¿CÓMO PUEDE LA EVALUACIÓN DE CENTROS CONTRIBUIR A LA MEJORA?

M^a Teresa González. Juan M. Escudero (Univ. de Murcia)

Introducción

La autoevaluación, que será el aspecto de la evaluación de centros aquí tratado, puede ser una contribución importante a la mejora de la educación. Está sometida, no obstante, a diversas tensiones conceptuales y prácticas, así como a una red de relaciones dentro y fuera de los centros, afectada por diferentes interrogantes organizativos y pedagógicos, así como sociopolíticos y culturales.

Aunque el título de esta contribución - *Cómo puede la evaluación de centros contribuir a la mejora* - parecería resaltar los aspectos metodológicos, es necesario considerar otros más amplios y de mayor calado, controvertidos. Los temas que se abordan son, primero, un reconocimiento y valoración del contexto y las condiciones corrientes que afectan, hoy, a la educación en general y, en particular, a la autoevaluación; segundo, una determinada acotación de la mejora: democrática, justa y equitativa; tercero, una caracterización de los propósitos, ámbitos y procesos de la evaluación interna de los centros y cuarto, para finalizar, unas cuantas propuestas de mínimos para llevarla a cabo.

1. La autoevaluación en contexto y condiciones actuales poco propicias.

Entre otros temas que cabría considerar en este punto, hemos seleccionado tres en concreto: la historia previa y el devenir de la evaluación de centros, el contexto actual de la política educativa y la persistencia de un modelo burocrático de gobierno que, cada vez más, está sometido a diversas presiones de la política neoliberal, que se afirma como hegemónica.

a) En el sistema educativo español, la evaluación interna de los centros surgió propiamente con el Plan Eva, que se aplicó a su manera en los noventa y fue reconducido, también a su modo, bajo los auspicios de la calidad con la LOPEG (1995). Ya en los primeros años del siglo, la LOCE (2002) intentó someterlo a la Gestión de Calidad Total, siendo su testigo más concreto, al menos sobre el papel, los Planes de Mejora. A partir de la LOE (2006), la entrada en escena de las competencias básicas, el relieve adquirido por las sucesivas evaluaciones PISA y la aplicación de las Evaluaciones de Diagnóstico por las CCAA, provocaron un claro deslizamiento desde enfoques, ámbitos, agentes y procesos más controlados y decididos por centros y docentes, hacia otros más decididos, regulados, focalizados en los resultados y controlados por las respectivas administraciones educativas.

La ausencia de análisis, documentación y balances de ese período, así como la creciente obsesión por los resultados y la eficacia, sirve como base para enunciar, aunque muy sucintamente, tres apreciaciones. Una, ha llegado a consagrarse, en nuestro contexto, una forma de hacer las cosas que, por así decirlo, ha quedado prisionera del mito de Penélope: un continuo tejer y destejer, a la espera, quizás, de algún "héroe" salvador que de momento no ha llegado ni se le espera. Si nos interrogamos acerca de cuáles son los enfoques, prácticas, materiales de apoyo, propuestas y resultados dignos de ser tomados como referencias en materia de evaluación de centros, la respuesta es que las conclusiones provechosas que podrían ponerse sobre la mesa, son más bien escasas, por no decir nulas.

Haya habido o no algunos destellos de evaluación de centros y mejora, las trayectorias recorridas han tenido un par de efectos colaterales. Uno, la utilización de los datos de las evaluaciones externas para realizar y publicar ranking de centros: es el caso, por ejemplo, de la Comunidad de Madrid. Dos, el uso de los mismos para establecer un sistema de "*pago por la mejora*" del rendimiento escolar que, como otro ejemplo, se ha podido observar en la Comunidad de Andalucía. Esta muestra revela el actual desconcierto ideológico y político de una política supuestamente socialdemócrata de cuya crítica se han ocupado, por citar una referencia, J. Luengo y G. Saura (2013); aquella pone bien de manifiesto que la derecha tiene objetivos claros y adopta políticas consecuentes con ello, sean o no acordes, que no lo son, con el derecho de todos a una buena educación.

