los modelos incluidos en este documento buscan involucrar en el proceso de implementación de la autoevaluación a todos o gran parte de los actores que participan en la labor educativa, desde las autoridades de la escuela (directivos, patrones de las escuelas, entre otros) e instancias externas (autoridades locales, supervisores, inspectores, etcétera), hasta el personal de la institución (profesores, asistentes de docencia, personal administrativo, entre otros), los estudiantes y los padres de familia. A partir de esto, se puede decir que uno de los principios comunes a estos modelos radica en la conceptualización de la autoevaluación como un proceso eminentemente colectivo.

El nivel de especificidad de las funciones y actividades que corresponden a cada uno de los actores involucrados en la autoevaluación varía en cada una de las metodologías. En las experiencias de Argentina e Irlanda se especifica de manera puntual cuáles son las funciones de los participantes, las etapas en las que se involucrarán (recopilación, análisis y difusión de la información, elaboración del reporte de autoevaluación, etcétera) e incluso los productos que se espera deriven de sus actividades (planes de mejora, formatos, entre otros). En cambio, las experiencias de Inglaterra, México y Escocia señalan qué actores e instancias deben participar en la autoevaluación (directores, docentes, alumnos, padres de familia, etcétera), aunque no precisan las actividades que estarán a cargo de cada uno de ellos.

En algunas experiencias (Argentina e Inglaterra) se busca que se conformen grupos cuya función es dirigir el proceso de autoevaluación o dar seguimiento a la implementación de los planes de mejora. En el modelo de Argentina, los grupos de mejora son la instancia que se encarga de organizar todo el proceso de aplicación; recabar, sistematizar y analizar la información que servirá para

emitir juicios acerca del desempeño de la escuela; así como elaborar el Plan de Mejora y difundirlo entre la comunidad escolar. Algunas de estas funciones, en el marco del modelo de Inglaterra, son realizadas por los Equipos de Mejora de la Escuela, quienes asumen la responsabilidad de comunicar el estado de la autoevaluación al colectivo docente. En ambos casos, los grupos deben estar constituidos por miembros del personal de la escuela.

Cabe señalar que únicamente en las metodologías de Argentina y Escocia se explicita la participación de autoridades educativas externas a las escuelas en el proceso de implementación de la autoevaluación (autoridades provinciales y jurisdiccionales, HMIE, Management of Education Resources Unit, autoridades locales). No obstante, es esperable que en todos los casos haya participación de instancias externas, ya sea para llevar a cabo procesos de supervisión, tomar decisiones de diversa índole, proporcionar financiamientos, entre otros.

Medios de recolección de información primaria

Todas las metodologías reunidas en este informe implican que las escuelas obtengan datos acerca de las diferentes dimensiones que se busca valorar en cada modelo. Para ello, se propone emplear varios medios de recolección de información (encuestas, entrevistas, grupos de enfoque, observaciones, consultas a diversos actores, llenado de formatos, reflexiones individuales o colectivas, entre otros), así como recurrir a diferentes actores (padres de familia, alumnos, personal de la escuela, autoridades educativas, etcétera).

El uso de diversas fuentes de información para sustentar los juicios derivados de la autoevaluación deja ver la necesidad de generar una postura común con respecto a los diferentes componentes de la institución escolar. En el caso de Escocia, se indica que la complementación de información corresponde a un proceso de triangulación que ayuda a fortalecer los resultados que se obtienen a partir de la autoevaluación.

Fuentes de información secundaria

Todas las experiencias de autoevaluación incluidas en este documento buscan que los datos obtenidos por las escuelas a propósito de su desempeño sean complementados con información, generalmente de índole cuantitativa, acerca del logro académico de los alumnos (resultados de evaluaciones externas e internas) y de los indicadores de la escuela (datos sobre la matrícula, asistencia, trayectorias educativas).

En el caso de Irlanda, además de los resultados de los estudiantes en evaluaciones sumativas y estandarizadas, se deben incluir datos a propósito de las evaluaciones de carácter formativo, evidencias del trabajo dentro y fuera del aula, así como planeaciones y materiales elaborados por los profesores.

En la mayor parte de las metodologías, se sugiere que este tipo de información sea obtenida tanto de fuentes externas a las escuelas (autoridades educativas, fundaciones, evaluaciones externas, entre otras, departamentos de educación) como de los registros de las propias instituciones escolares.

Estrategias de análisis y sistematización de información

Los modelos de autoevaluación de escuelas documentados en este trabajo contemplan el uso de una o varias estrategias para sistematizar y analizar la información obtenida por las instituciones escolares. Por ejemplo: la metodología de Argentina, al igual que la de México contempla el uso de diversos formatos, mientras que los modelos de Escocia, Inglaterra e Irlanda proponen diversas vías de análisis, tales como el análisis de información estadística o el contraste con criterios relacionados con las áreas del modelo de autoevaluación.

Se advierte que algunas de estas propuestas enfatizan los medios para sistematizar los datos obtenidos por las escuelas y no ahondan en los métodos para analizarlos. Tal es el caso de México, cuyo modelo de autoevaluación incluye una serie de formatos para registrar y ordenar la información, pero no señala qué vías de análisis deberían o podrían emplear las escuelas.

En las propuestas de Escocia, Inglaterra e Irlanda, a diferencia de México, no se establecen medios específicos para llevar a cabo la sistematización de los datos obtenidos, aunque se mencionan varias estrategias de análisis que se podrían utilizar (contraste de la información con el contexto de la escuela, análisis de información estadística, triangulación de información, entre otros). Cabe señalar que el modelo de Argentina incluye tanto medios para sistematizar la información (formatos, planillas, relatorías, bases de datos, etcétera), como estrategias de análisis (generación de gráficos y tabulados, trabajo reflexivo y analítico del personal de la escuela).

También se advierte que en los casos de Escocia, Inglaterra e Irlanda las decisiones acerca de los medios para sistematizar la información se dejan en manos de las escuelas. En cambio, los modelos de México y Argentina implican el uso de estrategias de sistematización con mayor estructuración.

Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios

En gran parte de las propuestas de autoevaluación de escuelas incluidas en este documento, se establecen varios niveles de desempeño, que son el punto de partida para que las escuelas emitan juicios acerca de su logro en los diversos componentes o dimensiones de cada modelo de autoevaluación. En la metodología argentina se habla de tres niveles (satisfactorio, medianamente satisfactorio o insatisfactorio) o cuatro (escala del 1 al 4, donde 1 es el valor mínimo y 4, el máximo). El modelo inglés incluye cuatro niveles (sobresaliente, bueno, requiere mejora e inadecuado) y la propuesta de Escocia contempla seis (excelente, muy bueno, bueno, satisfactorio, débil e insatisfactorio). A diferencia de estas propuestas, la metodología de Irlanda ofrece una descripción de lo que se considera una buena práctica en cada una de las dimensiones, subdimensiones o indicadores que contempla su modelo, la cual es el punto de referencia para que las escuelas valoren su desempeño.

En general, estos modelos tienen un carácter evaluativo, dado que se espera que las instituciones escolares se ubiquen en alguno de los niveles de desempeño. En cambio, la propuesta de autoevaluación implementada en México tiene un carácter descriptivo, ya que busca que las escuelas, a partir de la información recabada, comparen sus resultados con una serie de estándares de gestión para educación básica y hagan una descripción y sistematización de las decisiones para mejorar su desempeño.

Recursos materiales y financieros

En gran parte de las metodologías documentadas se pudo advertir una carencia de información con respecto a los recursos materiales y financieros empleados para implementar tanto el proceso de autoevaluación como el plan de mejoramiento escolar derivado de éste.

Algunas de las fuentes a las que se recurrieron (documentos rectores de los modelos, artículos de investigación, entre otros) indican qué actores o instancias proporcionan estos recursos. En la experiencia de México se señala que esta función está a cargo de la federación, mientras que en Argentina el financiamiento se obtiene de los programas nacionales y la cooperadora escolar.

Asimismo, se encontró información acerca de la duración de los apoyos a las escuelas o la entrega de estos. En Escocia la asignación de presupuesto comprende tres años, y en México los recursos se entregan en una sola ocasión.

Además de estos datos, no se encontraron evidencias a propósito de la manera en que se lleva a cabo la definición y asignación de los recursos materiales y financieros para la aplicación de la autoevaluación en las escuelas.

Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas

De manera general, en las experiencias incluidas en este documento, la información de la autoevaluación se usa para dos propósitos: generar diagnósticos de las instituciones escolares y establecer objetivos y metas, los cuales se incluyen en planes de mejora.

En los modelos de autoevaluación de Argentina, Escocia, Inglaterra y México se establece que las escuelas deben elaborar un diagnóstico de su situación actual, el cual incluye sus fortalezas y debilidades e incluso una priorización de los problemas detectados durante el proceso de autoevaluación.

Tomando como punto de partida el informe de las escuelas, se espera que estas instituciones elaboren un plan de mejora (Argentina, Escocia, Irlanda, Inglaterra y México), en el que se establezcan sus objetivos, metas y en algunos casos, su visión y misión.

Es pertinente indicar que en las experiencias de Inglaterra, Escocia e Irlanda también se usan los resultados de la autoevaluación para elaborar informes dirigidos a los padres de los estudiantes.

Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos

Los actores educativos externos a las instituciones escolares que utilizan los resultados de la autoevaluación son, principalmente, instancias de gobierno, inspectores o supervisores, aunque los usos que hacen estos actores de la información derivada de la autoevaluación difieren de acuerdo con el modelo de autoevaluación.

Para el caso de Argentina, los resultados son utilizados por las autoridades educativas para generar procesos de seguimiento que ayuden a la implementación del plan de acción lo que permite

a su vez, brindar retroalimentación a las escuelas. Los resultados de la autoevaluación también alimentan la generación de políticas públicas.

De igual manera que en Argentina, en Escocia los resultados son empleados por las autoridades educativas para elaborar políticas públicas a través de la información que deriva de la autoevaluación y de la inspección que es considerada como información confiable y permite conocer el desempeño de diversos sectores para el desarrollo de esas políticas. Otro uso de los resultados que vale la pena destacar para el caso de la experiencia de Escocia es que permite el “aprendizaje de gobierno” ya que da pauta para gestionar y justificar el desempeño de las instituciones, al mismo tiempo que permite aprender de la autoevaluación, no sólo en las escuelas, sino también en el gobierno.

En Inglaterra se encontró que el inspector es uno de los principales usuarios de los resultados de la autoevaluación y, junto con los resultados de la inspección se determina si la educación que se imparte en la escuela cumple con los estándares esperados. Con base en esos resultados se emiten juicios acerca del desempeño de las escuelas que son clasificadas en categorías preestablecidas. Esta clasificación tiene consecuencias sobre la regularidad de la inspección y, en aquellos casos en los que no se cumpla con ciertos estándares de manera aceptable, se determina por periodos más cortos la frecuencia de la inspección.

En el modelo de Escocia sólo se indica que los inspectores son quienes utilizan esta información, dada la vinculación entre autoevaluación e inspección. El modelo mexicano no ofrece información con respecto a este tema, y, finalmente para el caso de Hong Kong, los resultados de la autoevaluación aportan a los aspectos de mejora de la transparencia y la rendición de cuentas.

Resultados de la evaluación

En relación con los resultados de la evaluación, se identificaron logros en alguna de las dimensiones de calidad educativa, ya sean percibidos como tales por los actores escolares o logros documentados en términos estadísticos. Por otro lado, también se reportaron desafíos e incluso críticas a la autoevaluación.

Por ejemplo, para el caso de Argentina, se encontró que uno de los resultados de la autoevaluación es que se fortaleció el sentido de pertenencia a los centros escolares y que se estrechó el vínculo entre la escuela y las familias de los estudiantes. En adición, como resultado de la evaluación se observaron beneficios sobre el allegamiento de fondos para la implementación del plan de acción. En contraste, se encontraron desafíos en relación con la cobertura del modelo en zonas de difícil acceso y problemas relacionados con la rotación de directivos en la ejecución del plan de acción.

En Escocia se ofrecen ejemplos de mejora a través de la autoevaluación, por ejemplo, se reporta que la autoevaluación propició una mayor participación de los padres de familia en las actividades escolares, se creó un sentido de responsabilidad colectivo en la implementación de las mejoras, se realizaron intervenciones que coadyuvaban a reforzar valores, visión y objetivos de las instituciones educativas, se observó mejora de las experiencias de aprendizaje de los alumnos y un mayor conocimiento de los alumnos. De igual manera se reportó que la autoevaluación contribuyó a que el personal escolar identificara las mejoras que pudieran tener consecuencia en las experiencias de aprendizaje de los alumnos, se implementaron procesos de seguimiento del progreso de los

alumnos y se mejoró la comunicación con los padres de familia. Por otro lado, se identificaron ciertas contradicciones de la autoevaluación; ejemplo de esto es que los indicadores de calidad son establecidos por agentes externos a las escuelas, lo que significa que hay un sistema de arriba hacia abajo, en lugar de abajo hacia arriba, que es una de las cosas que busca la autoevaluación. También identificaron efectos no deseados a partir de la autoevaluación, como el hecho de ver a este modelo como un proceso mecanicista o un trámite burocrático.

Para el caso de Inglaterra, no obstante que la iniciativa del modelo de autoevaluación buscaba la mejora de los estándares de las escuelas, tras la implementación del modelo no se encontró una mejora sustancial en el logro de los alumnos. En el mismo sentido, algunos informantes señalaron que aumentó la carga burocrática. Otro hallazgo mostró que, aunque se reconoce que la autoevaluación apoya la identificación de fortalezas y debilidades, planear acciones y concentrar datos que permiten emitir juicios, en realidad, sólo sirve a la inspección. Por otro lado, no se observó uniformidad en la elaboración de los productos generados por las escuelas que diferían en extensión y claridad, además de que en algunos se reportaban descripciones en lugar de valoraciones sobre el desempeño y se señala la necesidad de precisar al interior de las escuelas si se está promoviendo la autoevaluación o la autoinspección. Finalmente, se plantean cuestionamientos sobre los resultados de la autoevaluación, ya que a partir de los resultados se pueden emitir juicios sobre las debilidades o requerimientos de medidas especiales, lo que puede ser más inhibitorio que motivador.

Finalmente para el caso de México, no se reportan resultados del proceso de autoevaluación que tengan que ver con la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y del Programa Anual de Trabajo (PAT), pero sí se brindan reportes de resultados del PEC en relación a dos indicadores de medición de resultados: la proporción de alumnos que muestran nivel elemental en el Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el indicador de propósito que alude a la permanencia de las escuelas en el programa por cinco años. En cuanto a resultados de impacto, los resultados mostraron que se redujo la tasa de repetición en 0.31 puntos porcentuales, y la de reprobación y deserción por 0.24 puntos. Por otro lado, se reconoce el reto de la cobertura del programa.

Conclusiones

El propósito de la revisión documental fue integrar experiencias y metodologías de evaluación formativa de escuelas a nivel nacional e internacional a través de la búsqueda, recopilación, sistematización y análisis de casos relevantes. Los hallazgos que se presentaron a lo largo del documento permiten reflexionar el proceso del diseño de un modelo de autoevaluación, sus propósitos y características, y las condiciones para su implementación. A continuación se presentan las conclusiones tomando como ejes preguntas específicas.

¿Cómo se puede diseñar un modelo de autoevaluación?

A partir de las experiencias analizadas, se desprende que el diseño de un modelo de autoevaluación comprende diferentes etapas. Por lo general parten de un problema educativo específico identificado (v. gr., la insatisfacción con la inspección escolar) que dimensionan a través de consultas u otros medios de recolección de información. Una vez que se ha dimensionado el problema, se clarifica el papel que tendría la autoevaluación dentro de su solución, ya que, por lo general se requieren varias líneas de acción y la autoevaluación es sólo una de ellas. Posteriormente se convoca a diferentes actores educativos para el desarrollo del modelo de autoevaluación. Entre los actores educativos que pueden convocarse están: autoridades educativas, sindicatos de docentes, organizaciones no gubernamentales, investigadores especializados en los problemas educativos que se pretenden resolver, entre otros.

Una vez que el modelo es elaborado se somete a jueceo y después a un pilotaje. El pilotaje pretende ser una fase en la que se logre un entendimiento profundo sobre la operación del modelo de implementación en un grupo reducido de escuelas. No busca solamente valorar si el modelo de autoevaluación puede ser o no implementado, sino que, a través de él, se recojan evidencias de experiencias diferenciadas en el proceso de implementación de tal manera que sirvan para que los futuros participantes se familiaricen con el modelo, identifiquen sus implicaciones, reconozcan sus beneficios y desafíos, y vislumbren los productos esperados a través de ejemplos reales.

De acuerdo con lo anterior, para el diseño de un modelo de autoevaluación, se tendrían que responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué problemas educativos se pretende resolver?
- ¿Qué papel tiene la autoevaluación en la solución de los problemas educativos?

