

Evaluación de centros y mejora de la enseñanza: el modelo de IDEA

Elena Martín Ortega²

Es muy importante realizar una evaluación que permita entender qué parte de los resultados de los alumnos se deben a la actuación del centro y cuál se explica por otros factores

Se considera un principio educativo indiscutible que la evaluación es uno de los factores básicos para la mejora de la calidad de la enseñanza. Es más, podríamos aventurarnos a afirmar que la preocupación por la evaluación de la calidad de la enseñanza ha cobrado tal importancia que se corre el riesgo de que caigamos, como ha sucedido con otros temas, en una urgencia perentoria por llevar a cabo alguna actuación en este sentido sin reflexionar a fondo sobre el para qué y el cómo de la evaluación. Se aprecia en los últimos dos años una presión sobre los centros educativos para que cuenten con algún “marchamo” de calidad.

En mi opinión, evaluar los procesos educativos resulta imprescindible, pero para que la información obtenida en la evaluación conduzca a una mejora en el funcionamiento de los centros deben darse determinadas condiciones, que permitan valorar los distintos modelos que actualmente tienen más presencia en el sistema educativo español en la medida en que las reconocemos o no en ellos (Marchesi y Martín, 1999).

El primer criterio, y el que fundamenta todos los posteriores, es el concepto de calidad que está detrás del 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, Tiana, 2002, OCDE, 2001a, 2001b). 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, mejores centros.

El segundo 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 hacerse entre realidades semejantes. Los resultados académicos de un centro de nivel alto no pueden compararse con otro que escolariza estudiantes de un entorno sociocultural bajo. La comparación debe, pues, establecerse en relación con el nivel sociocultural.

En tercer lugar, es muy importante realizar una evaluación que 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.

El último criterio se refiere a la amplitud de las dimensiones e indicadores que se considera 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 Shinkfield, 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.

El modelo FQM, de calidad total, o las evaluaciones de la ISO, aportando sin duda información valiosa a los centros, centran su atención en la acreditación y no tanto en la evaluación para mejora. Por otra parte, no recogen información de los aprendizajes de los alumnos más allá de las propias calificaciones del centro –lo que tiene un cierto riesgo de endogamia en la perspectiva-, y no tienen en cuenta las diferencias en el nivel sociocultural del alumnado.

El modelo de IDEA

El modelo de evaluación que se lleva a cabo desde el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Docente (IDEA)³ pretende salir al paso de algunas de estas limitaciones. 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. Las distintas dimensiones que, en concreto se evalúan en los centros son las que se recogen en la **Tabla I**. Como puede apreciarse el concepto de aprendizaje que se deriva de los aspectos en los que se centran los resultados responde al convencimiento de que lo que los alumnos deben construir en la ESO va más allá de las capacidades meramente intelectuales e incluye aspectos emocionales y sociales. También se presta atención a las

habilidades metacognitivas ya que son éstas las que están especialmente vinculadas al objetivo nuclear de la escuela: enseñar a los alumnos a aprender a aprender.

Por otra parte, no se considera que los buenos resultados de un centro se refieran únicamente a los aprendizajes de sus alumnos y alumnas – incluso cuando bajo este rótulo se incluye un variedad amplia de capacidades- sino que se entiende que también es mejor colegio o instituto aquel en el que los distintos colectivos que componen la comunidad escolar – familias, docentes y alumnado- se sienten más a gusto y están más satisfechos con el funcionamiento de la institución.

También se presta atención a las habilidades metacognitivas ya que son éstas las que están vinculadas al objetivo de enseñar a los alumnos a aprender a aprender

Todos los resultados se analizan teniendo en cuenta el nivel sociocultural del centro y, en lo relativo a los aprendizajes de los alumnos, comparando el nivel con el que entraron en el centro, ya que esto no es responsabilidad suya y debe tomarse como nivel de entrada o línea base para el análisis de los posteriores resultados.

La dimensión que peor valoraron los docentes fue la repercusión que los resultados de la evaluación habían tenido directamente en cambios en el aula

La evaluación se lleva a cabo al menos durante cuatro años, lo que permite hacer el seguimiento de una misma promoción a lo largo de toda la etapa. Se pasan las pruebas a los alumnos de primero de la ESO en el mes de octubre, con el fin de conocer su nivel inicial, y a los de 2º y 4º al final de cada curso escolar. Las familias de estos alumnos y alumnas contestan los cuestionarios de valoración del centro, así como todo el profesorado del colegio o Instituto. Los centros son clasificados, a partir del nivel sociocultural de su alumnado en cuatro contextos: alto, medio-alto, medio-bajo y bajo.