b) La concepción de la autoevaluación que aquí suscribimos es alternativa a lo anterior. Sería ingenuo, sin embargo, pasar por alto que los tiempos corrientes le son desfavorables. Los fuertes recortes aplicados a la educación, centros y profesorado están teniendo efectos directos y colaterales perjudiciales: un empeoramiento de las condiciones de trabajo, los recursos, el clima institucional, las energías disponibles para la evaluación, renovación y mejora, etc. Por si todo ello fuera poco, la LOMCE, tan obsesionada como está con el control y la evaluación externa de centros y estudiantes, así como en regresar a un currículo arcaico y centralizado, una dirección escolar jerárquica y competitiva, deja escasos márgenes a una evaluación interna con sentido y propósitos; igualmente, a la mejora de la enseñanza-aprendizaje y la renovación curricular y pedagógica. La moral docente está siendo erosionada y la colaboración docente cercenada; el apoyo y desarrollo de los centros como organizaciones inteligentes, con una cultura adecuada de evaluación en concreto, está sencillamente ausente. Así las cosas, no es fácil despejar la cuestión de cuáles vayan a ser, en estas condiciones, los márgenes externos e internos que, ahora y en el futuro inmediato previsible, van a tener para evaluarse y mejorar. En su lugar, surgirá con una fuerza desconocida la presión por quedar bien en las pruebas externas y reválidas, enfatizar los contenidos evaluables y enseñar para que los estudiantes -los que sean capaces y quieran - "pasen los test".

c) A la autoevaluación y mejora democrática, justa y equitativa se le plantea, en la coyuntura actual, el reto de reconstruir un pasado pobre en experiencias y resultados y, además, tener que lidiar con un contexto social, económico, político y educativo adverso. La tarea no es fácil, pues habría de encontrar su propio espacio, sentido y posibilidad entre dos compañeros de viaje

nada amigables, la burocracia que no cesa y el asalto mercantil que amenaza a la escuela y educación pública. Corresponden a los dos escenarios actuales descritos, hace unos años, en un divulgado informe de la OCDE (2001).

La política y cultura burocráticas están más pendientes de mantener estructuras, roles e intereses corporativos aunque vapuleados, así como ciertos modos de hacer y de gobernar caducos, que de acometer los ajustes y transformaciones que son necesarias para garantizar efectivamente los derechos de la ciudadanía. La política y la cultura neoliberal, que representa el empeño manifiesto de colonizar las instituciones y los servicios con la lógica mercantil y aplicando formas de gobierno empresariales, está vaciando los derechos y servicios sociales y reemplazándolos por una lógica basada en la privatización y la primacía de los méritos individuales de las organizaciones y de los sujetos. Para ello está echando mano, por una parte, de un amplio despliegue de modelos de privatización explícita o encubierta de la educación y, por otro, de un abanico de mecanismos y dispositivos según los cuales se trata de gestionar los centros, el profesorado y, a su modo, el alumnado y las relaciones escuelas-familias como si de unidades de producción, consumo y relaciones estrictamente clientelares se tratara. Ball (2003), por citar una referencia entre muchas, ha descrito bien cómo, además de por privatizaciones exógenas, los sistemas escolares están siendo invadidos por sutiles mecanismos de dirección, vigilancia y control que están definiendo al mismo tiempo el currículo y la enseñanza, el trabajo docente, la gestión de los centros y sus relaciones con las familias y las administraciones. Uno de ellos se manifiesta en la actual fiebre evaluadora, sea tanto externa como, con una sutileza no siempre fácil de apreciar, interna. En este caso, determinadas formas de autoevaluación pueden quedar desfiguradas, convirtiéndose más en una extensión e interiorización de lo que la administración manda y exige, que en un espacio auténtico de análisis, reflexión y transformación justa y equitativa de la educación.

De manera que un tema de discusión viene a ser en qué sentido y cómo la autoevaluación puede afirmarse y llevarse a cabo zarandeando la burocracia (lógica de la confianza, privacidad, opacidad, inercia y ensimismamiento institucional y profesional) y, al mismo tiempo, resistiendo constructivamente la obsesión por la excelencia eficiente y competitiva, las directrices externas que buscan adhesiones para una supervivencia darwinista entre los centros y dentro de ellos mismos.

