

¿La evaluación de centros conduce a la mejora?

Partiendo de la idea de que la evaluación de los centros es esencial para preservar la calidad educativa, la autora defiende que ésta debe dar prioridad al principio de equidad. Un factor fundamental en toda evaluación es el nivel sociocultural del alumnado y el uso adecuado de la información sobre los resultados obtenidos en la evaluación

Elena Martín
Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid

En la Escuela de Verano se suscitó una intensa discusión acerca del papel de la evaluación de centros como factor de mejora de la calidad de la enseñanza.

La posición que mantuve en el curso, y que ahora expongo en estas líneas, es que evaluar los procesos educativos resulta imprescindible. Ahora bien, para que la información obtenida en la evaluación conduzca a una mejora en el funcionamiento de los centros deben darse determinadas condiciones. Ciertamente, no cabe la menor duda de que un proceso explícitamente intencional, como el escolar, tiene que dotarse de procedimientos que le permitan saber si se está consiguiendo las metas señaladas en las intenciones educativas. No cerrar el proceso de enseñanza y aprendizaje con una evaluación que permita saber lo que hemos conseguido y lo que no y las razones que lo explican hace muy difícil la mejora de la calidad de la enseñanza. No obstante, y sin entrar en contradicción, cuando la evaluación tiene como objetivo la mejora, y no el mero control o la rendición de cuentas (Marchesi y Martín, 1999), la forma en que se lleva a cabo resulta determinante para asegurar que, de hecho, se cumple esta función y no otras con escasa incidencia real en la mejora del funcionamiento de los centros, o incluso provocar efectos negativos sobre ella. ¿Cuáles son los aspectos clave que pueden llevar el proceso a uno u otro fin?

El primer criterio, y el que fundamenta todos los posteriores, es el concepto de calidad que subyace en el modelo de evaluación. Desde una ideología progresista, consideramos que la calidad de un sistema educativo o de un centro docente remite a su capacidad para asegurar la equidad (Marchesi y Martín, 1998). Aquellos colegios e institutos que dan respuesta al conjunto de su alumnado haciendo de la atención a la diversidad una medida de compensación de desigualdades serían, desde esta perspectiva, los mejores centros.

El segundo requisito se refiere a la amplitud de las dimensiones e indicadores que se considera que deben estar incluidos en la evaluación. Algunas evaluaciones se limitan a tomar los rendimientos de alumnos como el único criterio para valorar un centro, como sucede en el caso de la selectividad. Otras, por el contrario, se centran exclusivamente en los procesos de funcionamiento y carecen de datos acerca del producto de esos procesos. Esta visión unidimensional de la evaluación es claramente insuficiente. Los modelos de evaluación más interesantes incluyen dimensiones de contexto, de entrada, de procesos y de resultados (Stufflebeam y Skinfeld, 1985). Es decir, valoran el nivel sociocultural de partida de los alumnos del centro, ya que las investigaciones realizadas en este campo han puesto de manifiesto que es una variable con una alta correlación con los aprendizajes de los alumnos; valoran el punto de partida de los estudiantes, como condicionante claro de los

resultados; valoran los procesos de funcionamiento en el centro y en el aula; y, obviamente, valoran también los resultados.

Por otra parte, el concepto de resultados que se utiliza también permite discriminar entre los modelos de evaluación, ya que unos consideran resultados tan sólo los aprendizajes de los alumnos y otros en cambio incluyen otras dimensiones, como la satisfacción de los distintos colectivos de la comunidad escolar, o la incidencia del centro en el entorno social en el que se encuentra ubicado.

Un tercer aspecto relevante en la caracterización de los modelos de evaluación es el uso que se hace de la información. La comparación de los centros en términos de jerarquías que se hacen públicas resulta en nuestra opinión muy negativa y no mejora en sí misma el funcionamiento de los centros. Este riesgo es aún mayor cuando los criterios que se utilizan para establecer el rango son además muy limitados, como sucede en el caso de clasificaciones basadas exclusivamente en los rendimientos de alumnos. Sin embargo, la comparación con otros centros puede resultarle útil a una escuela para tomar perspectiva con respecto a su visión interna y poder interpretar la información con otros referentes. Para que la comparación entre centros cumpla un papel positivo deben darse, pues, dos condiciones: la confidencialidad acerca de quiénes son los centros concretos que se está evaluando, y tener en cuenta en la comparación el nivel sociocultural de cada uno de ellos. Parece evidente que la comparación debe efectuarse entre realidades semejantes. Los resultados académicos de un centro de nivel alto no pueden compararse con otro que escolariza a estudiantes de un entorno sociocultural bajo. La comparación debe establecerse en relación con el nivel sociocultural.