- ¿Qué otras líneas de acción se implementarán para resolver los problemas educativos en cuestión? ¿Cómo se articularán con la autoevaluación?
- ¿Qué actores educativos necesitan convocarse para el diseño del modelo de autoevaluación?
- ¿De qué manera se puede juecear el modelo de autoevaluación?
- ¿En cuántas escuelas se debe realizar el pilotaje del modelo de tal manera que permita un conocimiento profundo de su operación, desafíos y logros?
- ¿De qué manera se pueden recolectar experiencias durante el pilotaje del modelo para facilitar el aprendizaje de participantes futuros?

¿Qué propósitos puede tener un modelo de autoevaluación?

Los modelos de autoevaluación pueden tener diferentes propósitos. Uno de los propósitos que prevalece en los modelos analizados es el de la mejora, pero también se encuentra el de rendición de cuentas, y otros más relacionados con la eficiencia en el uso de recursos económicos de los sistemas educativos.

La definición del propósito de modelo de autoevaluación está relacionada con el problema educativo que se pretende resolver. La definición del propósito es fundamental porque de éste dependerán los componentes del modelo de autoevaluación, los participantes, los resultados esperados, el uso de la información que se genere en el modelo, entre otras características del modelo.

Una de las recomendaciones de los especialistas es mantener un balance entre los propósitos de mejora y de rendición de cuentas. En especial, advierten que cuando la rendición de cuentas prevalece como propósito, los sistemas de autoevaluación tienden a convertirse en sistemas de autoinspección, y esto pone en riesgo la promoción de aprendizajes dentro de la escuela y el fortalecimiento de sus capacidades.

Para definir el propósito es necesario considerar los diferentes componentes de los sistemas de evaluación, clarificar la función de la autoevaluación de las escuelas en ellos y la manera en que se articulan con los demás componentes.

De acuerdo con lo anterior, para definir el propósito de un modelo de autoevaluación podrían considerarse las siguientes preguntas:

- ¿Qué se espera lograr a través del uso del modelo de autoevaluación en las escuelas? ¿Qué contribución se espera que tenga el modelo de autoevaluación en las escuelas? ¿Qué contribución se espera que tenga el modelo de autoevaluación para otros niveles del sistema educativo?
- ¿Qué función tiene la autoevaluación dentro del o los sistemas de evaluación educativa de un país o región? ¿De qué manera se articula con los demás componentes del o los sistemas?

¿Qué objetos puede tener el modelo de autoevaluación?

Los hallazgos de la revisión mostraron que por lo general los modelos de autoevaluación tienen objetos relacionados con diferentes niveles y componentes de la prestación de servicios educativos. Con respecto a los niveles, los objetos pueden tener que ver con los alumnos, el aula y el

centro educativo en conjunto. Con respecto a los componentes, pueden estar relacionados con los insumos, procesos, resultados y contexto de los servicios educativos.

Uno de los desafíos de los modelos de autoevaluación en cuanto a la definición de los objetos es que permitan centrarse en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y entenderlos dentro de la complejidad de la operación de las escuelas y su contexto. Otro de los desafíos es que estos objetos sean significativos para las escuelas.

Ante estos desafíos se pueden tomar diferentes posturas, por ejemplo: abordar múltiples objetos con diferente grado de profundidad; focalizar la autoevaluación en objetos específicos, en particular los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, o con ciertos campos formativos (lenguaje, pensamiento matemático u otros); graduar los objetos de autoevaluación a través del tiempo que se espera que la autoevaluación sea implementada en las escuelas.

Las preguntas que podrían responderse en relación a la definición de los objetos de la autoevaluación son:

- ¿Qué dimensiones comprende la operación de las escuelas que pueden ser objeto de autoevaluación?
- ¿De qué manera se relacionan con los problemas educativos que se pretende resolver?
- ¿Cuál es la prioridad de las diferentes dimensiones para enfrentar los problemas educativos?
- Si se ve necesario que se autoevalúen todas las dimensiones identificadas, ¿se puede programar su autoevaluación de forma gradual a través del tiempo?

¿Qué características debe tener el modelo de autoevaluación?

La revisión de los distintos modelos de autoevaluación permitió identificar características deseables de los modelos de autoevaluación. Una de ellas es que los modelos lleven a un proceso de mejora continua en el que los resultados de su implementación permitan tomar decisiones en cuanto a los planes de mejora de las escuelas.

Se sugiere que los modelos sean flexibles para puedan ser adaptados a las necesidades o problemas de las escuelas, en función de sus contextos. Un modelo flexible facilitaría la priorización y elección de problemas de acuerdo a las necesidades de las escuelas, reconociendo sus diferentes capacidades y experiencias.

Se esperaría que los procesos que se definan dentro del modelo de autoevaluación sean simples en su diseño y factibles de ser implementados. Esto asegurará que puedan formar parte del trabajo cotidiano de las escuelas y que no representen una carga adicional a sus actividades. Esto implica que no se pierda de vista el propósito de la autoevaluación para la mejora y su equilibrio con respecto a la rendición de cuentas.

Los modelos descritos en los distintos países revisados dejan ver que se trata de un proceso dinámico en el que las acciones de cada uno de los participantes involucran sus propios ciclos de retroalimentación que incluyen la identificación de un problema, una planificación de abordaje a ese problema, la ejecución de esa planificación, la evaluación de los resultados y una nueva toma de decisión de tal suerte que se conviertan en práctica habitual de las escuelas.

La revisión de las características de la autoevaluación podría guiarse por las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera el modelo puede responder a las características de escuelas de distintas modalidades y con experiencias diversas en procesos de autoevaluación?
- ¿Cuánto tiempo requerirá la implementación de las actividades del modelo de autoevaluación? ¿En qué espacios y momentos escolares podrán realizarse?
- ¿El nivel de detalle de los procedimientos facilita su entendimiento? ¿El nivel de detalle de los procedimientos permite su adecuación a diferentes contextos y necesidades?

¿Qué fases puede tener el proceso de autoevaluación?

En la revisión de los diferentes modelos de autoevaluación se encontró que, por lo general, comprenden las siguientes fases:

- a) Una revisión integral que derive en un diagnóstico que permita emitir un juicio sobre los diferentes objetos de la autoevaluación, justificar o fundamentar el problema a abordar.
- b) La identificación de las principales áreas de mejora o debilidades del plantel. Implica la priorización de los problemas identificados a través del diagnóstico y las condiciones necesarias para su solución.
- c) Elaboración del plan de mejora escolar. En este plan se especifican los retos que se enfrentan, los objetivos de mejora, las estrategias, responsables, tiempo de realización y mecanismos de monitoreo.
- d) Implementación del plan de mejora escolar. Se llevan a cabo las actividades establecidas en el plan de mejora.
- d) Evaluación del plan de desarrollo escolar. Comprende la implementación de los mecanismos de monitoreo especificados en el plan de mejora, para valorar los resultados y definir los ajustes necesarios para cumplir los objetivos.

En la definición de las fases que comprende el modelo de autoevaluación se pueden considerar las siguientes preguntas:

- ¿Qué productos se espera que se generen en cada una de las fases?
- ¿De qué manera serán utilizados estos productos?
- ¿Qué relación hay entre las actividades a realizar en las diferentes fases y los productos que se generan?
- ¿De qué manera se relacionan las actividades y productos con los problemas educativos que la autoevaluación pretende resolver?

¿Quiénes pueden participar en el proceso de autoevaluación?

El proceso de autoevaluación requiere de la colaboración de múltiples actores educativos. La participación de los actores y su nivel de involucramiento dependerá de la problemática que se busque resolver, la cultura de participación escolar, experiencias previas y las condiciones que tengan para participar. En los modelos revisados se advierte la importancia de la participación del personal docente y del personal de apoyo en los procesos de autoevaluación. También se considera que

la participación de los padres de familia, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar es valiosa en estos procesos.

Se sugiere que la conformación de equipos para realizar las actividades de las diferentes fases. En cuanto a la generación de productos escritos, se ha encontrado que es más desafiante cuando está a cargo de grupos numerosos de personas, y se facilita cuando un pequeño grupo genera el producto y el resto del equipo lo revisa y da retroalimentación para su mejora.

Para la definición de los participantes en el modelo de autoevaluación se podrían considerar las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera han participado diferentes actores en proyectos escolares? ¿Qué responsabilidades han tenido en la realización de proyectos colectivos?
- ¿Qué condiciones tienen los diferentes actores para participar los procesos de autoevaluación? (v. gr., tiempo, disposición, recursos).

¿Qué condiciones facilitan la realización de las autoevaluaciones en las escuelas?

En las experiencias analizadas se hace alusión a diferentes condiciones que se proveen para la realización del proceso de autoevaluación en las escuelas. El tiempo es un recurso que se menciona en algunos de los modelos, comprende el tiempo para capacitarse y también el requerido para realizar las actividades involucradas en las diferentes etapas o fases del modelo. Por ejemplo, en el caso de Argentina las escuelas participantes reciben una capacitación inicial que se lleva a cabo durante cuatro jornadas de trabajo completas.

La formación para la autoevaluación es otro recurso que puede ser necesario para la implementación del modelo. La formación puede promoverse a través de diferentes medios, por ejemplo: materiales didácticos impresos o multimedia, cursos de capacitación, seminarios de intercambio entre escuelas participantes, entre otros. La formación que se promueve dependerá de la experiencia de las escuelas en procesos evaluativos.

Los sistemas de información y de análisis de la información son también recursos importantes para la implementación de los modelos. Se puede facilitar el acceso de las escuelas a bases de datos que compilen información censal sobre las características de las escuelas y diversos resultados educativos. También se puede promover el acceso a sistemas de análisis de información que permitan explorar relaciones entre variables y mostrar el comportamiento gráfico de los datos.

Durante el proceso de autoevaluación las escuelas pueden requerir el apoyo de otros actores educativos que les ayuden en la construcción de sus capacidades evaluativas, a analizar datos, a cuestionar sus resultados y valorar las líneas de acción para resolver los problemas que enfrentan.

Responder a las siguientes preguntas puede ayudar en la identificación de condiciones necesarias para implementar los modelos de autoevaluación:

- ¿Qué experiencias han tenido las escuelas en procesos evaluativos? ¿Qué tipo de capacidades han construido con respecto a la autoevaluación? ¿Cuáles capacidades requieren fortalecer?
- ¿Cuánto tiempo requerirán las escuelas para implementar las actividades que comprende el proceso de autoevaluación?
- ¿De qué manera se puede asegurar que las escuelas cuenten con el tiempo disponible para realizar las actividades?
- ¿Qué información se encuentra disponible sobre las escuelas?
- ¿Qué sistemas de información han sido desarrollados para analizar la información disponible?
¿De qué manera se puede facilitar el acceso a estos sistemas de información?
- ¿Qué apoyo requieren las escuelas durante el proceso de implementación?

Referencias bibliográficas

Introducción y capítulo 1

- Duro, E. (2010). El rol de la evaluación ante los desafíos de la educación secundaria. En Duro, E. (coord.). *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo* (pp. 101-116). Buenos Aires: UNICEF.
- Estefanía, J.L., y López, J. (2001). *Evaluación interna del centro y calidad educativa. Estrategias e instrumentos*. Madrid: CCS.
- Eurydice. Red Europea de Información sobre Educación (2004). *Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*. Bruselas: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de www.eurydice.org
- Murillo, J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), pp. 1-14.
- Murillo, J. (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), pp. 4-28.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp.b 107-136.
- Ruiz, G. (2009). Evaluar los centros escolares: ¿con base en los resultados de los alumnos en pruebas de aprendizaje o en otros factores de los propios centros? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), pp. 9-21.
- Schmelkes, S. (1996). La evaluación de los centros escolares. Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, organizado por la OEI y la SEP. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/calidad/sylvia.htm>
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. y Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it Right-Using it Well*. New Jersey: Pearson Education.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10. Tiana, A. (s. f.). *Una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de la calidad de la educación. ¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación?* Madrid: UNED/IEA.

Argentina

- CEADEL y UNICEF. Centro de Apoyo al Desarrollo Local y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s. f.). *IACE. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa*. Recuperado de <http://www.ceadel.org.ar/IACEunicef/Inicio.html>

- Duro, E., y Nirenberg, O. (2014a). *Autoevaluación de Escuelas a Nivel Inicial. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa – IACE*. Argentina: UNICEF. Recuperado de http://www.ceadel.org.ar/IACEunicef/Archivos/IACE_INICIAL.pdf
- Duro, E., y Nirenberg, O. (2014b). Autoevaluación de escuelas primarias. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa – IACE. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/IACE_Primaria_2014.pdf
- Duro, E., y Nirenberg, O. (2015). *Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas secundarias. IACE – Secundaria. Un camino para mejorar la calidad educativa en escuelas secundarias*. Recuperado de http://www.ceadel.org.ar/IACEunicef/Archivos/IS_IACE_2015_Piloto.pdf
- Nirenberg, O. (2012). *Un método para la autoevaluación y la mejora de la calidad educativa. Sistematización de experiencias en escuelas primarias argentinas 2006-2012*. Recuperado de http://www.ceadel.org.ar/IACEunicef/Archivos/IP_Sistematizacion_IACE_2012.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación*. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/>
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Anuario Estadístico Educativo 2014*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dinece/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>

Canarias

- Cárdenes, A., Dorta, B., Hernández, C. M., y Ojeda, R. (2011). Plan Global para la Mejora del Éxito Escolar en centros educativos de Canarias desde una perspectiva inclusiva. En J. Navarro (Coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/21.pdf>
- Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (2012). *Orientaciones para el proceso de elaboración del plan de mejora*. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Gobierno de Canarias.
- Gobierno de Canarias (2015). *¿Qué son las evaluaciones de diagnóstico?* Recuperado el 12 de octubre de 2015, de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WebICEC/scripts/default.asp?W=1&P=1&S=19>
- Gobierno de Canarias (s. f.). *Gobierno de Canarias. Un solo pueblo*. Consultado de <http://www.gobiernodecanarias.org/principal/>
- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (2006). *¿Qué evaluar de los centros educativos? Propuesta y justificación de dimensiones a Evaluar*. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

Escocia

- Croxford, L., y Cowie, M. (2008). How do schools in Scotland measure their own progress? *AERS Feedback to Schools*, 1-4. Recuperado de http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/AERS_FB5.pdf
- Croxford, L., Grek, S., y Shaik, F. J. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland: Promoting self-evaluation within and beyond the country. *Journal of Education Policy*, 24(2), 179-193.
- Education Scotland (2012a). *Education Scotland*. Recuperado de <https://education.gov.scot/improvement/frwk2hgios>
- Education Scotland (2012b). *Evaluation, accountability and improvement in Scottish education*. Recuperado de <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/2be7d5eb-9816-49cd-bb56-d9a8686e2967>
- Education Scotland (2015). *How good is our school?* (4ª ed.). Recuperado de http://www.educationscotland.gov.uk/Images/HGIOS4_tcm4-870533.pdf

- Grek, S., Lawn, M., Ozga, J., Shapira, M., y Weir, A. (2010). School self-evaluation in Scotland. Edimburgo: Knowledge and Policy in Education and Health Sectors. Recuperado de <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o22.scotlandeducation-2.pdf>
- Grek, S., y Ozga, J. (2012). Governing through learning. School self-evaluation as a knowledge-based regulatory tool. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 43 (2), 35-52. Recuperado de <http://rsa.revues.org/786>
- HMIE (2002). How Good Is Our School? Self-Evaluation Using Quality Indicators. Recuperado de <http://lx.iriss.org.uk/sites/default/files/resources/063.%20How%20Good%20Is%20Our%20School%20-%20Self%20Evaluating%20Using%20QI%27s-2001.pdf>
- HMIE (2007). How good is our school? *The Journey to Excellence: Part 3*. Recuperado de <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/1b98c462-4fec-4693-8780-2bf6e60942b1>
- The Scottish Government (2015). *Summary statistics for schools in Scotland: No.6: 2015 Edition*. Recuperado de <http://www.gov.scot/Resource/0049/00490590.pdf>
- The Scottish Government (2016). *The Scottish Government*. Recuperado de <http://www.gov.scot/>

Hong Kong

- Education Bureau. *The Government of the Hong Kong Special Administrative Region*. (2016). Recuperado de <http://edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/index.html>
- Quality Assurance & School-based Support Division. (2008). *Performance Indicators for Hong Kong Schools*. Recuperado de http://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/pi2008%20eng%205_5.pdf
- Quality Assurance & School-based Support Division. (2015a). *Performance Indicators for Hong Kong Schools. For Secondary, Primary and Special Schools*. Recuperado de <http://edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/PI-2015%20English.pdf>
- Quality Assurance & School-based Support Division. (2015b). *Tools and Data for School Self-evaluation. For Secondary, Primary and Special Schools*. Recuperado de <http://edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/SSE-SSE%20Tools-2015%20English.pdf>
- Education Bureau. (2013). *School Self-evaluation Manual*. Recuperado de http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/quality-assurance-framework/sse/SSE_Manual_Eng.pdf