2.- Una concepción de la mejora de la educación.

Como se acaba de comentar, vivimos momentos que parecen poco favorables al optimismo respecto a las posibilidades de mejora de la educación, y en los que se impone la crítica, bien merecida, a la ola neoliberal que nos invade. Ello no debiera abocar a la parálisis, sino a pensar y apostar simultáneamente por propuestas y acciones afirmativas. Comentaremos en los apartados que siguen la propuesta de una autoevaluación del centro conectada con una determinada mejora de la educación. Es decir, como una oportunidad de mejorar interrogándose desde dentro y con una cierta sistemática acerca de ¿Qué no va bien en el centro? y ¿Qué habría de ser mejorado y cómo hacerlo?

Esos dos interrogantes requieren, a su vez, despejar otros con los que están estrechamente relacionados. En primer lugar, *¿En qué valores, principios y contenidos cabe basar la mejora necesaria?* A cualquier idea de mejora subyacen ciertos referentes y criterios, una visión, una perspectiva ética y moral que la tornen defendible y, asimismo, confieran sentido y orientación a aquellos ámbitos o contenidos de la educación que hubieran de ser transformados. El reconocimiento del derecho de todas las personas a una buena educación (contenidos, aprendizajes, oportunidades, relaciones, etc.) sin género alguno de exclusiones constituye, en esencia, la piedra angular de una mejora democrática, justa y equitativa (Escudero, González y Entrena, 2013). Ha de significar un compromiso claro con valores de igualdad y equidad, democracia y justicia social y educativa, pues es eso lo requerido por la afirmación del derecho esencial a la educación.

En segundo lugar *¿Qué condiciones y procesos posibilitarán que tales referentes y contenidos se materialicen en prácticas y modos de trabajo en los centros y las aulas?* Una mejora escolar requiere justificar con fundamento y argumentos moralmente defendibles qué cosas han de ser hechas y para qué; en qué actuaciones, experiencias y resultados social y escolarmente justos se tiene que ir concretando. La mejora no sólo se construye en los grandes discursos y las buenas intenciones, sino también en los compromisos, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los sujetos, en el conjunto del centro y sus aulas. El conocimiento acumulado sobre los procesos y condiciones para de mejora es amplio (Harris, 2002, Hopkins, 2001, 2007, Escudero, 1999; Fullan, 2002; Bolívar, 2012, Murrillo, 2004) si bien aquí recogemos únicamente dos grandes ideas:

1.-La mejora ha de girar en torno a los aprendizajes (académicos, personales, sociales) de los estudiantes y, consiguientemente, sobre el currículo, las prácticas de enseñanza, la gestión, la coordinación, los recursos y tiempos, etc.). No se trata pues de la mejora en abstracto, sino de las transformaciones del currículo, la enseñanza-aprendizaje que sea menester para que la educación sea, en efecto, democrática, justa y equitativa. .

2.- Hacer posible en la práctica la mejora exige cultivar ciertos apoyos o condiciones organizativas. No se trata de una tarea reducida a docentes individuales (aisladamente no pueden asegurar una buena educación a lo largo de todo el currículo y trayectoria escolar de los alumnos) ni puede quedar circunscrita a unas u otras aulas particulares (lo que ocurre y lo que se aprende o dejan de aprender en ellas no es independiente del contexto organizativo del que forman parte: el centro). De ahí que esté llamada a conectarse con el desarrollo del centro educativo como organización. Algunos apoyos clave que es preciso cultivar en este plano y a los que quienes desempeñan funciones directivas han de prestar una especial atención (Bryk *et al.*, 2010) son:

a.- La atención a la coherencia en la oferta curricular en el centro educativo (acordar, asumir, articular un marco curricular coherente con los grandes principios, propósitos y metas de una mejora que evite la fragmentación interna, o las actuaciones inconexas), tanto en lo que respecta al currículo regular, como a programas y medidas de atención a la diversidad, que han de quedar igualmente incardinadas ese marco curricular, garantizando el

rigor, la relevancia de contenidos y aprendizajes y el que diferencias de origen no se reproduzcan en desigualdades educativas.