Por último, es muy importante que la evaluación permita entender qué parte de los resultados de los alumnos se deben a la actuación del centro y cuál se explica por otros factores. Los modelos que tienen en cuenta el valor añadido pretenden precisamente aportar esta perspectiva al centro evaluado. Cuando se conoce el contexto sociocultural y el nivel de aprendizaje con el que viene el alumno o la alumna y se controla el efecto de estas dos variables en los análisis, las diferencias positivas o negativas en el rendimiento pueden atribuirse con más fiabilidad a las características específicas del centro. Se trata de salir al paso de una posible visión simplista de algunos centros que explican todo en términos de "la materia prima" que reciben. Al compararlos con otros centros con igual contexto e iguales rendimientos de entrada, se les ayuda a entender que con la misma "materia prima" hay centros capaces de hacer mejores cosas y otros menos capaces.

Estos criterios no son ni mucho menos exhaustivos, pero pueden servir para ayudar a discriminar entre los modelos de evaluación que hasta el momento se han puesto en marcha en los diversos sistemas educativos. Y desde esta perspectiva puede resultar interesante aplicarlos al análisis del modelo que parece está ganando más peso en nuestro país: el Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Este enfoque es el que el Ministerio de Educación y Cultura y algunas otras administraciones educativas y patronales de la enseñanza privada están poniendo en marcha en sus centros.

La comparación de los centros en términos de jerarquías que se hacen públicas resulta muy negativa y no mejora el funcionamiento de los centros

Una primera reserva que se ha mostrado hacia esta forma de evaluación es el concepto de calidad que la sustenta asociado a una ideología liberal. La repercusión de la globalización habría llevado a introducir también en el campo de la educación la lógica de la economía de mercado. Las últimas versiones de este modelo han hecho un claro esfuerzo por adecuar un

esquema claramente pensado para la empresa y los clientes a una institución con fines sociales que trabaja con ciudadanos. El resultado de esta adecuación ha mejorado el enfoque, pero sigue habiendo importantes limitaciones en este punto y en el resto de los criterios señalados anteriormente.

Todos los modelos con los que hasta ahora contamos en evaluación de centros tienen todavía claras limitaciones, pero tienen también diferencias sustantivas entre sí. Aquellos que queremos contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza desde una posición progresista debemos, en mi opinión, hacerlo de dos maneras. Una, apostando por la evaluación, colaborando con ello a introducir una cultura de la evaluación que es imprescindible y que, sin embargo, ha estado muy ausente de nuestro sistema educativo. Otra, formándonos en este campo para tener un criterio claro que nos permita decidir cuándo un modelo de evaluación puede ser realmente un elemento de mejora.

Elena Martín es miembro de Instituto de Evaluación y Asesoramiento Docente (IDEA)

Bibliografía

Marchesi, A. y Martín, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. y Martín, E. (1999) *Tendencias actuales en la evaluación de los centros docentes*. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 37-53

Marchesi, A., Fernández, L., Martín, E. Martínez, Arias, R., Moreno, A., Rivière, V. Roca, E. (1999): *Una evaluación de centros de Educación Secundaria*. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 86-113

Marchesi, A., Fernández, L., Martín, E. Martínez, Arias, R., Moreno, A., Rivière, V. Roca, E. (2000) *Variables predictoras de la calidad de la educación secundaria*. *Revista de Educación*, 323, 395- 420.

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1985): *Systematic Evaluation: A self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff. (Trad. cast.: *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona. Paidós-MEC, 1987)

Críticas al modelo de gestión de calidad

El modelo de gestión de la calidad total no tiene en cuenta el contexto sociocultural de los centros. Recoge esta información como un dato más, pero no analiza todos los resultados desde esta perspectiva. Por otra parte, no evalúa los rendimientos de los alumnos con pruebas específicas del modelo sino que se limita a tener en cuenta las calificaciones que el propio centro da, con la subjetividad que ello implica. No utiliza el valor añadido como enfoque de análisis e interpretación de los datos. Finalmente, no ofrece a los centros una referencia de su situación en relación con otros colegios e institutos semejantes.

Evaluación confidencial

El modelo de evaluación que se lleva a cabo desde el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Docente (IDEA) pretende salir al paso de algunas de las limitaciones del modelo de gestión de calidad total. Se trata de una red de evaluación en la que los centros reciben datos de los cuatro niveles de análisis (contexto, entrada, procesos, resultados) comparados siempre con todos los centros de la red pero organizados por niveles socioculturales. Es una evaluación confidencial y longitudinal en la que se sigue a los alumnos desde que entran en la etapa educativa hasta que la finalizan, buscando con ello el valor añadido de cada centro. Una evaluación con objetivo de mejora, y complementaria a la interna que cada centro realiza con sus propios medios.