Inglaterra

- Bubb, S., Earley, P., Ahtaridou, E., Jones, J., y Taylor, C. (2007). The self-evaluation form: Is the SEF aiding school improvement? *Management in Education*, 21(3), 32-37. Recuperado de <http://doi.org/10.1177/0892020607079991>
- Department for Education (2015a). Schools, pupils and their characteristics: January 2015. Table 2a. Number of schools and pupils by type of school. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/433685/SFR16_2015_national_tables.xlsx
- Department for Education (2015b). Schools, pupils and their characteristics: January 2015. Table 2e. State-funded primary and secondary schools, number of schools by size. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/433685/SFR16_2015_national_tables.xlsx
- Department for Education (2015c). Schools, pupils and their characteristics: January 2015. Table 6b. State-funded primary and secondary schools, classes as taught. Recuperado de

- https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/433685/SFR16_2015_national_tables.xlsx
- DFES (2004a). A new relationship with schools. Department for Education and Skills.
- DFES (2004b). A new relationship with schools: Improving performance through school self-evaluation. Department for Education and Skills.
- Halsey, K., Great Britain, y Department for Education and Skills. (2005). *A new relationship with schools: evaluation of trial local authorities and schools*. Nottingham: DFES Publications.
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., y Bell, S. (1995). Schools speak for themselves. *Education Review* —London—, 9, 14-21.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation*. Abingdon, Oxon.: Taylor & Francis e-library.
- OFSTED (2005). *A new relationship with schools: Next steps*. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1288-2005PDF-EN-01.pdf>
- OFSTED (2006). *Best practice in self-evaluation: a survey of schools, colleges and local authorities*. Londres: Office for Standards in Education. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/5988/1/Best%20practice%20in%20self-evaluation%20A%20survey%20of%20schools%2C%20colleges%20and%20local%20authorities%20%28PDF%20format%29.pdf>
- OFSTED (2014). Preparing a school self-evaluation summary. Briefing for section 5. OFSTED.
- OFSTED (2015). *School inspection handbook*. OFSTED. Recuperado de <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/7/INGLATERRA%20-School%20inspection%20handbook.pdf>

Irlanda

- Department for Education and Skills (2012). School self-evaluation guidelines for primary schools. Ireland. Recuperado de http://schoolself-evaluation.ie/primary/wp-content/uploads/2012/11/sse_guidelines_primary.pdf
- Department of Education and Skills (2015). Key Statistics 2014/2015. Recuperado de <http://www.education.ie/en/Publications/Statistics/Key-Statistics/Key-Statistics-2014-2015.pdf>
- Department of Education and Skills (s. f.). *A guide to the Irish Education System*. Recuperado de <http://www.education.ie/en/Parents/Information/A-Guide-to-the-Irish-Education-System.pdf>
- McNamara, G. (2006). Workable compromise or pointless exercise?: School-based evaluation in the Irish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 564-582. Recuperado de <http://doi.org/10.1177/1741143206068218>
- Nayir, F., y McNamara, G. (2014). The increasingly central role of school self-evaluation in inspection systems across Europe: The case of Ireland. *Turkish Journal of Education*, 3(1). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/310743112_The_Increasingly_Central_Role_of_School_Self-Evaluation_in_Inspection_Systems_Across_Europe_The_Case_of_Ireland
- O'Brien, S., McNamara, G., y O'Hara, J. (2015). Supporting the consistent implementation of self-evaluation in Irish post-primary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), 377-393. Recuperado de <http://doi.org/10.1007/s11092-015-9218-5>

México

- Álvarez, J. (2003). Reforma educativa en México: el programa Escuelas de Calidad. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Alvarez.pdf>
- Bonilla, O. (2008). Gestión escolar en México. Algunos aprendizajes. En J. Gairín y S. Antúnez (Coord.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/curso_evinterna/materiales/anexos/Bloque%201/BONILLA_O_GESTION_ESCOLAR.pdf

- Cárcamo, M. (2005). *Propuesta de implantación del Modelo Nacional de Calidad versión Educativa*. Recuperado de <http://documents.mx/documents/propuesta-implantacion-modelo-nacional-de-calidad-version-educativa.html>
- INEE (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/busca-dorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., Santiago, P., y Toledo, D. (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación. México*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/busca-dorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>
- Nava, V. (2015). *Resultados de la aplicación de la norma ISO 9001-2000 en el desempeño de las organizaciones certificadas en México* (Tesis). México: Universidad de La Salle, Programa de Doctorado en Administración. Recuperado de <http://www.colpamex.org/Tesis/VNC.pdf>
- SEP (2002). *Las escuelas públicas mexicanas de educación básica. Algunos aspectos a considerar en la autoevaluación escolar*. México: Dirección General de Evaluación, SEP.
- SEP (2003). *¿Qué tan buena es nuestra escuela? Adaptación de los principales indicadores de desempeño para la autoevaluación en los centros escolares de educación básica*. México: Dirección General de Evaluación, SEP.
- SEP (2006a). *Guía de autoevaluación. Autoevaluación de centros escolares para la gestión de la calidad*. México: Dirección General de Evaluación de Políticas, SEP.
- SEP (2006b). *Herramientas de apoyo para la autoevaluación. Autoevaluación de centros escolares para la gestión de la calidad*. México: Dirección General de Evaluación de Políticas, SEP.
- SEP (2006c). *Instrumentos para la autoevaluación de centros escolares. Autoevaluación de centros escolares para la gestión de la calidad*. México: Dirección General de Evaluación de Políticas, SEP.
- SEP (2013). *Programa Escuelas de Calidad. Ficha de Monitoreo y Evaluación 2013*. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Ficha_Monitoreo_Evaluacion_2013/SEP/11_S029.pdf
- SEP (2014a). *Programa de Escuelas de Calidad. Ficha de Monitoreo y Evaluación*. Recuperado de http://www.coneval.gob.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/FMyE_2014_2015/SEP/S029/S029_FMyE.pdf
- SEP (2014b). *Programa de Escuelas de Calidad. Informe Ejecutivo de la Evaluación Específica de Desempeño 2014-2015*. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/info_final.pdf
- SEP (2014c). *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377404&fecha=26/12/2014
- SEP (2015). *Programa Escuelas de Calidad. Opinión institucional. Evaluación Específica de Desempeño 2014-2015*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/opi2014.pdf>
- SEP (s. f.). *Modelo Nacional para la Calidad Total. Versión Educativa*. Recuperado de <http://es.calamео.com/books/0009954145f62fabcae4d>
- Vázquez, E. (Coord.) (2010a). *PETE Simplificado. Recomendaciones para elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar*. Recuperado de <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/PETE%20Simplificado.pdf>
- Vázquez, E. (Coord.) (2010b). *Programa Escuelas de Calidad. Módulo 1. Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. Recuperado de http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/modelo_de_gestion_educativa_estrategica_modulo_1_pec.pdf

Anexos

Anexo A

Ficha de sistematización de experiencias de autoevaluación

Nombre del modelo o iniciativa:
País, comunidad o región a la que se refiere la experiencia:
Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación:
Objetos de la evaluación:
Propósitos de la evaluación:
Contexto de aplicación de la autoevaluación
Diseño de la evaluación:
Validación del modelo de la evaluación
Difusión del modelo de evaluación:
Aplicación de la evaluación:
Participantes en las diferentes etapas de la evaluación:
Medios de recolección de información primaria:
Fuentes de información secundaria utilizadas en la evaluación:
Estrategias de análisis y sistematización de información:
Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios:
Recursos materiales y financieros necesarios para la implementación de la autoevaluación:
Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas:
Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos:
Resultados de la evaluación:
Referencias:

Anexo B

El caso de Canarias

Nombre del modelo o iniciativa:

Plan de Mejora

País, comunidad o región a la que se refiere la experiencia:

España (islas Canarias)

Descripción general del sistema educativo y antecedentes de la evaluación:

El sistema educativo de las islas Canarias está estructurado en diversas etapas (Gobierno de Canarias, s. f.):

- *Educación infantil*: atiende a niños a partir de los primeros meses de vida y hasta los seis años. Se divide en dos ciclos, el primero de ellos incluye a niños de hasta tres años de edad y el segundo atiende a alumnos de entre tres y seis años, este último es voluntario y se ha generalizado en toda España.
- *Educación primaria*: es un servicio gratuito y obligatorio y, junto con la educación secundaria, conforma la enseñanza básica. Comprende seis cursos.
- *Educación secundaria obligatoria*: está conformada por cuatro cursos; es obligatoria y gratuita.
- *Bachillerato*: consta de dos cursos, forma parte de la educación secundaria postobligatoria y tiene tres modalidades: Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, Ciencias y Tecnología.
- *Formación profesional*: se estructura en ciclos formativos, ya de sea de tipo Grado Medio o Grado Superior. Además de esto, se ofrece formación para el empleo.

De acuerdo con el Gobierno de Canarias (Gobierno de Canarias, s. f.), en el ciclo escolar 2015-2016 se matricularon 292 495 alumnos en educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato y se registró un total de 1 967 escuelas. Estas cifras se distribuyeron de la siguiente manera en nivel infantil, primaria y secundaria:

- *Educación infantil*: se registraron 51 871 alumnos y 716 escuelas.
- *Educación primaria*: se matricularon 123 855 alumnos, que fueron atendidos en 712 centros educativos.
- *Educación secundaria obligatoria*: se registraron 86 957 alumnos y 325 centros educativos.

La autoevaluación de escuelas en Canarias es uno de los elementos del Plan de Mejora de los centros educativos, que, a su vez, forma parte del Plan Global para la Universalización del Éxito Escolar. Esta iniciativa, de acuerdo con Cárdenes y sus colaboradores (2011), inició durante el ciclo escolar 2010-2011 con la apertura de una convocatoria como parte del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (Plan PROA), en el que los centros educativos presentaron proyectos de mejora del éxito escolar. Se seleccionaron 50 proyectos de educación infantil y primaria, y 52 de secundaria.

Con el fin de apoyar a estos centros escolares, se conformó un equipo técnico que brindó acompañamiento a las escuelas durante el desarrollo de su Plan de Mejora. Algunos de los resultados de este proceso indicaron que hubo un avance en las medias de materias como Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura; aumentó la tasa de promoción escolar y disminuyó la tasa de ausentismo.

En 2012, la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa publicó el documento “Orientaciones para el proceso de elaboración del Plan de Mejora”, en el que se establecen las directrices para que las escuelas elaboren su Plan de Mejora, que comprende las siguientes fases: diagnóstico, planificación, puesta en práctica y evaluación (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, 2012).

Objetos de la evaluación:

En la fase diagnóstico de la elaboración del Plan de Mejora se realiza la autoevaluación de los centros educativos, tomando como punto de referencia las siguientes dimensiones u objetos: a) clima escolar, b) rendimiento de alumnos con base en evaluación de diagnóstico, c) procesos de aprendizaje retomando resultados cuantitativos de los alumnos, d) recursos humanos y materiales de los que dispone el centro. En documentos anteriores del Gobierno de Canarias se muestran las siguientes dimensiones y subdimensiones para la evaluación de los centros (Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, 2006).

Tabla 21. Áreas, dimensiones y subdimensiones para la evaluación de centros educativos

Áreas	Dimensiones	Subdimensiones
Contexto del centro	Tipo de alumnado que recibe el centro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de estudios de los padres ▪ Situación laboral de los padres ▪ Materiales en el lugar de estudio ▪ Otros materiales en el hogar ▪ Alumnado con necesidades educativas especiales ▪ Diversidad étnica
	Tipo de centro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etapas educativas que se imparten en el centro ▪ Tamaño del centro: alumnado, grupos, profesorado
	Implicación de las familias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absentismo del alumnado ▪ Apoyo al aprendizaje de los hijos
	Recursos internos disponibles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instalaciones ▪ Dotaciones ▪ Personal disponible ▪ Estabilidad del profesorado ▪ Continuidad en la dirección ▪ Modo de acceso a la dirección ▪ Absentismo del profesorado ▪ Percepciones del profesorado respecto a la cobertura de bajas
	Recursos externos disponibles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoyo percibido por la dirección (instancias externas)
	Desarrollo de funciones de liderazgo orientado a la mejora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipo directivo ▪ Coordinaciones por ciclo ▪ Apoyo percibido por la dirección (instancias internas)
Procesos	Participación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procedimientos de toma de decisiones ▪ Temas que se tratan y frecuencia con que se tratan ▪ Aprovechamiento de la oferta de actividades extraescolares por el alumnado ▪ Proceso de elaboración del Plan (PCC, grado de participación) ▪ Comunicación con las familias ▪ Compromiso e implicación del profesorado con el centro ▪ Proyección del centro en el entorno
	Visión compartida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado de conocimiento de los criterios de promoción por las familias ▪ Grado de consenso y aplicación de los criterios de promoción ▪ Conocimiento de metas del centro ▪ Aprendizajes que promueve el centro ▪ Creencias del profesorado sobre el trabajo en equipo ▪ Creencias del profesorado sobre las relaciones de los centros educativos con las familias
	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difusión de la oferta educativa ▪ Oferta de actividades complementarias y extraescolares ▪ Grado de elaboración de documentos institucionales ▪ Grado de aplicabilidad y utilidad de documentos institucionales ▪ Características de las programaciones de aula ▪ Proyectos de innovación ▪ Relaciones profesionales entre el profesorado ▪ Uso y aprovechamiento de instalaciones ▪ Uso y aprovechamiento de dotaciones ▪ Distribución del presupuesto anual

Procesos	Ambiente que estimula el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de criterios de promoción que utilizan • Calidad de las relaciones • Agrupamientos del alumnado en el aula • Metodología • Aspectos que se evalúa • Procedimientos de evaluación • Consecuencias de la evaluación • Clima de aula
	Resultados académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Tasas de los que superan todas las áreas por ciclos • Tasas de promoción por ciclos • Tasas de superación por áreas en 6º de primaria
	Pruebas externas de rendimiento (6º de primaria)	<ul style="list-style-type: none"> • Por áreas: competencia lingüística en castellano e inglés y matemática.
Resultados	Relaciones escuela-familia	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación con el centro • Participación en actividades organizadas por el centro • Ayuda voluntaria de las familias en la escuela • Participación en la APA (Asociación de Padres y Madres de Familia del Alumnado)
	Satisfacción general con el centro	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción general de las familias • Satisfacción general del alumnado • Satisfacción general del profesorado • Satisfacción general del director o directora.

Propósitos de la evaluación:

Este modelo de autoevaluación combina propósitos sumativos y formativos. Por un lado, pretende que los centros identifiquen y analicen sus puntos débiles con respecto a diferentes dimensiones, y que este análisis sirva para identificar áreas de mejora, definir objetivos y acciones para el ciclo escolar, las cuales serán posteriormente evaluadas. Por otra parte, el fin último de este proceso radica en "la mejora continua en los centros educativos de Canarias con el fin de elevar las tasas de éxito escolar" (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, 2012, p. 1).

Contexto de aplicación de la autoevaluación

En el documento "Orientaciones para el proceso de elaboración del Plan de Mejora" (2012), no hay indicaciones acerca de la cantidad de escuelas, niveles o tipos de instituciones en las que se implementa el Plan de Mejora y, por ende, el proceso de autoevaluación. No obstante, Cárdenes y sus colaboradores (2011) señalan que la convocatoria realizada en el ciclo 2010-2011 en el marco del Plan PROA incluyó 102 escuelas de educación infantil, primaria y secundaria, por lo que es posible que esta iniciativa se dirija específicamente a estos niveles educativos.

Diseño de la evaluación:

No hay datos en las fuentes consultadas a propósito del diseño de la autoevaluación; sin embargo, se indica que el Plan Global de Universalización del Éxito Escolar se basa en el modelo pedagógico PROIDEAC, que de acuerdo con la página web del Gobierno de Canarias (s. f.), es el marco de Integración del Diseño y Evaluación de los Aprendizajes Competenciales, cuyo objetivo primordial es contribuir a "conseguir los objetivos del Plan Global de Éxito Escolar para todo el alumnado, incidiendo en las tasas de idoneidad, en las de promoción y titulación, y en las de absentismo como estrategias para combatir el abandono escolar temprano".

Este modelo tiene tres pilares, que son retomados por el Plan Global de Universalización del Éxito escolar: inclusión, enfoque competencial y evaluación auténtica.

Validación del modelo de la evaluación

No se especifica esta información.