b.- La construcción de un entorno escolar propicio para el aprendizaje del alumnado, en el que los miembros se corresponsabilicen de contar con una atmósfera y ambiente de aprendizaje ordenado, sin interrupciones, con ciertas rutinas de convivencia y disciplina, en el que se mantengan altas expectativas de aprendizaje para todos los alumnos, se brinde los apoyos necesarios a aquellos con mayores dificultades, etc.

c.- La atención a la formación y el desarrollo de capacidades docentes, reforzando los procesos que apoyan el aprendizaje de los profesores en su propio contexto de trabajo y erradicando rutinas escolares asentadas en normas de privacidad y discrecionalidad. En su lugar, la creación de comunidades profesionales de docentes y otros agentes que crean y llevan a cabo proyectos compartidos.

d.- El cultivo de relaciones sólidas con las familias y la comunidad, evitando que los centros estén cerrados sobre sí mismos: un espacio escolar y social abierto y participativo, hospitalario y acogedor, donde las familias y la comunidad tienen la oportunidad de hacer oír sus voces, influir y asumir responsabilidades con otros en pro del bienestar y éxito escolar de todo el alumnado.

En síntesis, el compromiso y la tarea nuclear de la mejora de la educación a la que nos estamos refiriendo es asumir y hacer posible, en lo que esté en las manos de los centros y sus alianzas con otros agentes, una buena educación, justa y equitativa. Ello requiere que se concierte y articule alrededor de propósitos educativos asumidos como valiosos por el conjunto de los miembros del centro, debidamente proyectados en las condiciones y dinámicas organizativas que posibiliten transformar las prácticas formativas y los resultados del aprendizaje. Las mejoras no ocurrirán con actuaciones esporádicas, inconexas u orientadas por propósitos dispares, ni son pensables desde el dominio de lógicas del individualismo docente; requieren compromisos y actuaciones coherentes por parte de los centros en su conjunto.

3.-Una caracterización de la evaluación interna de los centros

La auto-evaluación constituye un proceso a lo largo del cual un centro se implica en recoger, examinar y compartir evidencia sobre sus diferentes elementos y funcionamiento (aspectos curriculares y de enseñanza, organizativos, relaciones con entorno, etc.) que le permitirá conocer qué está pasando, cómo y porqué, así como valorarlo y tomar decisiones de mejora.

Los **rasgos, el sentido y los propósitos de la autoevaluación escolar** se pueden sintetizar en los siguientes puntos (Chapman y Sammons,2013; MacBeath, 2006, McBeath y Glynn,2001; San Fabián y Granda 2013).

- ♦ Es un proceso cuyo protagonista principal es cada centro, bien entendido que ha de ser consecuente con una forma de ejercer la propia autonomía con responsabilidad social y educativa.
- ♦ Se justifica por el hecho de que un centro escolar tiene que desarrollar internamente mecanismos que le permitan conocer qué está pasando, cómo se están haciendo las cosas, cuáles son sus puntos fuertes y débiles para –tras

haberlos discutido, comprendido y evaluado- poder tomar decisiones sobre sus líneas de mejora, planificarlas y llevarlas a cabo.

- ♦ Su propósito básico no es otro que el de potenciar o construir capacidad institucional de renovación, aplicarla a la elaboración y puesta en práctica de acciones de mejora, emanadas de la reflexión, crítica y transformación de las prácticas y sus efectos a la luz de valores, principios y contenidos como los antes señalados. La mejora escolar no va de la mano de evaluaciones externas que, incluso hechas con sentido y propósitos, requieren contenidos, dinámicas y condiciones internas.

- ♦ En cuanto que proceso sistemático, no se sitúa en el plano de las acciones y acontecimientos espontáneos o "sobre la marcha", ni tiene un carácter esporádico y puntual. Dada su orientación más formativa que sumativa, habrá de estar incorporada en las prácticas cotidianas del centro educativo y ligada al aprendizaje y logro del alumnado y el profesorado.