Al centro se le devuelve información acerca de los resultados que ha obtenido cada uno de sus alumnos y alumnas en las diversas pruebas, con análisis diferenciados por cada uno de los grupos. Y se presentan todos los resultados en relación con los obtenidos por el resto de los centros de la red, pero también, y este es el dato más interesante, con los de los colegios e institutos de su mismo nivel sociocultural.

Como puede observarse en la **figura 1**, el centro que se ha elegido como ejemplo, si sólo comparara la media de los resultados de sus alumnos de 2º de la ESO en Matemáticas con los del total, pensaría que son negativos, pero cuando los compara con la media de los centros de su mismo contexto sociocultural, se observa que está por encima. Los resultados de todas las pruebas incluidas en la evaluación se entregan durante los cuatro años con este esquema de análisis de forma que el centro puede interpretar su situación tomando como referente su propia evolución, pero también la de centros que se escolarizan un alumnado semejante al suyo desde el punto de vista del nivel sociocultural.

Logros y limitaciones del modelo

El estudio ha permitido ofrecer una fotografía de la situación de la Educación Secundaria Obligatoria que, con las limitaciones que se derivan del hecho de tratarse de una muestra estadísticamente no representativa, aporta una información muy interesante sobre las debilidades y fortalezas de esta etapa y acerca de los mejores predictores del rendimiento de un alumno al empezar este periodo educativo (Marchesi y Martín, 2002). Sin embargo, el objetivo de este proyecto no es principalmente realizar evaluaciones en el nivel del sistema educativo, sino el servir de instrumento de mejora para cada centro que se incorpora a la red de evaluación.

Al finalizar los cuatro primeros años, se realizó una metaevaluación, en la que se preguntó a los equipos directivos y al profesorado de los centros acerca de su valoración del proceso. Los resultados fueron positivos ya que, por una parte, la inmensa mayoría de los centros decidieron mantenerse en la red, y, por otra, en el cuestionario que se utilizó la mayoría de las dimensiones obtuvieron una puntuación superior al cuatro en una escala de uno a siete. Cuando las valoraciones eran de los equipos directivos, la puntuación era un punto más alta, lo que significa que son fundamentalmente estos profesionales de los centros los que aprovechan en mayor medida la información de la evaluación.

Por otra parte, la dimensión que peor valoraron los docentes fue la repercusión que los resultados de la evaluación habían tenido directamente en cambios en el aula. Los centros han empezado a introducir modificaciones en aspectos del funcionamiento del centro y de los proyectos curriculares, pero resulta más difícil avanzar en innovaciones en la clase.

Para reforzar estos ámbitos el Instituto IDEA ha puesto en marcha dos medidas que apoyen a los centros en la implantación de sus planes de mejora. Este curso 2003/2004 se ha venido desarrollando un seminario permanente de formación de un grupo de equipos directivos que han querido participar en esta experiencia. Asimismo, se han elaborado unas fichas de materiales curriculares y orientaciones metodológicas sobre determinados aspectos del funcionamiento del centro que se han hecho llegar a los colegios e institutos de la red.

Referencias bibliográficas

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, 5-18.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (Coords.) (2002). *La evaluación: de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM

OCDE (2001a). *Education at a glance. OCDE indicators*. París: OCDE

OCDE (2001b). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. París: OCDE.

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)

TIANA, A. (2002) El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos. En A Marchesi y E. Martín (Coords.) *La evaluación: de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM.

2 Elena Martín es Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid y miembro de IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Docente)

3 Es un Instituto sin ánimo de lucro financiado por la Fundación Santa María, dirigido por Alvaro Marchesi y cuyo equipo técnico está formado por Elena Martín, Rosario Martínez Arias, Amparo Moreno, Vicente Riviére, Enrique Roca, Alejandro Tiana, Leoncio Fernández, Eva María Pérez y Ricardo Lucena.

3 IDEA está realizando también este proyecto de evaluación en Brasil.

3 IDEA realiza también evaluaciones de Centros de Primaria y de Educación Infantil, pero su trabajo está centrado básicamente en la educación secundaria y es a este al que se refiere el conjunto de los datos del artículo.

4 Las restantes áreas del currículo no forman parte de la evaluación no porque no se consideran importantes sino porque sus contenidos no pueden ser evaluados adecuadamente, desde nuestro punto de vista, mediante pruebas cerradas de opción múltiple como las que se utilizan en este proyecto.