Difusión del modelo de evaluación:

Además de la publicación *Orientaciones para el proceso de elaboración del Plan de Mejora* (2012), hay pocas referencias en cuanto a la difusión del Plan de Mejora de centros escolares, aunque en la página web del Gobierno de Canarias (http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/proideac/que_es.html) existe una sección dedicada al modelo ProIDEAC, que es la base del Plan Global de Universalización del Éxito Escolar y del Plan de Mejora.

Aplicación de la evaluación:

La fase de diagnóstico, en la cual se enmarca el proceso de autoevaluación, comprende tres etapas y éstas, a su vez, incluyen determinadas acciones, responsables, un estimado del tiempo de realización y estándares que señalan lo esperado para cada etapa (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, 2012):

1. *Recopilar los datos pertinentes.* Esta fase se encuentra a cargo del equipo directivo y se realiza aproximadamente en una semana (del 29 de abril y hasta el 3 de mayo). Comprende cuatro acciones:
 - Seleccionar las áreas de las que se necesita recabar información, ya sean resultados cuantitativos, recursos humanos y materiales o clima escolar.
 - Seleccionar los miembros que participarán en las comisiones de trabajo.
 - Seleccionar las fuentes de información que se utilizarán.
 - Elaborar un documento de ruta del proceso.

Se considera que esta fase se realizó adecuadamente si cuenta con una serie de estándares o resultados. Por ejemplo: se seleccionaron adecuadamente los miembros de las comisiones de trabajo si éstas son equilibradas en cuanto al número de integrantes, si las personas que las constituyen añaden valor al trabajo realizado por estos grupos y si hay un responsable para cada comisión.

2. *Seleccionar los datos de cada fuente de información.* En esta fase participan las comisiones de trabajo y se realiza del 6 al 17 de mayo. Incluye 3 acciones:

- Consultar fuentes mediante una lectura conjunta y seleccionar los datos pertinentes para cada una de las comisiones.
- Elaborar un informe.
- Presentar el informe al claustro.

Se considera que la elaboración del informe es óptima si el documento es claro, sencillo, muestra la denominación de cada comisión, así como sus integrantes, las fuentes consultadas y los datos obtenidos. Las dos acciones restantes también contemplan una descripción de una realización óptima.

3. *Detección de las áreas de mejora del ciclo escolar en curso (2011-2012).** En esta fase participa el claustro: departamentos didácticos y equipos de ciclo; se realiza del 20 al 31 de mayo y comprende 3 actividades:

- Valorar los puntos fuertes y las debilidades de las áreas que se estudiaron.
- Discutir acerca de las áreas de mejora para el siguiente ciclo.
- Trasladar las conclusiones al equipo directivo.

Se considera que esta fase se realizó adecuadamente si cuenta con una serie de estándares o resultados. Por ejemplo: se trasladaron las conclusiones al equipo directivo de manera óptima si las personas que coordinan los ciclos o los jefes de los departamentos didácticos le hicieron llegar las propuestas al equipo directivo.

* En este documento las fechas corresponden al ciclo escolar 2011-2012, y en algunos casos se habla de siguiente ciclo, que fue el 2012-2013.

Participantes en las diferentes etapas de la evaluación:

En este modelo se contempla que participen diversos actores (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, 2012) en las diferentes etapas de la elaboración del Plan de Mejora:

- *Fase de diagnóstico:* participan el equipo directivo en la elección de las áreas de las que habrá que recabar información. Las comisiones de trabajo (están conformadas por los profesores) se encargan de la selección de los datos de diversas fuentes de información, y el claustro, que incluye a los equipos de ciclo y los jefes de los departamentos didácticos, realiza la identificación de áreas de mejora.
- *Fase de planificación:* el equipo directivo se encarga del diseño del plan de mejora, así como de presentar el plan de acción al consejo escolar para su aprobación. El claustro se involucra en la revisión del plan de mejora.
- *Fase de puesta en práctica:* el equipo directivo, los coordinadores de ciclos, proyectos y programas y los jefes de los departamentos didácticos ayudan a propiciar las condiciones para desarrollar el plan de mejora. La comunidad educativa, junto con la supervisión educativa y otros actores que se designen se encargan de poner en funcionamiento las acciones contempladas en el plan de mejora.
- *Fase de evaluación:* el equipo directivo está a cargo de concretar los tiempos destinados al seguimiento y evaluación del plan e informan al colectivo escolar de la mejora alcanzada en la escuela.

Medios de recolección de información primaria:

No se mencionan estrategias específicas de recolección de información, ya que éstas deben ser definidas por las comisiones de trabajo; sin embargo, se señala que las escuelas deben recabar datos relacionados con el clima escolar que les ayuden a identificar "elementos que favorecen o no la convivencia en el centro, la participación, la gestión de conflictos..." (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, 2012, p. 4).

Además de esto, se recomienda obtener evidencias de los recursos humanos (programas y proyectos, planes de formación de profesores, reuniones, entre otros) y materiales (bibliotecas, recursos tecnológicos, etcétera).

Fuentes de información secundaria utilizadas en la evaluación:

Además de la información relacionada con el clima escolar y los recursos humanos y materiales, se sugiere a las escuelas recabar datos acerca de las siguientes áreas (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, 2012):

- *Rendimiento del alumnado en la evaluación de diagnóstico:* incluye información acerca del logro académico en competencias matemáticas y de comunicación lingüística.
- *Procesos de aprendizaje:* se recomienda recopilar los resultados cuantitativos finales del curso para todas las etapas y niveles.

En el documento “¿Qué son las evaluaciones de diagnóstico?” (2015) se indica que se debe recuperar información de las evaluaciones generales de diagnóstico de carácter muestral aplicadas a alumnos de 4º de educación primaria y 2º de educación secundaria obligatoria (ESO). También se utiliza información de evaluaciones diagnóstico censales que tienen “carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa” (Gobierno de Canarias, 2015).

Estrategias de análisis y sistematización de información:

Las estrategias de análisis y sistematización de información son definidas por el claustro, aunque se ofrecen indicaciones para elaborar diversos documentos durante la fase de diagnóstico autoevaluación y para diseñar el Plan de Mejora (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, 2012):

Se incluye un ejemplo del formato para elaborar la ruta del proceso.

Tabla 22. Formato para elaborar la ruta del proceso

FASES:

DIAGNÓSTICO (lectura de datos; puntos fuertes, débiles; áreas de mejora).

PLANIFICACIÓN (objetivos, acciones, temporalización, responsables, evaluación).

PUESTA EN PRÁCTICA.

EVALUACIÓN-SEGUIMIENTO.

COMISIONES

Clima	ED2011	Resultados cuantitativos			Medidas/Recursos del nivel (humanos y materiales)		
		ESO	BACH	FP	ESO	BACH	FP
Carmen M	Jaime	Marcos	José	Eni	Maiquel	Ana	Antonio
Carmen B	Luisa	Andrés	Pedro	Valentina	Manolo	Paco	Ricardo
Albania	Goyo	Martín	Fermín	Alberto	Adela	Guille	
Helio	Montse	Fabiola				Fátima	
Jacobo		Nieves					
Fátima							
Lola							

MATERIALES (SE ENCUENTRAN EN ZONA COMPARTIDA/PROFESORADO/PLAN DE MEJORA 12-13)

Clima	ED2011	Resultados			Medidas/Recursos		
		ESO	BACH	FP	ESO	BACH	FP
<ul style="list-style-type: none"> • Memoria final del curso. • Actas del equipo de gestión de la convivencia. • Normas de organización y funcionamiento. • Factores que influyen en el rendimiento ED2011. • Cuestionario del alumnado, de las familias, del profesorado, de la directora. • Número de convocatorias de consejos escolares. • Número de visitas de familias. • Informe de la trabajadora social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tablas de niveles de competencias ED2011. • Procesos cognitivos y dimensiones de competencias. • Modelos de pruebas de diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria final de curso 11-12. • Estadísticas de pincel de la 1ª y 2ª evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria final del curso. • Proyecto educativo, proyecto de gestión. • Secretaría. • Jefatura de estudios. • Dirección. 				

INFORME

Denominación de la comisión e integrantes.

Fuentes consultadas.

Exposición de datos.

Entrega el 17 de mayo, viernes en correo@correo.com

Fuente: Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (2012, Anexo 1, p. 1)

- Se muestra un modelo del informe de la fase de diagnóstico, el cual incluye un formato en el que se registran las puntuaciones de los alumnos de la escuela en las áreas de comunicación lingüística en castellano, matemáticas y comunicación lingüística en inglés, además de una comparación entre la media del centro escolar en cada competencia, la media de Canarias y la de centros con la misma tipología.

Tabla 23. Formato para registrar las puntuaciones de los alumnos

Nivel de puntuación	C. en comunicación lingüística (castellano)		C. en comunicación lingüística (inglés)		Competencia matemática	
	% Canarias	% Centro	% Canarias	% Centro	% Canarias	% Centro
5	7	1	10	8	7	7
4	21	8	31	24	24	23
3	41	50	33	27	38	40
2	24	32	22	35	24	24
1	6	10	5	6	6	6
		Media Canarias			Media de centros con la misma tipología	Media centro
C. en comunicación lingüística (castellano)		500			490	457
C. en comunicación lingüística (inglés)		500			483	475
Competencia matemática		500			491	497

Fuente: Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (2012, Anexo 2, p. 1)

Se emplea un formato para entregar las conclusiones de la fase de diagnóstico al equipo directivo.

Tabla 24. Formato para trasladar las conclusiones al equipo directivo

EQUIPO DE CICLO/DEPARTAMENTO DE _____		
FASE DE DIAGNÓSTICO: DETECCIÓN DE ÁREAS DE MEJORA PARA EL CURSO 2012-13		
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: crear una visión compartida cuáles son las áreas de mejora que se han de priorizar para el próximo curso.		
Procedimiento:		
<ul style="list-style-type: none"> • Los miembros de los equipos de ciclo/departamentos han de leer los 4 informes presentados al CCP. • El siguiente paso es reflexionar sobre los puntos fuertes y débiles que reflejan todos los informes. • Discutir qué áreas de mejora concretas deben ponerse para el curso 2012-2013. • Escribir en la tabla que se adjunta el vaciado de propuestas. 		
Fecha última de entrega: viernes, 26 de octubre 2012.		
	Puntos fuertes	Puntos débiles
Clima		
ED-Rendimiento 2º ESO		
Recursos humanos y materiales		
Rendimiento académico		

Fuente: Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (2012, Anexo 3, p. 1)

- En las orientaciones para la elaboración del Plan de Mejora se sugiere que los resultados del diagnóstico del rendimiento de los alumnos sean analizados de forma comparativa por niveles de desempeño; las comparaciones que se sugieren son en cuanto al porcentaje de alumnos del centro que se encontró en cada nivel de desempeño con respecto al porcentaje de alumnos de Canarias. También se propone comparar el puntaje promedio del centro educativo con respecto al de Canarias y el puntaje promedio de los centros educativos del mismo tipo.
- El análisis de los resultados de diagnóstico retoma principalmente tres competencias: comunicativa en castellano, comunicativa en inglés y competencia matemática. En las orientaciones también se especifica que se deben realizar análisis al interior de cada una de estas competencias, de acuerdo con las dimensiones que comprendan. Por ejemplo, la competencia comunicativa del castellano está compuesta por las siguientes dimensiones: hablar, leer, escribir y conversar.
- Una de las estrategias de análisis de los resultados de diagnóstico es por procesos cognitivos. Los resultados se pueden analizar de menor a mayor complejidad cognitiva: acceso e identificación, comprensión, aplicación, análisis y valoración, síntesis y creación y juicio y regulación.

Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios:

No se especifican criterios para la emisión de juicios. En la valoración se pretende que las comisiones y el claustro identifiquen principalmente puntos débiles y fuertes del centro educativo, que permitan la detección de áreas de mejora y definición del plan de acción (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, 2012).

Recursos materiales y financieros necesarios para la implementación de la autoevaluación:

No se especifica esta información.

Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas:

Los resultados de la evaluación se utilizan principalmente para la detección de áreas de mejora, así como para el diseño e implementación del plan de acción. Este último es la base para el monitoreo del centro educativo. (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, 2012).

Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos:

No se especifica esta información.

Resultados de la evaluación:

Aunque no se cuenta con registros de los resultados de la fase de diagnóstico del Plan de Mejora y tampoco hay referencia a los resultados de la elaboración de este plan en las escuelas, Cárdenes y sus colaboradores (2011) mencionan algunos de los avances que se dieron en las 102 escuelas que participaron en la convocatoria del Plan PROA, en el ciclo 2010-2011. De acuerdo con estos autores, las escuelas involucradas en este proyecto establecieron diversos compromisos, entre ellos:

[...] lograr un margen de avance cifrado en un 5% de media, en las áreas y materias de Matemáticas y Lengua Castellana y literatura. Asimismo, se plantearon aumentar su tasa de promoción escolar en un 5% y disminuir la tasa de absentismo en un 10% (p. 5).

Los resultados de las escuelas mostraron una mejora en los indicadores de rendimiento. Por ejemplo, en las escuelas de secundarias la media de matemáticas aumentó 3.96% (en el ciclo 2009-2010 se había obtenido 22.25 y en el ciclo 2010-2011 aumentó a 59.215); la media en lengua castellana y literatura aumentó 6.76% (de 58.92 a 65.68%); el absentismo disminuyó 0.26% (de 6.58% en el ciclo 2009-2010, a 6.42% en 2010-2011) y la promoción aumentó 3.48% (de 59.05 a 62.53%).

Además de lo anterior, en este documento se señala que las escuelas que participaron manifestaron su interés de continuar con la aplicación de este proyecto en el ciclo 2011-2012, por lo que se afirma que el modelo tuvo un buen grado de aceptación entre el profesorado.

Referencias:

- Cárdenes, A., Dorta, B., Hernández, C. M. y Ojeda, R. (2011). Plan Global para la Mejora del Éxito Escolar en centros educativos de Canarias desde una perspectiva inclusiva. En Navarro, J. (Coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas*. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/21.pdf>
- Bubb, S., Earley, P., Ahtaridou, E., Jones, J., y Taylor, C. (2007). The self-evaluation form: Is the SEF aiding school improvement? *Management in Education*, 21(3), 32-37. <http://doi.org/10.1177/0892020607079991>
- Department for Education. (2015a). Schools, pupils and their characteristics: January 2015. Table 2a. Number of schools and pupils by type of school. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/433685/SFR16_2015_national_tables.xlsx

- Department for Education. (2015b). Schools, pupils and their characteristics: January 2015. Table 2e. State-funded primary and secondary schools, number of schools by size. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/433685/SFR16_2015_national_tables.xlsx
- Department for Education. (2015c). Schools, pupils and their characteristics: January 2015. Table 6b. State-funded primary and secondary schools, classes as taught. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/433685/SFR16_2015_national_tables.xlsx
- Department for Education and Skills. (2012). *School self-evaluation guidelines for primary schools*. Ireland. Recuperado de http://schoolself-evaluation.ie/primary/wp-content/uploads/2012/11/sse_guidelines_primary.pdf
- Department of Education and Skills. (2015). Key Statistics 2014/2015. Recuperado de <http://www.education.ie/en/Publications/Statistics/Key-Statistics/Key-Statistics-2014-2015.pdf>
- Department of Education and Skills. (s. f.). A Guide to the Irish Education System. Recuperado de <http://www.education.ie/en/Parents/Information/A-Guide-to-the-Irish-Education-System.pdf>
- DfES. (2004a). A new relationship with schools. Department for Education and Skills.
- DfES. (2004b). A new relationship with schools: Improving performance through school self-evaluation. Department for Education and Skills.
- Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. (2012). Orientaciones para el proceso de elaboración del plan de mejora. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Gobierno de Canarias.
- Gobierno de Canarias. (2015). ¿Qué son las evaluaciones de diagnóstico? Retrieved October 12, 2015, from <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WebICEC/scripts/default.asp?W=1&P=1&S=19>
- Halsey, K., Great Britain, y Department for Education and Skills. (2005). *A new relationship with schools: evaluation of trial local authorities and schools*. Nottingham: DfES Publications.
- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. (2006). ¿Qué evaluar de los centros educativos? Propuesta y justificación de dimensiones a evaluar. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation*. Abingdon, Oxon.: Taylor & Francis e-library.
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., y Bell, S. (1995). Schools speak for themselves. *Education Review —London—*, 9, 14-21.
- McNamara, G. (2006). Workable compromise or pointless exercise?: School-based Evaluation in the Irish Context. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 564–582. <http://doi.org/10.1177/1741143206068218>
- Nayir, F., & McNamara, G. (2014). The increasingly central role of school self-evaluation in inspection systems across Europe: the Case of Ireland. *Turkish Journal of Education*, 3(1). Recuperado de <http://ulakbim.turje.org/article/view/5000087529>
- O'Brien, S., McNamara, G., y O'Hara, J. (2015). Supporting the consistent implementation of self-evaluation in Irish post-primary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), 377-393. <http://doi.org/10.1007/s11092-015-9218-5>
- OFSTED. (2005). A New Relationship with Schools: Next Steps. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1288-2005PDF-EN-01.pdf>
- OFSTED. (2006). *Best practice in self-evaluation: A survey of schools, colleges and local authorities*. Londres: Office for Standards in Education. Recuperado de [https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cad=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewi2yvun_oHLAhVjk4MKHepkBgEQFggfMAA&url=http%3A%2F%2Fdera.ioe.ac.uk%2F5988%2F1%2FBest%2520practice%2520in%2520self-evaluation%2520A%2520survey%2520of%2520schools%2520colleges%2520and%2520local%2520authorities%2520\(PDF%2520format\).pdf&usg=AFQjCNHsF9VVqpG4qtt7sUqaHdxjO5SpOQ&sig2=iillLe3o-tlDbMDQDKLag](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cad=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewi2yvun_oHLAhVjk4MKHepkBgEQFggfMAA&url=http%3A%2F%2Fdera.ioe.ac.uk%2F5988%2F1%2FBest%2520practice%2520in%2520self-evaluation%2520A%2520survey%2520of%2520schools%2520colleges%2520and%2520local%2520authorities%2520(PDF%2520format).pdf&usg=AFQjCNHsF9VVqpG4qtt7sUqaHdxjO5SpOQ&sig2=iillLe3o-tlDbMDQDKLag)
- OFSTED. (2014). Preparing a school self-evaluation summary. Briefing for section 5. OFSTED.
- OFSTED. (2015). School Inspection Handbook. OFSTED. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/458866/School_inspection_handbook_section_5_from_September_2015.pdf

Anexo C

El caso de Hong Kong

Nombre del modelo o iniciativa:

Marco para el Desarrollo Escolar y Rendición de Cuentas (SDA, por sus siglas en inglés) ideado por la Oficina de Educación (EDB, por sus siglas en inglés).