Como un proceso interno, la autoevaluación se asienta y fundamenta en **presupuestos y principios** como los siguientes:

- ♦ Ha de ser un proceso *del* centro ("pertenece" al mismo y lo que se evalúa es el centro en cuanto tal y lo que ocurre en él) y *por* el centro (toma en sus manos la tarea y responsabilidad de su propia evaluación), aunque, hay que decirlo, no para sí sino para garantizar debidamente el derecho a la educación.

- ♦ Ha de realizarse conjuntamente (no por personas particulares) y de modo participativo (la responsabilidad, protagonismo y control del proceso está en manos de los propios miembros cuyo protagonismo, voces, influencias y responsabilidades son esenciales).

- ♦ No debe ser concebida ni, en la práctica, reducirse a una tarea técnica, consistente en reunir datos sin más sobre el centro educativo. Tan importante como los procedimientos técnicos de recogida de información son los procesos que se cultiven durante la autoevaluación: criterios, referentes y contenidos de discusión, diálogo, análisis conjunto, confrontación de perspectivas, elaboración de un esquema organizado de cómo se está haciendo, qué aspectos van mejor o peor y qué habría que mejorar, por qué y cómo.

- ♦ La determinación de qué está pasando y su valoración han de residir en el conjunto de los miembros del centro. Nadie ha de atribuirse el privilegio de la interpretación verdadera o la valoración justa de los hechos; ésta se articula en el diálogo, la discusión, la reflexión de todos los implicados en la situación evaluada.

El **proceso de autoevaluación** puede transcurrir teniendo en cuenta una cierta sistemática con fases entrelazadas. A título orientativo cabe señalar:

- ♦ *Creación de condiciones para la autoevaluación*: momento inicial, en el que se sitúa la creación de un cierto clima de compromiso y disposición para comenzar el proceso: los miembros consideran y valoran la posibilidad de implicarse en una autoevaluación. Aspectos que conviene cuidar expresamente en esos inicios son los siguientes: a) Clarificar entre los implicados tanto la naturaleza y carácter de la evaluación que se pretende, como su sentido, visión estratégica y propósitos. b) Acordar y clarificar el procedimiento general que se va a seguir y cómo se desarrollará y formalizará el proceso en el conjunto del centro. c) Discutir

clarificar, consensuar qué supone un proceso así en términos de compromisos, responsabilidades, organización de tareas, coordinación, tiempos.

♦ *Delimitar el objeto de la autoevaluación:* Ámbitos / dimensiones: Definir con claridad qué se quiere evaluar. Aunque el centro es un "todo", conviene diseccionar y articular áreas diferenciadas sobre las que se centrará la autoevaluación. Esas partes se denominan áreas, ámbitos, dimensiones (San Fabián y Granda, 2013: 164 y ss.). Cabe delimitarlas en el centro y establecer los correspondientes criterios de evaluación, o consultar, a modo de orientación, modelos, experiencias propuestas de autoevaluación ya existentes.

♦ *Recoger la información:* Es el momento en que el centro reúne los datos e información necesaria para conocer cuál es su situación y funcionamiento actual, seleccionado y en su caso, elaborando los procedimientos que se haya acordado para ello (plantillas de resultados de aprendizaje; registros de los docentes del trabajo de los alumnos, cuestionarios/encuestas a padres y alumnos; análisis de documentos del centro, aportaciones directas de información por parte de los sujetos implicados a través de grupos de discusión, etc.). No importa tanto recoger mucha información cuanto, más bien, recabar aquella que sea oportuna y pertinente, y tratarla de modo que los miembros del centro puedan apreciarla fácilmente, analizarla y someterla a valoración.

♦ *El trabajo en el centro sobre los datos.* Es la fase en la que se analiza la información recogida y se compara según los criterios de evaluación establecidos. Es crucial que los miembros, conjuntamente, dialoguen y discutan sobre los datos disponibles y lo que "dicen" de la enseñanza-aprendizaje, de los resultados de los alumnos así como de otros aspectos del funcionamiento del centro; clarifiquen su significado, contrastando las discrepancias en las valoraciones realizadas por las distintas personas implicadas; interpreten la información con cierta rigurosidad (no viendo sólo lo que se quiera ver, o entendiendo sólo aquello que se desea entender para confirmar teorías previas) ,y reflexionen y ordenen su propia realidad para irse dotando de una imagen de la misma que les permita describir, explicar, valorar qué está pasando, dónde se está y hacia dónde se debería ir.

A medida que el centro escolar procede a analizar la información, irán emergiendo elementos que se valoran positivamente, y que el centro deberá asumir, compartir y tratar de seguir reforzando, y aspectos que se valoran de forma menos positiva, que aportarán un "mapa" indicativo de qué aspectos han de ser abordados en lo sucesivo en el centro, qué actuaciones habría que emprender para ir mejorándolos, con qué orden de prioridad, etc. Si, como se dijo, la evaluación interna pretender conectar e impulsar la mejora de la educación, las cuestiones planteadas en el punto dos han de ser tomadas en consideración, discutidas y concertadas.

4.- Propuestas para una autoevaluación de mínimos.

Con esa calificación no se está pensando en una evaluación interna que sea simplista, para salir del paso e irrelevante, sino focalizada en ámbitos clave y sea participativa y democrática, incluyente de diferentes voces y perspectivas (de toda la comunidad educativa, docentes, alumnado, familias, etc.), así como expresamente orientada a generar las mejoras valoradas como necesarias. Se

sugiere tomar en consideración tres ámbitos: los resultados del aprendizaje del alumnado, la enseñanza y la cultura y política organizativa.

a) *Los resultados del aprendizaje del alumnado.*

El rendimiento escolar (aprendizajes del alumnado) no agota los contenidos ni los criterios de la autoevaluación, pero ha de representar un elemento respecto al cual recabar diferentes voces, reflexionar, cuestionar lo que sea pertinente y llevar a las decisiones y prácticas consecuentes. Sin caer en ninguno de los ardores productivistas en auge, es preciso documentar y estudiar los aprendizajes (cognitivos, afectivos, sociales) o no aprendizajes del alumnado, hacer de ello objeto de reflexión y análisis participativo, determinando del mismo modo qué va bien y qué debiera mejorarse.

Los aprendizajes a tomar en consideración habrían de ser, sobre todo, aquellos que se consideran imprescindibles y pertenecen al núcleo de una inclusión aceptable (por ejemplo las competencias bien entendidas). Y ya que no se trata solo de comprender y valorar éxitos o fracasos, sino también de comprender a qué factores y prácticas pudieran estarse debiendo, la evaluación de este ámbito remite necesariamente al currículo y la evaluación corriente (luego haremos mención a la enseñanza): con factores y dinámicas que, al menos dentro de cada centro, fabrican el éxito y seguramente también los riesgos y el fracaso. Por ello, este ámbito puede ser una ocasión para contemplar conjuntamente los resultados, el currículo en tanto que planificación y la evaluación en tanto que criterios de juicio y procedimientos de sanción de lo que se valora y de los rendimientos que, además de ser certificados, están teniendo consecuencias como repeticiones, abandonos, derivación hacia medidas especiales, salida del sistema sin la graduación debida. Con ello, al menos por principio, la evaluación no se reduce a resultados, interpelando, más bien, el orden escolar –aquí representado por el currículo y la evaluación – que del modo que fuere los está provocando.

A título solamente orientativo, para abordar este ámbito pudieran servir algunas grandes preguntas como estas:

- *¿Cuáles son las tasas de éxito escolar, abandono, absentismo? ¿Cómo se manifiesta al considerar los cursos, las materias/áreas, el alumnado atendiendo a la diversidad cultural, de clase, de género, etc.? ¿Qué está ocurriendo con las medidas extraordinarias de atención al alumnado en riesgo de exclusión y quiénes (sujetos y colectivos) están siendo dirigidos hacia las mismas?*
- *¿Cuáles son las visiones y perspectivas, expectativas y valoraciones que tienen del centro y la enseñanza el alumnado, las familias, el profesorado?*
- *¿En qué medida los resultados y esas perspectivas guardan alguna relación con el currículo escolar: selección, secuencia y organización de los contenidos por materias/áreas y cursos; equilibrio entre cantidad-profundidad de contenidos; coordinación-integración; rigidez-flexibilización; rigor, relevancia, sentido y significado para el alumnado?*