País, comunidad o región a la que se refiere la experiencia:

Hong Kong

Descripción general del sistema educativo:

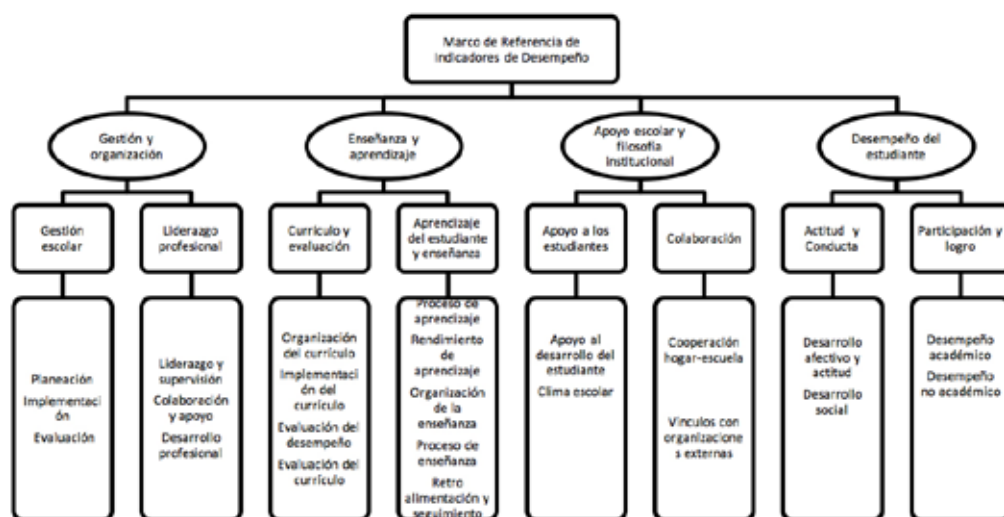
Descripción general de la educación primaria:
Los objetivos de la política del gobierno son:

- Proporcionar nueve años de educación primaria y secundaria gratuita y universal para todos los niños que asisten a escuelas del sector público.
- A partir del año escolar 2008/09, se proporciona gratuitamente la enseñanza media superior a través de las escuelas del sector público.
- Proporcionar una educación equilibrada y diversa que satisfaga las diferentes necesidades de los estudiantes, y ayudar a afianzar conocimientos, valores y habilidades para nuevos estudios y crecimiento personal.
- Mejorar las habilidades bilingües y trilingües de los estudiantes.
- Mejorar la calidad de la enseñanza y la eficacia en el aprendizaje.
- Mejorar el ambiente de aprendizaje y enseñanza.
- Ayudar a los niños recién llegados de la parte continental a que se integren en el sistema escolar local tan pronto como sea posible.
- Mejorar la calidad, la flexibilidad y la responsabilidad de la administración escolar.
- En el ciclo escolar 2015/16, el sistema escolar cuenta con 572 escuelas primarias, 506 escuelas diurnas secundarias y 61 escuelas especiales.

Objetos de la evaluación:

Las escuelas deben realizar la evaluación de su desempeño en ocho áreas con referencia a los Indicadores de Desempeño para las Escuelas de Hong Kong. Estas áreas —e indicadores— forman parte del Marco para el Desarrollo Escolar y Rendición de Cuentas:

Figura 6. Marco de referencia de indicadores de desempeño.



El marco de referencia comprende cuatro dominios, ocho áreas y un total de 23 indicadores de desempeño. Las áreas son las siguientes:

- Administración escolar
- Liderazgo profesional
- Currículum y evaluación
- Aprendizaje y enseñanza
- Apoyo a estudiantes
- Colaboración
- Actitud y conducta (dentro del dominio “Desempeño de los estudiantes”)
- Participación y aprovechamiento académico (ídem)

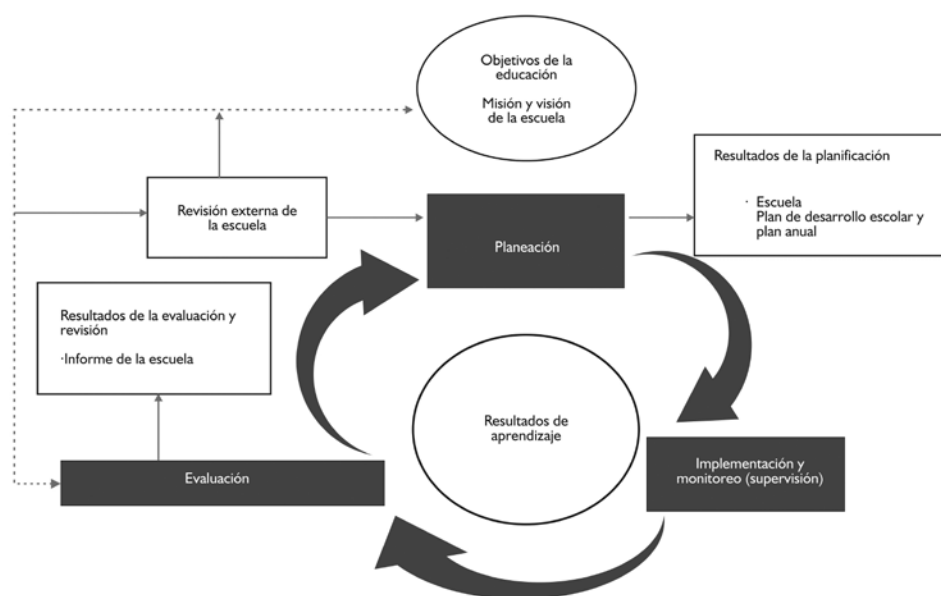
Propósitos de la evaluación:

El Marco para el Desarrollo Escolar y la Rendición de Cuentas (School Development and Accountability Framework, SDA), diseñado por la Oficina de Educación (Education Bureau, EDB) tiene como objetivo promover la implementación sistemática de la autoevaluación escolar (SSE, por sus siglas en inglés, integrando el proceso de “planificación-ejecución-evaluación” en el ciclo de desarrollo de la escuela.

El objetivo final de la evaluación es mejorar el desarrollo de la escuela y el desempeño en el aprendizaje de los estudiantes.

Bajo el SDA (figura 2), la aplicación sistemática de la SSE es un elemento central de la gestión basada en la escuela, en virtud del cual las escuelas deben ser responsables de la prestación de una educación de calidad.

Figura 7. Marco para el desarrollo escolar y la rendición de cuentas



Contexto de aplicación de la autoevaluación

Los indicadores de rendimiento escolar son un conjunto de herramientas importantes en el marco del desarrollo y rendición de cuentas escolar. Desde su publicación, los indicadores de rendimiento para las escuelas de Hong Kong (PI2002) han sido ampliamente adoptados y sirven como una plataforma común para evaluación del desarrollo de la escuela tanto por las escuelas como por la EDB.

Diseño de la evaluación:

Las escuelas deben realizar una revisión integral con referencia a las áreas de los indicadores de desempeño para examinar sus principales puntos fuertes e identificar áreas de mejora a través de una evaluación basada en evidencias y en datos para alimentar la planificación estratégica y el establecimiento de los principales intereses para el siguiente ciclo escolar.

Las escuelas definen enseguida los focos de desarrollo y estrategias relacionadas; en el Plan de Desarrollo Escolar precisan la implementación del Plan Escolar Anual, informan sobre los progresos realizados en el Reporte Escolar, y llevan a cabo una revisión integral del Plan de Desarrollo Escolar al final del ciclo para informar la planificación subsecuente.

Validación del modelo de la evaluación

Se describen razones fundamentales que justifican cada uno de los dominios del modelo de evaluación.

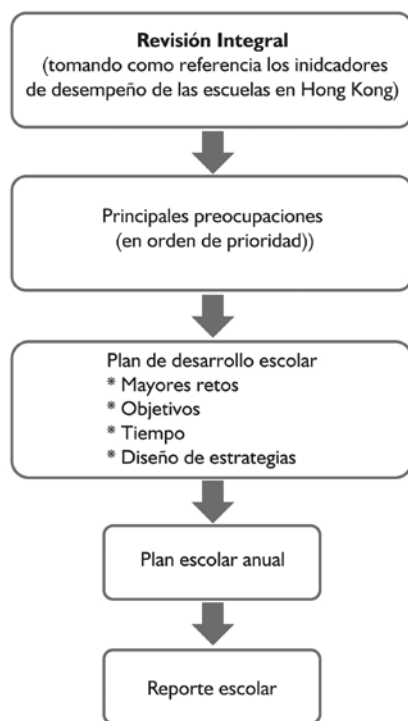
Difusión del modelo de evaluación:

Se describe el mecanismo de autoevaluación en la página de internet de la Oficina de Educación.

Aplicación de la evaluación:

La siguiente figura muestra el proceso de aplicación de la evaluación, si bien ésta es sólo una etapa en el proceso más amplio de planeación del desarrollo de la escuela, incluyendo básicamente las siguientes etapas:

- Revisión integral (autoevaluación y evaluación externa).
- Identificación de las principales preocupaciones o áreas de interés.
- Formulación del Plan de Desarrollo Escolar.
- Formulación del Plan Anual Escolar.
- Elaboración del Reporte Escolar.



Principales consideraciones en la planeación estratégica

• Revisión integral

- Evaluación del Plan de Desarrollo Escolar Anterior
 - Las escuelas evalúan si se han conseguido los objetivos en relación con las preocupaciones o intereses principales del Plan de Desarrollo Escolar anterior, y deciden cómo se continuará al respecto, por ejemplo, si serán reforzadas o incorporadas a la rutina de trabajo de las escuelas.
- Evaluación del desempeño escolar global
 - Las escuelas revisan su desempeño en las ocho áreas pi con referencia en los Indicadores de Desempeño para las Escuelas de Hong Kong.
 - Las escuelas deben enfocarse en las principales debilidades y áreas de mejora en las ocho áreas pi. El registro debe ser conciso y no es aconsejable una lista de tareas rutinarias.

- En la revisión integral las escuelas se deben tener plenamente en cuenta las opiniones de los interesados, incluyendo todo el personal, estudiantes y padres de familia. La toma de decisiones participativa es un estímulo para mejorar la construcción de consensos.
- El desempeño en varios aspectos debe ser cuidadosamente evaluado y fundamentado en datos y evidencias.

• Análisis foda u otros análisis

Las escuelas pueden llevar a cabo un análisis integrado de sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas tomando en consideración los resultados de la evaluación basada en los indicadores de desempeño, factores externos que impactan en su desarrollo y los factores del contexto escolar que informan las prioridades de desarrollo y la identificación de las principales preocupaciones. Éstas, en un plan de desarrollo escolar, usualmente no deben ser más de tres; establecer demasiadas sólo resultará en una falta de foco en las prioridades de trabajo.

Participantes en las diferentes etapas de la evaluación:

Profesores y profesionales de la educación y personal de inspección que brindan información de la escuela de primera mano.

Padres de familia que brindan apoyo escolar de manera activa desde los hogares y son considerados como socios importantes en el desarrollo escolar (junta de padres de familia).

Medios de recolección de información primaria:

1. Un sistema de datos desarrollado sobre la base del marco de indicadores de rendimiento para la autoevaluación escolar.
2. Encuesta de los grupos de interés a través de una serie de cuestionarios de autoevaluación para las escuelas para recoger la opinión de maestros, especialistas, padres de familia y estudiantes sobre el trabajo escolar.
3. Sistema de información de las escuelas. Éste trata de un sistema de información en línea.
4. Versión del programa de evaluación de los estudiantes en los campos afectivo y social.
5. Una plataforma en línea con datos de desarrollo escolar y rendición de cuentas.

Fuentes de información secundaria utilizadas en la evaluación:

No se especifica esta información.

Estrategias de análisis y sistematización de información:

Para la sistematización de la información se cuenta con una herramienta en dos versiones (básica y avanzada) cuyo objetivo es disminuir la carga de trabajo al llevar a cabo la encuesta de las partes interesadas:

- a) Herramienta de encuesta para maestros que les permite ingresar sus respuestas al cuestionario en una computadora. Una vez que todos los profesores han completado el cuestionario, las escuelas pueden exportar los datos de la encuesta para su análisis.
- b) Herramienta para generar el resultado del análisis que facilita la comparación de las opiniones de los diferentes grupos de interés con sólo introducir sus respuestas en el *software*. Los resultados del análisis se utilizan como referencia para la autoevaluación escolar.

Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios:

Respecto a los indicadores de desempeño (PI) se plantean cuatro niveles de desempeño: excelente, bueno, aceptable y satisfactorio para calificar el trabajo escolar. La escuela puede hacer referencia a los siguientes criterios para decidir dónde se encuentra en cuanto a su etapa de desarrollo, y formular planes apropiados y viables para promover la automejora y mejorar también la rendición de cuentas:

Tabla 25. Niveles de desempeño escolar

Niveles de desempeño escolar	Criterios de evaluación
Excelente	El trabajo escolar en el área en cuestión se caracteriza frecuentemente por las mayores fortalezas, el logro de los resultados esperados y un rendimiento excepcional. Un caso ejemplar, digno de diseminación.
Bueno	Las fortalezas superan las debilidades en el área del trabajo escolar en cuestión. La escuela está avanzando constantemente hacia las metas preestablecidas con resultados satisfactorios.
Aceptable	El trabajo escolar en el área en cuestión está marcado por algunas fortalezas y algunas debilidades. La escuela está avanzando hacia las metas preestablecidas con algunos resultados iniciales observables.
Insatisfactorio	Predominan las debilidades en el área en cuestión con resultados no deseados; las metas preestablecidas no pueden alcanzarse y se requieren acciones remediales inmediatas.

Recursos materiales y financieros necesarios para la implementación de la autoevaluación:

- Programa de sistematización y análisis de la información.
- Manuales de autoevaluación de las escuelas.
- Programa para realizar cálculos de muestras.

Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas:

- El Plan Escolar Anual es un plan de acción concreto para la aplicación del Plan de Desarrollo Escolar. Permite a los profesores tener una comprensión de los objetivos, estrategias, criterios de éxito, los métodos de evaluación, escala de tiempo, responsables y recursos necesarios y de las principales preocupaciones para que puedan apoyar su implementación.
- El Plan Escolar Anual debe incorporar tareas que promueven el desarrollo de la escuela en lugar de una lista de tareas rutinarias. Éste es un documento de trabajo en el ámbito escolar, las estrategias de aplicación concretas deben establecerse a la luz de las principales preocupaciones y metas del Plan de Desarrollo Escolar.
- Los criterios de éxito permiten a la escuela evaluar si se han cumplido los objetivos establecidos con el fin de informar a la planificación futura, por lo tanto, los criterios de éxito deben estar claramente definidos, y lograr un equilibrio entre los datos cualitativos y cuantitativos.

Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos:

La dirección escolar vigila la ejecución del trabajo en los planteles y evalúa los resultados a través de un mecanismo efectivo de control de calidad. Esto incluye la presentación de informes sobre el rendimiento escolar a los grupos de interés con el fin de aumentar la transparencia y rendición de cuentas.

Resultados de la evaluación:

Se reportan resultados por escuelas.

Referencias:

- Education Bureau. The Government of the Hong Kong Special Administrative Region. (2016). Recuperado de <http://edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/index.html>
- Quality Assurance & School-based Support Division. (2008). Performance Indicators for Hong Kong Schools. Recuperado de http://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/pi2008%20eng%205_5.pdf
- Quality Assurance & School-based Support Division. (2015a). Performance Indicators for Hong Kong Schools. For Secondary, Primary and Special Schools. Recuperado de <http://edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/PI-2015%20English.pdf>
- Quality Assurance & School-based Support Division. (2015b). Tools and Data for School Self-evaluation. For Secondary, Primary and Special Schools. Recuperado de <http://edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/SSE-SSE%20Tools-2015%20English.pdf>
- Education Bureau. (2013). School Self-evaluation Manual. Recuperado de http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/quality-assurance-framework/sse/SSE_Manual_Eng.pdf

Anexo D

El caso de México, ¿qué tan buena es nuestra escuela?

Nombre del modelo o iniciativa:

¿Qué tan buena es nuestra escuela?

País, comunidad o región a la que se refiere la experiencia:

México

Descripción general del sistema educativo:

El sistema educativo mexicano está constituido por tres tipos educativos, que a su vez tienen diversos niveles y modalidades (INEE, 2015):

- **Educación básica:** incluye nivel preescolar (de 3 a 5 años), primaria (de 6 a 11 años) y secundaria (de 12 a 14 años). En los tres niveles hay modalidad general y comunitaria, específicamente en primaria y preescolar hay modalidad indígena, y en éste último también existen los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI); mientras que en secundaria se cuenta con telesecundaria, secundaria técnica y para trabajadores.
- **Educación media superior:** contempla el nivel bachillerato y la educación profesional sin antecedente del bachillerato, tiene una duración de entre 2 y 5 años (idealmente, a partir de los 15 años y hasta los 17). Este nivel educativo comprende tres modalidades: bachillerato general, tecnológico y profesional técnico.
- **Educación superior:** abarca licenciatura y posgrados. En el primero de estos niveles hay dos modalidades: educación normal y universitaria y tecnológica. En cambio, el nivel de posgrado tiene tres modalidades: especialidad, maestría y doctorado.

• Durante el ciclo escolar 2013-2014, el sistema educativo mexicano estuvo conformado por 35 745 871 alumnos, 1 868 048 docentes y 255 531 escuelas, considerando todos los niveles y modalidades. En educación básica hubo un total de 25 939 193 alumnos, 1 201 517 docentes y 22 8205 escuelas, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera en los tres niveles que incluye este trayecto de la educación (INEE, 2015):

- En *preescolar* se registraron 4 786 956 alumnos, 227 356 profesores y 91 141 escuelas.
- En *primaria* hubo 14 580 379 alumnos, 573 238 docentes y 99 140 escuelas.
- En *secundaria* se registraron 6 571 858 alumnos, 400 923 docentes y 37 924 escuelas.

El modelo de autoevaluación de centros escolares denominado "¿Qué tan buena es nuestra escuela?" fue elaborado en 2003 por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta propuesta es una traducción, adaptada a la realidad mexicana, del modelo de autoevaluación escocés, y en particular, de la obra *How Good is Our School? Self-Evaluation Using Performance Indicators* (The Scottish Office Education and Industry Department, 1998).

Objetos de la evaluación:

Los objetos de evaluación de este modelo son denominados áreas clave, que incluyen indicadores de desempeño (SEP, 2003):

1. Aplicación del currículo
 - Calidad de los cursos que se imparten
 - Calidad de la planeación de los maestros
2. Enseñanza y aprendizaje
 - Calidad del proceso de enseñanza
 - Calidad del aprendizaje de los alumnos
 - Identificación de las necesidades de los alumnos
 - Evaluación del alumno como parte de la enseñanza
 - Comunicación con los padres
3. Logros
 - Logro en el curso
 - Logro de los objetivos nacionales
 - Calidad total del logro

4. Apoyo para los alumnos

- Apoyo socioafectivo al alumno
- Apoyo al alumno en su desarrollo personal, social y extracurricular
- Calidad de la orientación curricular y vocacional del alumno
- Orientación y seguimiento en el progreso y el logro del alumno
- Eficacia del apoyo en el aprendizaje

5. Identidad y clima escolar u organizacional

- Valores escolares y clima organizacional
- Relación entre padres, docentes y director
- Relaciones con otras escuelas, instituciones, empresas y con la comunidad

6. Recursos

- Organización y uso adecuado de los recursos y espacios escolares
- Calidad del personal
- Efectividad y distribución de recursos y apoyos entre el equipo escolar
- Relación entre la valoración que el personal recibe en la escuela y su desarrollo en ésta
- Manejo de las finanzas de la escuela

7. Dirección, liderazgo y garantía de calidad

- Autoevaluación, participación colegiada y uso de los resultados
- Plan de mejora escolar
- Implementación y desarrollo del plan de mejora escolar
- Efectividad del liderazgo

Cada uno de los indicadores de desempeño incluye una descripción de los aspectos que abarca. Por ejemplo: el indicador “apoyo socioafectivo al alumno” contempla el apoyo de los estudiantes en cuanto a sus problemas personales, así como la asesoría e información a propósito de las necesidades emocionales, físicas y sociales de los alumnos.

Cabe señalar que la obra previa publicada por la SEP (2002) plantea otras áreas clave, algunas coincidentes, pero no todas: i) logro escolar, ii) ambiente escolar, iii) administración y gestión escolar, iv) trabajo en el aula, y v) infraestructura y materiales de apoyo a la labor docente. En particular, la dimensión de trabajo en el aula aborda los siguientes aspectos: ambiente de aula; planeación y adaptación de actividades; estrategias pedagógicas y uso del tiempo; apoyos para la enseñanza y estrategias para estimular la participación de padres de familia; y evaluación.

Propósitos de la evaluación:

El propósito fundamental de este modelo radica en impulsar procesos de autoevaluación para la identificación de logros de la escuela, fortalezas y debilidades, y, con base en ello, llegar a la elaboración de un plan de mejora:

La autoevaluación escolar es entendida como el proceso de reflexión en el que, a partir de los resultados obtenidos por la escuela, se analizan y valoran las acciones emprendidas, ya sea en forma individual o colectiva, para identificar las fortalezas y debilidades, así como las causas que las propician. Lo anterior ayuda al establecimiento de un plan de acción orientado a consolidar los aspectos de la vida escolar que están funcionando bien y atender aquellos que requieren mejorarse (SEP, 2003, p. 6).

Contexto de aplicación de la autoevaluación

No se especifica esta información.

Diseño de la evaluación:

En el documento “¿Qué tan buena es nuestra escuela? Adaptación de los principales indicadores de desempeño para la autoevaluación en los centros escolares de educación básica” (2003) únicamente se indica que este modelo de autoevaluación surgió como una propuesta de un grupo de especialistas en el tema, misma que después fue sometida a las revisiones y sugerencias de instituciones educativas y supervisores.

Validación del modelo de la evaluación

No se especifica esta información.

Difusión del modelo de evaluación:

De acuerdo con McGregor y sus colaboradores (2014), este modelo de evaluación fue difundido, principalmente, a través del documento “¿Qué tan buena es nuestra escuela? Adaptación de los principales indicadores de desempeño para la autoevaluación en los centros escolares de educación básica”, del cual se imprimieron 40 mil copias.

Aplicación de la evaluación:

Aunque las obras que constituyen el soporte de este análisis se plantean como complementarias, hay algunas diferencias en varios aspectos. En lo que respecta a la aplicación, el texto que presenta la adaptación del modelo escocés de autoevaluación (SEP, 2003) recomienda los siguientes pasos:

- La pregunta central de este proceso es: ¿qué tan buena es nuestra escuela?, tiene como punto de partida las necesidades de los estudiantes, los padres y la sociedad, así como los diagnósticos e investigaciones que dan información sobre enfoques y métodos efectivos de organización escolar y de enseñanza-aprendizaje.
- La escuela debe interrogarse sobre:
 - El estado actual de sus resultados académicos.
 - Las fortalezas y debilidades que hay en su funcionamiento e impactan en sus resultados.
- Cada centro escolar debe obtener una visión general de su desempeño en las áreas clave que forman parte del modelo de autoevaluación.
- Se debe identificar el nivel de la escuela en cada indicador de desempeño, precisando si éste es óptimo o deficiente, a fin de determinar sus logros y problemas.
- Las escuelas deben decidir qué prioridades tienen a partir de sus necesidades “más imperiosas y modificables en los márgenes temporales que cada ciclo escolar impone” (SEP, 2003, p. 10).

En el otro documento (SEP, 2002, p. 16), se propone la siguiente ruta para llevar a cabo la autoevaluación y las acciones concomitantes:

- Comparación de nuestros resultados académicos.
- Identificación de fortalezas y debilidades.
- Establecimiento de prioridades.
- Identificación de causas.
- Definición del plan de acción.
- Coordinación, seguimiento y evaluación.

Participantes en las diferentes etapas de la evaluación:

Los participantes de este proceso de autoevaluación son básicamente los docentes y el director de la escuela, cuya participación deberá ser voluntaria:

Dar respuesta a las interrogantes que orientan la Autoevaluación, requiere del conocimiento y participación colectiva de quienes están involucrados en las tareas escolares; en la medida que exista un mayor nivel de compromiso, mejor será el diagnóstico de la institución y mayores serán los cambios que se efectúen en ella. Sin embargo, si la participación de la comunidad escolar no es mayoritaria, conviene priorizar y atender gradualmente aquellos aspectos que influyen de manera relevante e incrementar las acciones a medida que la colaboración y el compromiso aumente (SEP, 2002, p. 5).

Medios de recolección de información primaria:

La información sobre esta categoría es escasa en los documentos consultados, aunque se mencionan expresamente las siguientes fuentes (SEP, 2003):

- Planes anuales, bimestrales, mensuales y semanales de enseñanza para conocer la calidad de planeación de los docentes (esto se incluye en la evaluación del área de “aplicación del currículo”).
- Aunque otras fuentes no son señaladas, se entiende que para evaluar algunas de las áreas e indicadores contemplados por el modelo se requiere la revisión de documentos como los siguientes:
 - Exámenes y otras evidencias de evaluación
 - Minutas de reuniones
 - Planes de trabajo de áreas o grupos de trabajo de la escuela
 - Tareas para el hogar

Fuentes de información secundaria utilizadas en la evaluación:

Se recomienda a las escuelas emplear la información derivada de evaluaciones externas (en ese tiempo las del factor Aprovechamiento Escolar, TIMSS, Estándares Nacionales, entre otras) para conocer los resultados académicos de los estudiantes y poder compararlos con los resultados de otras escuelas, municipios o entidades en contextos similares.

Estrategias de análisis y sistematización de información:

Con el fin de sistematizar la información derivada de la autoevaluación, se utiliza un instrumento compuesto por 27 indicadores de desempeño agrupados en las siete áreas clave. Se pretende favorecer un “diagnóstico sobre los procesos educativos dentro de los centros escolares, de tal suerte que se disponga de información oportuna y pertinente sobre el estado que guarda la escuela respecto de los indicadores mencionados” (SEP, 2003, p 8).

Se describen los aspectos constitutivos de cada indicador, consistentes en procesos o actividades identificables en el quehacer cotidiano de las escuelas. En el instrumento de autoevaluación debe señalarse si el indicador se encuentra en estado óptimo o deficiente “dependiendo de las características que asuma el aspecto evaluado en un contexto escolar específico” (SEP, 2003, p. 8). Dado que puede haber variantes respecto a la definición de los estados óptimo y deficiente, la escuela tiene libertad de definir niveles particulares según su propia situación. Además de la calificación del indicador, deben enumerarse los “problemas que requieren atención inmediata” y los compromisos de mejora en relación con cada indicador.

TABLA 26. Formato para evaluar el desempeño de la escuela en cada indicador.

LOGROS	
8. Logro educativo	
Este indicador considera: Logro de los alumnos en el curso.	
Nivel óptimo	Casi todos los alumnos se están desempeñando bien en las actividades establecidas durante su curso.
Nivel deficiente	Menos de 50% se está desempeñando bien en las tareas establecidas durante su curso.
Consideraciones importantes	
<ul style="list-style-type: none"> • El logro de los alumnos deberá ser evaluado con base en su desempeño en todas las tareas del curso, hechas en clase o en casa. • Las tareas pueden ser para todo el grupo, para una parte del grupo o individuales. Los alumnos con necesidades de educación especial deben ser evaluados a partir de objetivos individuales. 	
9. Logro de los objetivos nacionales	
Este indicador considera: Logro de los alumnos en relación con los objetivos nacionales (examinados en las pruebas aplicadas a este nivel educativo y que se entregan a los estados y escuelas; ejemplo, Resultados de Aprovechamiento Escolar, Estudio de Evaluación de la Educación Primaria, Estándares Nacionales, TIMSS, etc.).	
Nivel óptimo	El desempeño de los alumnos en los exámenes nacionales es razonablemente bueno.
Nivel deficiente	El desempeño de los alumnos en los exámenes nacionales es bajo. Hay buenos resultados en algunas áreas de aprendizaje, pero predominan los resultados de mala calidad.
Problemas que requieren atención inmediata	
1	4
2	5
3	6
Considerando los márgenes de acción de la escuela, podemos comprometernos a mejorar:	
1	4
2	5
3	6

Fuente: SEP, 2003; elaboración propia.

Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios:

Para emitir juicios con respecto al desempeño de la escuela, se emplean las áreas clave, sus respectivos indicadores y aspectos. Tomando en cuenta esto, las escuelas definen si su desempeño es óptimo o deficiente, aunque se pueden establecer otros niveles dependiendo de cada contexto (SEP, 2003).

Como apoyo para llevar a cabo la autoevaluación, la SEP (2003) ofrece una descripción de un desempeño óptimo y uno deficiente para cada indicador. Por ejemplo: un desempeño óptimo en el indicador de “logro educativo” implica que “casi todos los alumnos se están desempeñando bien en las actividades establecidas durante su curso” (p. 21). En cambio, se debe optar el nivel deficiente si “menos del 50% se está desempeñando bien en las tareas establecidas durante su curso” (p. 21).

Recursos materiales y financieros necesarios para la implementación de la autoevaluación:

No se especifica esta información.

Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas:

La autoevaluación se concibe como una estrategia para ayudar a la escuela a identificar las áreas de su estructura y funcionamiento sobre las que debe actuar, trazándose metas y acciones que, en lo posible, involucren a la comunidad escolar en su conjunto:

Una vez que se ha analizado la situación de la escuela en relación con las metas previstas o en comparación con las mejores escuelas, identificándose por un lado, las principales fortalezas y debilidades y por el otro, los factores que las originan; los actores escolares están en posibilidades de definir un plan de mejoramiento a corto, mediano y largo plazo para abatir los problemas que impiden al centro escolar lograr mejores resultados, así como apuntalar sus logros y avanzar hacia niveles más elevados de calidad (SEP, 2002, p.5).

Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos:

No se especifica esta información.

Resultados de la evaluación:

No se especifica esta información.

Anexo E

El caso de México. Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad

Nombre del modelo o iniciativa:

Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad

País, comunidad o región a la que se refiere la experiencia:

México

Descripción general del sistema educativo:

El sistema educativo mexicano está constituido por tres tipos educativos, que a su vez tienen diversos niveles y modalidades (INEE, 2015):

- *Educación básica*: incluye nivel preescolar (de 3 a 5 años), primaria (de 6 a 11 años) y secundaria (de 12 a 14 años). En los tres niveles hay modalidad general y comunitaria, específicamente en primaria y preescolar hay modalidad indígena, y en éste último también existen los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI); mientras que en secundaria se cuenta con telesecundaria, secundaria técnica y para trabajadores.
- *Educación media superior*: contempla el nivel bachillerato y la educación profesional sin antecedente del bachillerato, tiene una duración de entre 2 y 5 años (idealmente, a partir de los 15 años y hasta los 17). Este nivel educativo comprende tres modalidades: bachillerato general, tecnológico y profesional técnico.
- *Educación superior*: abarca licenciatura y posgrados. En el primero de estos niveles hay dos modalidades: educación normal y universitaria y tecnológica. En cambio, el nivel de posgrado tiene tres modalidades: especialidad, maestría y doctorado.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, el sistema educativo mexicano estuvo conformado por 35 745 871 alumnos, 1 868 048 docentes y 255 531 escuelas, considerando todos los niveles y modalidades. En educación básica hubo un total de 25 939 193 alumnos, 1 201 517 docentes y 228 205 escuelas, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera en los tres niveles que incluye este trayecto de la educación (INEE, 2015):

- En *preescolar* se registraron 4 786 956 alumnos, 227 356 profesores y 91 141 escuelas.
- En *primaria* hubo 14 580 379 alumnos, 573 238 docentes y 99 140 escuelas.
- En *secundaria* se registraron 6 571 858 alumnos, 400 923 docentes y 37 924 escuelas.