- *¿Cuáles están siendo, y qué valoraciones merecen, los criterios y procedimientos dispuestos y aplicados para evaluar los aprendizajes del alumnado: qué se valora, evalúa o margina; en qué grado los procedimientos y contenidos de la evaluación son auténticos; hasta qué punto la evaluación de los aprendizajes está siendo integral, justa y equitativas las decisiones tomadas a partir de ella?*

Las limitaciones de espacio, así como el reconocimiento de la singularidad, contexto y decisiones insoslayables de cada centro, nos llevan a no detallar cada una de esas cuatro líneas de desarrollo (recabar y sistematizar la información, disponer espacios y dinámicas para analizarla reflexivamente y convertirla en temas generadores de mejora como se ha propuesto en el punto anterior.

b) La enseñanza y el aprendizaje en las aulas u otros espacios de formación.

Aquí nos referimos propiamente a lo que está sucediendo dentro de las aulas, en cada una y en todas ellas, a los procesos, condiciones y relaciones pedagógicas de la enseñanza y el aprendizaje cotidiano. Seguramente es el espacio más influyente (escolarmente hablando) en los aprendizajes del alumnado, así como también en los del profesorado.

Los focos de la autoevaluación pueden versar sobre los *contenidos* que realmente se están trabajando en las clases, cuando, y con qué organización de los mismos; las *metodologías*, actividades, el uso de *materiales didácticos* (materiales escritos, TIC u otros), las *relaciones* personales y sociales, el *tratamiento a las diversidades*, así como los *sistemas de apoyo y refuerzo* a quienes los van necesitando o el uso que se está haciendo de las tutorías.

Cada centro, de acuerdo con su historia, situación en curso y concertación, puede optar por diversas opciones a la hora de disponer los procedimientos para documentar la enseñanza (observación entre iguales, relatos bien documentados de las prácticas, grabaciones en video, recogida fiable y válida de voces del alumnado, etc.), así como también decidir sobre las dinámicas grupales y colectivos para el análisis, reflexión y valoración de lo que está sucediendo y aquello que pudiera llevar a las mejoras adecuadas de lo que sea menester.

Para llevar a cabo la tarea será, en todo caso, conveniente: Uno, elaborar y concertar con fundamento alguna visión justificada de una "buena enseñanza". Dos, asumir el principio de hacerla visible, pública (es un valor en el seno de una escuela pública). Tres, incluir las voces tanto del profesorado como del alumnado. Cuatro, asentar la mejora de la enseñanza evaluada en decisiones sobre contenidos y oportunidades de formación docente. Cinco, implicar a otros agentes (alumnado, equipo directivo, orientadores, familias, comunidad) en las decisiones y procesos de mejora.

Con carácter solamente orientativo, estas tres preguntas podrían ser generadoras de trabajo evaluador de este segundo ámbito:

- *¿Qué se está enseñando, cómo, con qué materiales y práctica, relaciones y apoyos en las aulas regulares del centro según cursos,*

materias/áreas, grupos de clase? ¿Qué está ocurriendo al respecto en otros espacios formativos como las medidas extraordinarias?

- *¿Cómo se está reconociendo, valorando y respondiendo a la diversidad del alumnado, en particular a la de aquellos con mayor riesgo de exclusión?*
- *¿Qué cuestiones habrían de convertirse en decisiones encaminadas a mejorar la formación docente, la coordinación en contenidos, deberes de casa, trabajos pedidos al alumnado, metodologías, criterios y procedimientos de evaluación?*

c) La Cultura y el Gobierno de los Centros.

Dicho muy sucintamente, la cultura de los centros constituye el conjunto de valores, ideas y modos de hacer las cosas que confiere contenidos y orientación a lo que cada organización es, hace y pretende ir siendo. El gobierno, por su parte, el tipo de poderes, relaciones, influencias y reparto de roles y responsabilidades sostenidos para ir definiendo y regulando ideas, prácticas y decisiones a lo largo del tiempo. De ambos aspectos se han ocupado otras contribuciones a este Encuentro.

Aquí nos referimos a ambos aspectos porque, al convertirlos en objeto de autoevaluación, pueden permitir recabar informaciones, llevar a cabo análisis y deliberación institucional, y en su caso decisiones de mejora, acerca de cuál es la orientación pedagógica de cada centro, así como de qué manera están establecidas y operan las relaciones, poderes y corresponsabilidades de los miembros de la comunidad educativa. En realidad, los dos ámbitos precedentes, el referido a los resultados y el que concierne a la enseñanza-aprendizaje, representan contenidos y expresiones culturales, al mismo tiempo que creaciones y procesos que caracterizan la política organizativa y pedagógica de cada centro. Las preguntas que se enuncian a continuación hacen explícitos los asuntos sobre los que pueden versar:

-¿En qué grado el centro como tal ha discutido, deliberado, concertado y comprometido de modo aceptable una visión democrática, justa y equitativa de la mejora de la educación?

¿En qué medida existen estructuras (tiempos, espacios, condiciones materiales y psicosociales, etc.) para llevar a cabo dinámicas de autoevaluación, así como los criterios, contenidos y procedimientos necesarios para llevarla a cabo?

¿Hasta qué punto las visiones y valores educativos establecidos por el centro cuentan con mecanismos y compromisos efectivos para proyectarlos en las prácticas cotidianas?

¿Cómo están concertados y aceptablemente bien equilibrados los márgenes razonables de autonomía docente y la coherencia entre los propósitos, actuaciones y aspiraciones institucionales?

¿En qué grado el equipo directivo lidera participativamente el gobierno del centro, interviene en los ámbitos de su competencia convenida y los demás miembros de la comunidad escolar asumen y realizan las propias responsabilidades?

¿Hasta qué punto el centro valora y actúa como una comunidad educativa donde las voces, perspectivas, participación y responsabilidades de sus miembros (equipo directivo, docentes, alumnado, familias y otros agentes sociales) están siendo escuchadas y comprometidas en la garantía del derecho a la educación?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S (2003) Profesionalismo, gerencialismo y performatividad, *Revista de Educación y Pedagogía*, vol XV (37) 87-104
- Bolivar Botía, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe
- Bryk, S. Sebring P.B., Allensworth, E. , Luppescu, S. y Easton, J.Q. (2010). *Organizing Schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago; The University of Chicago Press
- Chapman, C, y Sammons, P. (2013). School self-evaluation for school improvement: what works and why?. CfBT education Trust.
<http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2013/r-school-self-evaluation-2013.pdf> (consultado el 11-10-2013)
- Escudero, J.M. (1999). Renovación y mejora de la educación como desarrollo del currículum: más allá de las reformas. En J.M. Escudero Muñoz (Ed.). *Diseño desarrollo e innovación del currículum* (pp. 341-364). Madrid: Síntesis
- Escudero, J.M. ; González, M^a T., y Entrena M^aJ. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234
- Fullan. M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro
- Harris, A. (2002). *School Improvement. What's it for schools?*. Londres: Routledge Falmer
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londres: The Falmer Press
- Hopkins, D. (2007). *Every School a great school. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press
- Luengo, J y Saura, G (2013) Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas. Profesorado. *Revista de Currículum y Profesorado*. VOL. 16, Nº 3 (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163ART6.pdf>) (Consultado el 12-09-2013)
- MacBeath, J. Y McGlynn, A. (2001). *Self-evaluation. What's in it for schools*. Londres: Routledge
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and Self-evaluation: working with the new relationship*. London. Routledge

Murillo Torrecilla, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista mexicana de Investigación educativa*, 9(21), 319-359
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002104.pdf>

San Fabián Maroto, J.L. y Granda Cabrales, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Madrid: Síntesis