Ahora bien, el modelo de Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad se inserta en el marco del Modelo Nacional para la Calidad Total. Versión Educativa (s. f.), propuesta que comenzó a gestarse en julio de 2003. Este proyecto derivó del trabajo realizado por la dirección del Premio Nacional de Calidad y la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), instituciones que buscaron hacer una adaptación al ámbito educativo del Modelo Nacional para la Calidad Total (MNCT) de 2004 (SEP, s. f.).

De acuerdo con Nava (2004), el MNCT (el autor se refiere a la versión 2002 de este modelo) es una aportación del Premio Nacional de Calidad, que nació en el año de 1990 en México con el objetivo de “promover la mejora continua de las Organizaciones Mexicanas de cualquier giro o tamaño con el fin de lograr un nivel competitivo y de clase mundial” (p. 26). Este modelo se constituye como una guía a través de la cual se puede definir una organización como un sistema, además de ser una herramienta que permite realizar el diagnóstico y evaluación del progreso de una organización, lo que da la posibilidad de ver sus fortalezas y áreas de mejora.

Este modelo tiene ocho criterios que se dividen en subcriterios, que en conjunto “representan los elementos fundamentales de todo Sistema Organizacional, permitiendo la identificación de los sistemas y procesos” (Nava, 2004, p. 27). Estos criterios, en la versión 2004 del modelo, son los siguientes: usuarios, liderazgo, planeación, información y conocimiento, personal, procesos, responsabilidad y competitividad de la organización. Dichos criterios se constituyen como elementos interrelacionados e interdependientes, lo que da cuenta de un enfoque sistémico (SEP, s. f.).

En la elaboración del *Modelo Nacional para la Calidad Total. Versión Educativa* (s. f.), se retomaron tanto los principios como los criterios de MNCT, buscando ofrecer un esquema pertinente para el sector educativo, flexible para su aplicación en cualquier escuela, coherente y con la visión sistémica del modelo original. Todos los elementos de este modelo fueron rescatados por la SEP y específicamente por la Dirección General de Evaluación para publicar, en 2006, los documentos que establecen los principios y la dirección de la Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad.

Objetos de la evaluación:

En los documentos relacionados con la Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad no se explicita cuál es el punto medular del proceso de autoevaluación, pero tomando en cuenta sus propósitos, se puede decir que el principal foco de atención es la *calidad de las instituciones educativas*, lo que se observa a través de los ocho criterios (SEP, 2006b):

- **Usuarios:** hace referencia a “la forma como el centro educativo profundiza en el conocimiento de los usuarios actuales y potenciales, y cómo ellos perciben el valor proporcionado por el centro” (p. 6). Este criterio incluye los siguientes subcriterios:
 - Conocimiento de usuarios
 - Relación integral con los usuarios
- **Liderazgo:** alude a la participación que tiene el director en la gestión de la escuela, “ejerciendo un liderazgo visionario, participativo, ético y efectivo así como la forma en que promueve una cultura de calidad y diseña, implanta y evalúa un sistema de mejora continua” (p. 12). No incluye subcriterios.
- **Planeación:** hace referencia a la manera en que la planeación orienta a la escuela hacia la mejora, mediante la definición de estrategias y objetivos. Contempla los siguientes subcriterios:
 - Planeación estratégica
 - Planeación operativa
- **Información y conocimiento:** hace referencia a la manera en que se lleva a cabo el análisis, estructuración y comunicación de “la información y el conocimiento para la gestión, tanto en el ámbito académico como en el administrativo, para apoyar el logro de las estrategias, el desarrollo del centro educativo y promover el cambio y la innovación” (p. 21). Comprende los siguientes subcriterios:
 - Información y análisis
 - Conocimiento organizacional
- **Personal:** alude a la manera en que la escuela genera las condiciones para propiciar el desarrollo del personal con la finalidad de mejorar su desempeño, así como su calidad de vida. Incluye los siguientes subcriterios:
 - Sistemas de trabajo
 - Desarrollo humano
 - Calidad de vida
- **Procesos:** se refiere a la manera en que la escuela “diseña, evalúa y mejora los servicios y procesos a fin de aportar valor de forma consistente a los usuarios y alcanzar los objetivos de proyección institucional” (p. 36). Incluye los siguientes subcriterios:
 - Diseño de productos, servicios y procesos
 - Administración de procesos
- **Responsabilidad social:** hace referencia a la forma en que la escuela “asume su responsabilidad social para contribuir al desarrollo sustentable de su entorno, el bienestar de la comunidad inmediata y a la promoción de una cultura de calidad” (p. 42). Comprende los siguientes subcriterios:
 - Ecosistemas
 - Compromiso con la comunidad
- **Competitividad de la organización:** hace alusión al desempeño de la escuela en la generación de valor para los actores interesados, esto, como resultado tanto de la mejora de sus procesos como de su planeación estratégica. Este criterio también se refiere “a la relación causal entre mejoramiento de su posición competitiva y su proceso de calidad, para asegurar su desarrollo y crecimiento a largo plazo” (p. 48). Incluye los siguientes subcriterios:
 - Resultados de valor creado para los usuarios
 - Resultados de valor creado para el personal
 - Resultados de valor creado para la sociedad
 - Resultados de valor creado para el equipo directivo y grupos de interés

Cada uno de estos elementos incluye una breve descripción, por ejemplo: el subcriterio llamado diseño de productos, servicios y procesos alude a la manera en que la escuela “desarrolla ventajas competitivas mediante el diseño de servicios y procesos que permiten anticiparse a las necesidades y expectativas de sus usuarios y a las nuevas demandas de una sociedad cambiante” (p. 36). Asimismo, se incluye un listado de la información que se requiere para analizar cada subcriterio.

Propósitos de la evaluación:

De acuerdo con los documentos que establecen las directrices de este modelo (SEP, 2006a, 2006b, 2006c), el propósito primordial del proceso de autoevaluación radica en promover que los centros educativos generen un diagnóstico de su situación actual, identificando sus fortalezas y debilidades. Con base en esto, cada escuela debe proponer un plan de mejora continua tanto de los servicios que ofrecen como de los procesos que esto conlleva y, por ende, de los resultados que obtienen. Estos objetivos hablan de un enfoque formativo, dado que se busca que las escuelas identifiquen dónde se encuentran en cuanto su desempeño, establezcan objetivos y generen estrategias para alcanzarlos.

Contexto de aplicación de la autoevaluación

En el documento "Guía de autoevaluación. Autoevaluación de centros escolares para la gestión de la calidad" (2006a) se indica que este modelo está diseñado para implementarse en escuelas públicas de educación básica; sin embargo, los datos acerca de la cobertura de su aplicación son escasos.

Una de las referencias acerca de este tema es el documento *Propuesta de implantación del Modelo Nacional de Calidad. Versión educativa* (2005), publicado por la Dirección de Calidad e Innovación, bajo la autoría de Manuel Cárcamo Domínguez. En este documento, disponible en versión digital, se expone una propuesta para aplicar la Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad en dos escuelas primarias de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Asimismo, en esta publicación se hace referencia a los objetivos del estudio, su justificación, metodología, recursos, procedimientos y productos; sin embargo, no hay información que indique si este proyecto fue llevado a cabo.

Diseño de la evaluación:

Aunque los documentos relacionados con este modelo de autoevaluación no ofrecen información a propósito del proceso por el que se llevó a cabo su diseño, en el Modelo Nacional para la Calidad Total. Versión educativa (s. f.) se explica cómo se realizó la adaptación del MNCT al ámbito educativo:

- La adaptación se llevó a cabo tomando como referente el MNCT en su versión 2004.
- Se buscó que la adaptación fuera flexible para permitir que se pudiera aplicar en cualquier organización educativa, ya sea pública, privada, de nivel básico, medio superior o superior, de modalidad formal o informal.
- Se retomó la versión sistémica del MNCT.
- Se procuró respetar la estructura original del MNCT, adecuando las expresiones y términos al ámbito educativo.
- Una vez que se hicieron las modificaciones pertinentes a los criterios y subcriterios, se trabajó en la coherencia entre ellos.
- Se retomó y adaptó el glosario del MNCT con el fin de asegurar la comprensión del modelo, el cual pasó por filtros de grupos formados *ad hoc*.
- Se hizo una modificación en el sistema de ponderación de los criterios y subcriterios. Se mantuvo la puntuación total de mil puntos, pero se modificó el peso de los puntajes para los criterios o subcriterios.

Validación del modelo de la evaluación

No se especifica esta información.

Difusión del modelo de evaluación:

Además de los documentos en los que se establecen las indicaciones, herramientas e instrumentos que guían la implementación de la Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad, no hay otros recursos que den cuenta del proceso de su difusión.

Ahora bien, como parte de las etapas de aplicación del modelo, se incluye un proceso de difusión, que se lleva a cabo durante la etapa de sensibilización, que tiene los siguientes objetivos (SEP, 2006a):

- Informar del *Modelo Nacional para la Calidad Total. México. Versión educativa* y del proceso de autoevaluación correspondiente para sustentar las acciones de mejora.
- Valorar ventajas y aportaciones de la implementación de este modelo para abordar los problemas del centro escolar e introducir una cultura de la mejora continua.
- Lograr que el personal reflexione acerca de los principios del modelo, el proceso de autoevaluación diseñado en el marco de dicho modelo y del plan general para aplicarlo en su centro.
- Sensibilizar al personal de la importancia de su participación e implicación (p. 7).

Aplicación de la evaluación:

En la *Guía de autoevaluación. Autoevaluación de centros escolares para la gestión de la calidad* (2006a), se establece que el proceso de aplicación de este modelo comprende cuatro etapas:

Etapas de sensibilización

- En esta fase se busca promover una cultura evaluativa en todo el personal del centro educativo, así como propiciar su interés y compromiso. Esto se realiza en varias sesiones (sin que se invierta más de un mes en esta tarea) e involucra una serie de actividades específicas, tales como tener comunicación previa con las autoridades educativas de la escuela; buscar una entrevista con el director para ofrecerle información acerca del modelo y gestionar las sesiones (duración, fechas, número de asistentes, dinámicas y materiales a emplear, espacio destinado a las sesiones, etcétera).

Etapas de formación del equipo de autoevaluación

- *Constituir al equipo de autoevaluación (EA).* Éste debe estar conformado por miembros de la escuela que representen a todo el personal y que sean seleccionados por ellos.
- *Identificar las funciones y principios normativos del EA.* Debe haber un proceso formativo en el que se informe al EA acerca de los siguientes rubros: 1) sus funciones específicas, 2) sus principios normativos, compromisos en términos éticos, formativos y operativos, y 3) los contenidos básicos acerca del *Modelo Nacional para la Calidad Total. Versión Educativa.*
- *Planificar el proceso formativo a utilizar en sesiones específicas.* El proceso formativo del EA se lleva a cabo mediante seis sesiones de una hora y media, las cuales se realizan en un plazo no mayor a seis meses.
- *Generar un cronograma de actividades.*
- *Desarrollar el proceso formativo.* Al finalizar esto, se recomienda comunicar a todo el centro escolar los conocimientos adquiridos en las sesiones, de tal manera que pueda haber un espacio para recibir retroalimentación.

Etapas de desarrollo de la autoevaluación. Esta fase de la autoevaluación tiene como objetivo la realización de las siguientes actividades:

- *Planificación del proceso de autoevaluación.* El EA y el facilitador que estuvo a cargo de su proceso formativo se encargan de identificar las actividades a realizar y elaborar un cronograma.
- *Recopilación de información.* Se deben establecer medidas para asegurar el acceso a la información, la reproducción oportuna y suficiente de instrumentos, los procedimientos para realizar una aplicación confiable, y los mecanismos para archivar y procesar la información.
- *Procesamiento riguroso de datos.* Los integrantes del EA deben capturar los datos obtenidos en un archivo electrónico de Excel, en el caso de la información derivada de los cuestionarios. En cuanto al procesamiento de los datos derivados de la entrevista, sólo se indica que ésta deberá ser capturada de manera particular.
- *Análisis de la información sustentada en evidencias.* Se analizan los datos obtenidos a través de los cuestionarios utilizando los ocho criterios del modelo; se emplean algunos procedimientos estadísticos y se generan gráficos. A partir de esta información y de una serie de estándares, se analiza si los datos apoyan un punto fuerte o un área de mejora. Una vez hecho esto, se realiza el análisis de los datos cuantitativos, usando los "Indicadores Cuantitativos"; los integrantes del EA analizan la información de cada fuente y finalmente se sistematizan estas evidencias.
- *Identificación sistemática de los puntos fuertes y áreas de mejora.* Con esta actividad se pretende mostrar la situación actual de la escuela. En esta fase, el EA responde el cuestionario de autoevaluación, instrumento que permite hacer un perfil del centro escolar.
- *Elaboración del informe de autoevaluación.* Este informe es elaborado por el coordinador y todos los integrantes del EA e incluye los puntos fuertes y áreas de mejora de la escuela, una valoración del proceso de autoevaluación y el Plan de Mejora de la escuela. Una vez concluido este informe, se da a conocer a toda la escuela. Cabe señalar que en esta fase terminan las actividades del EA.

Etapas de elaboración del Plan de Mejora

- En esta etapa se constituyen los Grupos de Mejora, se analiza el área específica en la que hay que mejorar y se elabora un plan, que incluye objetivos y expectativas, así como las actividades, recursos y fechas para alcanzar cada objetivo. Cuando se concluye esta tarea, se redacta un informe final que debe incluir las soluciones propuestas, el calendario y el plan de acción para su implementación. Cada propuesta debe ser consensuada antes de implementarse y se debe informar de forma periódica al personal de la escuela acerca de su desarrollo y evaluación.

Participantes en las diferentes etapas de la evaluación:

De acuerdo con los documentos que sustentan este modelo de autoevaluación (SEP, 2006a, 2006b, 2006), los actores que participan en su aplicación son los siguientes:

- *Equipo de autoevaluación (EA).* Debe estar conformado y ser elegido por el propio personal de la escuela y el facilitador. Su principal función radica en estar al frente de la etapa de desarrollo de la autoevaluación, desde su planificación, hasta la redacción del informe final. Dentro de este equipo se contempla que haya un coordinador y un secretario.
- *Facilitadores.* Aunque no se indica quién asigna al facilitador, se señala que se encarga de acompañar al EA en todo su proceso de formación, además de brindarle apoyo durante el desarrollo de la autoevaluación.
- *Grupos de mejora.* Se recomienda que esté conformado por tres personas, incluyendo alguna que se relacione con el área que se busque mejorar. La principal función de este grupo radica en garantizar el éxito de las acciones que emprenda la escuela para dar atención a las áreas de mejora detectadas en la autoevaluación.

Medios de recolección de información primaria:

Entre las estrategias e instrumentos que se sugiere a las escuelas que utilicen para recabar información primaria, se encuentran los siguientes (SEP, 2006c):

- Las escuelas deberán aplicar *cuatro cuestionarios* para conocer las percepciones de los actores educativos acerca de los procesos y actuaciones del centro educativo:
 - *Cuestionario para alumnos*: tiene 55 enunciados y una escala de valoración que va del 1 a 5, donde 5 es el valor más alto o positivo y 1, el más bajo o negativo, además de un valor 0 que indica desconocimiento ante lo que se pregunta.
 - *Cuestionario para docentes*: tiene 119 enunciados y una escala de valoración que va del 1 a 5, donde 5 es el valor más alto o positivo y 1, el más bajo o negativo.
 - *Cuestionario para personal de apoyo*: tiene 40 enunciados y una escala de valoración idéntica a la que se incluye en el cuestionario para alumnos.
 - *Cuestionario para padres de familia*: tiene 52 enunciados y una escala de valoración idéntica a la que se emplea en el cuestionario para alumnos y personal de apoyo.

Tabla 27. Fragmento del cuestionario para alumnos

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS							
Estimado(a) alumno(a), este cuestionario tiene el propósito de conocer tu opinión de aspectos relevantes de tu escuela, a través de la cual se tomarán decisiones para mejorarla. Contesta con sinceridad. El cuestionario es anónimo y se garantiza la confidencialidad de tus respuestas. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.							
INSTRUCCIONES DE LLENADO							
Lee cuidadosamente cada enunciado y selecciona una opción de respuesta de acuerdo a la ESCALA DE VALORACIÓN. Marca con una X el recuadro que corresponda a tu respuesta, toma en cuenta que el 5 corresponde al valor más alto y positivo, y el 1 al valor más bajo y negativo. Marca 0 cuando no sepas o no puedas contestar. Sólo selecciona una opción por cada enunciado. A continuación se presenta la ESCALA DE VALORACIÓN con el significado de cada uno de los números.							
ESCALA DE VALORACIÓN							
1 Nada de acuerdo / Nunca / Nada 2 Poco de acuerdo / Casi nunca / Poco 3 Regular acuerdo / Algunas veces / Regular 4 Muy de acuerdo / Casi siempre / Mucho 5 Totalmente de acuerdo / Siempre / Todo 0 No sé / No puedo contestar							
Núm.	Enunciados	Valoración					
1	Me preguntan qué me gustaría que cambiara en la escuela.	1	2	3	4	5	0
2	El maestro toma en cuenta mi opinión para mejorar las clases que da.	1	2	3	4	5	0
3	En mi escuela toman en cuenta mi opinión para mejorar las actividades escolares.	1	2	3	4	5	0
4	Toman en cuenta mi opinión para mejorar la escuela.	1	2	3	4	5	0
5	En mi escuela me preguntan si estoy contento con los servicios escolares (biblioteca, aula de medios, orientación vocacional, apoyo a los padres, etc.).	1	2	3	4	5	0
6	En mi escuela me preguntan cómo me siento en la clase.	1	2	3	4	5	0

Fuente: SEP (2006c); elaboración propia.

Se realiza una *entrevista con el director* de la escuela con el fin de obtener información acerca de temas como el uso de información sobre la escuela, las necesidades de la institución y niveles de satisfacción de los usuarios, organización y gestión, entre otros. Para realizar esto, se incluye una guía con 107 preguntas que ayudan al entrevistador durante las sesiones con el director.

Tabla 28. Fragmento de la guía de entrevista para el director

<p>GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL DIRECTOR</p> <p>Esta guía de entrevista tiene como propósito obtener información de aspectos relevantes de la escuela, a través de la cual se detecten los puntos fuertes y las posibles áreas de mejora y sea la base para la toma de decisiones.</p> <p>La entrevista podrá realizarse de manera personal ajustándose al tiempo disponible del Director o se le podrá entregar para que la conteste por escrito. Se le solicitará que conteste con sinceridad y se le garantizará la confidencialidad de sus respuestas. Al final de la entrevista deberá agradecer su valiosa colaboración.</p>	
1. ¿Qué tipo de estudio realiza para conocer la demanda de usuarios actuales y potenciales? (alumnos, padres de familia).	
2. ¿Qué estudios ha realizado para conocer los servicios educativos y de otro tipo que ofrecen otros centros?	
3. ¿Cómo ha utilizado esta información para:	<ul style="list-style-type: none"> • mejorar las prácticas que se llevan a cabo en el centro? • mejorar los servicios que ofrece? • planear y ofrecer nuevos servicios?
4. ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación que utiliza para conocer el grado de satisfacción y preferencia de los usuarios respecto a los servicios que ofrece el centro?	
5. ¿Qué estrategias utiliza para dar seguimiento a los niveles de satisfacción de los usuarios de los servicios que ofrece el centro?	

Fuente: SEP (2006c); elaboración propia.

- Datos cuantitativos (estadística escolar, indicadores tales como reprobación, deserción, matrícula, etcétera) que den información acerca de los criterios y subcriterios del modelo. La obtención de estos datos supone que el personal de la escuela calcule diversos indicadores. Para realizar esta actividad se toman como punto de partida los "indicadores cuantitativos".

Fuentes de información secundaria utilizadas en la evaluación:

Como parte del proceso de autoevaluación, se recomienda a las escuelas recabar información *proveniente de otras fuentes*, como el proyecto escolar, actas, registros, el plan de trabajo o algunos otros documentos que sirvan como evidencia que ayude a contextualizar la realidad de la escuela y a fundamentar la toma de decisiones. Para decidir qué documentos incluir, se sugiere que las escuelas recurran a el documento "Información técnica para el cuestionario de autoevaluación", el cual indican de forma específica qué evidencia se requiere para sustentar la valoración de cada ítem del cuestionario de autoevaluación.

Estrategias de análisis y sistematización de información:

La sistematización y análisis de la información se realiza a través de diversas estrategias, las cuales se detallan a continuación (SEP, 2006a):

- En el caso de los cuestionarios, los datos recabados deben capturarse en un archivo Excel. El análisis procederá en el orden en que se encuentran dispuestos los criterios del modelo. Después de esto, se calculan frecuencias, desviación estándar y promedios por cada ítem, y finalmente se elaboran gráficos para ilustrar los resultados de cada ítem, subcriterio y criterio. A partir de esta información se determina si los datos apoyan un punto débil o un área de mejora, siguiendo una serie de criterios, por ejemplo:
 - Si la media está entre los valores 1 y 2 se considera que hay un punto débil.
 - Si la media está entre los valores 4 y 5 se interpretará como un punto fuerte.
 - Si la media está en tres, se observan las valoraciones, por ejemplo: si 80% de frecuencias proviene de las valoraciones 1 y 2, hay un punto débil, si proceden de las valoraciones 4 y 5, hay un punto fuerte, etcétera.

- Aunque se señala que la información derivada de las entrevistas debe capturarse, no se indica de qué manera se deben analizar estos datos.
- Para sistematizar y analizar los *datos cuantitativos* de la escuela se emplean los “indicadores cuantitativos”, que señalan la denominación de cada indicador, una descripción del método para calcularlo, estándares o grados de cumplimiento deseables, así como las fuentes de información (técnicas, registros, documentos) a partir de las cuales se obtienen los datos.

Tabla 29. Fragmento de la tabla de indicadores cuantitativos

Subcriterio 1.2 Relación integral con los usuarios			
Se refiere a cómo el centro educativo responde a los requerimientos detectados y promueve la construcción y fortalecimiento de relaciones positivas duraderas con sus usuarios para generar valor añadido y lograr su preferencia.			
Indicador	Procedimiento de cálculo	Estándar	Fuentes de información
Atención de solicitudes o requerimientos por la dirección	Porcentaje de solicitudes o requerimientos de los usuarios atendidos durante el ciclo escolar, respecto del total de solicitudes o requerimientos solicitados.	• Al menos 80% de las solicitudes de los usuarios atendidas.	• Buzón escolar. • Proyecto escolar. • Bitácora de dirección escolar.
Atención de conflictos por la dirección.	Porcentaje de conflictos resueltos durante el ciclo escolar, respecto del total de conflictos suscitados.	• Al menos 80% de conflictos resueltos.	
Atención de usuarios por la dirección.	Porcentaje de entrevistas atendidas por la dirección durante el ciclo escolar, respecto del total de entrevistas solicitadas.	• Al menos 80% de entrevistas atendidas.	
Atención de usuarios por docentes frente a grupo.	Porcentaje de entrevistas atendidas por cada docente frente a grupo durante el ciclo escolar, respecto del total de entrevistas solicitadas.	• Al menos 80% de entrevistas atendidas por docente.	• Registros de casos por docente.
Atención de usuarios por personal docente especial y maestro de apoyo.	Porcentaje de entrevistas atendidas por cada docente especial y maestro de apoyo durante el ciclo escolar, respecto del total de entrevistas solicitadas.		
Asistencia de padres a juntas escolares	Porcentaje de padres de familia asistente por grupo, a cada junta convocada por la escuela durante el ciclo escolar, respecto del total de padres de familia por grupo.	• Al menos 50% de padres de cada grupo en cada junta.	• Registros de asistencia de cada junta por grupo.

Fuente: SEP (2006c, p. 55).

- Las evidencias obtenidas de otras fuentes (actas o minutas de reuniones, planes de trabajo, etcétera) sirven para apoyar los puntos fuertes y áreas de mejoras, así como para el llenado del cuestionario de autoevaluación. Esta información es analizada por los miembros del EA y se sistematiza en función de cada ítem, criterio y subcriterio.
- Como última fase del análisis de la información, el EA, en conjunto con todo el personal del plantel, llena el Cuestionario de Autoevaluación, instrumento que permite generar un diagnóstico del centro escolar, sus principales fortalezas y áreas de mejora. Este cuestionario comprende ocho criterios, que corresponden con los del *Modelo Nacional para la Calidad Total. Versión educativa* (s. f.). El uso de dicho instrumento implica que se explique la definición de los ítems y se dé un ejemplo de cada uno. Después de esto, se registran las fuentes de información (los cuestionarios, las actas de reuniones, entre otros) que pueden aportar evidencias para sustentar las respuestas del cuestionario. Finalmente, se asigna una valoración para cada ítem, empleando una escala de 4 puntos o una escala de porcentajes. Como resultado del uso de este instrumento se obtiene un valor numérico, ya sea global o analítico por cada criterio o subcriterio, teniendo en cuenta que la valoración del modelo en su versión original es sobre mil puntos.

Tabla 30. Fragmento del cuestionario de autoevaluación

Criterio 3.o Planeación						
Se refiere a la forma en que la planeación orienta al centro educativo hacia la mejora a través de la definición y despliegue de objetivos y estrategias prioritarios.						
	Ítems	Escala 1				Escala 2
		1	2	3	4	%
3.1.	La planeación estratégica se realiza de forma colegiada en función de las necesidades del centro y de las expectativas de la comunidad escolar.					
3.2.	En la planeación del centro se establecen objetivos y metas que orientan al centro hacia la mejora, considerando las necesidades de la comunidad educativa.					
3.3.	El centro planea sus servicios a corto, mediano y largo plazo.					
3.4.	En la planeación del centro se establecen estrategias orientadas al desarrollo del personal.					
3.5.	El centro educativo determina en su planeación los mecanismos que aseguren claridad y efectividad en la organización administrativa.					
3.6.	La planeación del centro establece los procesos, así como el personal responsable de cada uno de ellos.					
3.7.	La planeación del centro establece áreas de mejora y compromisos con la comunidad escolar y grupos interesados.					
3.8.	La planeación del centro incorpora innovaciones pedagógicas y tecnológicas tendientes a mejorar la práctica educativa.					
3.9.	La planeación del centro instrumenta la capacitación, actualización y superación profesional del personal.					
3.10.	La planeación del centro asigna recursos y medios para llevar a cabo las acciones establecidas en la planeación.					
3.11.	En la planeación del centro se aplican estrategias de evaluación para identificar el logro de los objetivos planteados en el proyecto institucional.					

Fuente: SEP (2006c, p. 77).

Niveles de desempeño y criterios para emisión de juicios:

El punto de partida para emitir juicios acerca del desempeño de las escuelas está constituido principalmente por los ocho criterios que forman parte del modelo, cuya valoración debe registrarse en el Cuestionario de Autoevaluación. Este instrumento implica asignar, para cada ítem, un valor, ya sea en una escala de cuatro puntos o en una escala de porcentajes.

En la escala de cuatro puntos el nivel más alto es 4 e implica que hay altos niveles de logro en el ítem y, por ende, en el criterio que se evalúa; los planteamientos son excelentes y las acciones son bien desarrolladas y derivan en mejoras altamente significativas. En cambio, el desempeño más bajo, que corresponde al número 1, señala que el logro es bajo o no hay logro, no hay evidencias de acciones realizadas y hay ideas que no han sido concretadas.

Tabla 31. Escala de cuatro puntos

Puntuación	Definición operativas
1	<ul style="list-style-type: none"> • no existen evidencias de acciones realizadas todavía • algunas ideas no se han concretado • sin logro o muy bajo
2	<ul style="list-style-type: none"> • existen indicios de que se está produciendo algo • algunas acciones aisladas • algunas acciones dieron lugar a ciertas mejoras • nivel de logro bajo
3	<ul style="list-style-type: none"> • claras evidencias de acciones realizadas • revisiones periódicas y frecuentes que se manifiestan en mejoras • avances significativos • niveles altos
4	<ul style="list-style-type: none"> • planteamientos excelentes • altos niveles de logros • acciones bien desarrolladas que llevan a mejoras muy significativas

Fuente: SEP (2006c, p. 74)

Al usar la escala de porcentajes, se hace una división, en intervalos de 5 puntos y hay rangos que definen el nivel de desempeño. Por ejemplo: asignar entre 0 y 10% señala que no se han realizado acciones con respecto al ítem, no hay evidencias y el nivel de resultados es bajo. Asignar entre 35.5 y 60% implica que hay tendencias positivas en los resultados en áreas relevantes, hay evidencias y se realizan acciones que se fundamentan en un enfoque adecuado.

Los resultados que se obtienen por cada ítem permiten a la escuela identificar sus fortalezas y área de mejora. Si se emplea la escala de 4 puntos, se considera que las respuestas que estén entre los valores 1 y 2 de la escala indicarán áreas de mejora, mientras que las valoraciones entre 3 y 4 indican puntos fuertes. Con respecto a los resultados que derivan del uso de la escala de porcentajes, sólo se señala que se pueden obtener valores numéricos a nivel global o analítico y que hay una puntuación máxima de mil puntos, pero no se establece qué implicaciones tiene el obtener determinado puntaje.

Recursos materiales y financieros necesarios para la implementación de la autoevaluación:

No se especifica esta información.

Usos de los resultados de la evaluación por las escuelas:

Los resultados obtenidos a partir del proceso de autoevaluación son utilizados por el coordinador y todos los integrantes del EA para generar un informe de la situación de la escuela, el cual incluye los siguientes elementos (2006a):

- *Valoración de la escuela:* se exponen las fortalezas y áreas de mejora en cada criterio, así como un listado de priorización de éstas últimas. Para realizar esta parte del informe, se requiere analizar cada criterio y subcriterio, sustentando dicho análisis en las evidencias recabadas.
- *Valoración del proceso de autoevaluación:* esta parte del informe debe dar cuenta de los problemas que surgieron durante el proceso de autoevaluación, así como las propuestas para mejorar posteriores aplicaciones del modelo. Los puntos de partida para llevar a cabo esto son el cronograma, el proceso de aplicación de los diversos instrumentos, los mismos instrumentos, entre otros elementos que puedan ser relevantes.

Plan de Mejora:

- Para elaborar esta parte del informe se analiza cada área de mejora y se establece un plan, que contempla un diseño claro y concreto, objetivos, expectativas, actividades, recursos y fechas de realización de cada actividad.
- A partir de esta información se redacta un informe final, con las acciones de mejora propuestas, su calendario correspondiente y el plan de acción para implementarlas.
- Antes de la implementación, estas propuestas deben ser consensuadas y se debe mantener informada a la escuela acerca de su desarrollo y éxito.
- En esta etapa de la autoevaluación se constituyen los grupos de mejora, que se encargan de asegurar el éxito de las acciones que se realizarán para atender cada área identificada a partir de los resultados.

La redacción de este informe implica que se detecten, enumeren y registren las áreas de mejora. Para hacer esto se emplean 4 criterios referenciales: relevancia, necesidad, utilidad y factibilidad, y se utiliza una escala de valoración de 5 puntos (5 significa que el área requiere atención inmediata, el 1, que es no es necesaria una atención inmediata), con la cual se dará una puntuación a cada área de mejora. El EA debe analizar las puntuaciones que se asignen a cada área para justificar la razón de estas decisiones y debe sumar el puntaje de cada criterio para obtener una cifra. Cabe señalar que a pesar de que en los documentos rectores de este modelo de evaluación se proponen sólo 4 criterios referenciales, las escuelas pueden incluir otros, siempre que sean relevantes para su contexto.

Usos de los resultados de la evaluación por las otras instancias y actores educativos:

No se especifica esta información.

Resultados de la evaluación:

Además de los documentos en los que se exponen los procesos de aplicación, instrumentos y herramientas de la Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad, no hay referencias a propósito de los resultados que se hayan obtenido a raíz de su implementación.

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Eduardo Backhoff Escudero
CONSEJERO PRESIDENTE

Teresa Bracho González
CONSEJERA

Gilberto Ramón Guevara Niebla
CONSEJERO

Sylvia Irene Schmelkes del Valle
CONSEJERA

Margarita María Zorrilla Fierro
CONSEJERA

TITULARES DE UNIDAD

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

María del Carmen Reyes Guerrero
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA
DE LA EVALUACIÓN

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Luis Felipe Michel Díaz
ÓRGANO INTERNO DE CONTROL

José Roberto Cubas Carlín
COORDINACIÓN DE DIRECCIONES DEL INEE
EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

**Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**
José Luis Gutiérrez Espíndola

Dirección de Difusión y Publicaciones
Blanca Estela Gayosso Sánchez (encargada)



MARCO DE REFERENCIA PARA LA DOCUMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS
Y METODOLOGÍAS RELEVANTES DE EVALUACIÓN FORMATIVA DE ESCUELAS

Es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
En su formación se emplearon las familias tipográficas Corbel y Caecilia LT Std.
Noviembre de 2017.