

ANÁLISIS DE LOS MODELOS INSTITUCIONALES DE EVALUACIÓN DE CENTROS DE CATALUÑA

por

*M. Bartolomé, R. Bisquerra, N. Borrell,
F. Cabrera, J. V. Espín, P. Figuera, A. Jiménez,
J. Mateo, D. del Rincón, M. Rodríguez,
A. Sans, M. Tomás, L. Tort*

1. PRESENTACIÓN

El análisis y estudio de las diferentes instituciones, también por tanto las educativas, presenta en la actualidad unas tendencias totalmente nuevas que obligan a replantear los diferentes elementos organizativos, entre los que debemos incluir la evaluación.

Evaluar manifiesta básicamente un sentido de valor tanto en su consideración ontológica como teleológica, que nos debe llevar a hablar de evaluar para optimizar, a través de la potenciación de los recursos humanos, materiales y organizativos con los que se cuenta, a partir del auto y hetero-análisis y superando la estrecha frontera tradicional que extendía la evaluación únicamente en función del control, de exclusiva responsabilidad de los entes dirigentes y desligada de toda acción innovadora.

Hemos tratado de reflexionar sobre todos estos elementos, entendiéndolos desde el principio, que por la diversidad de los mismos, debía plantearse un marco de colaboración lo más amplia posible, que nos llevó a un trabajo conjunto entre profesores de Organización Escolar, de Métodos de Investigación y Evaluación y la Inspección de Cataluña.

La inspección a nivel institucional, y algunos inspectores de forma particular, pusieron a nuestra disposición los instrumentos y modelos que utilizan habitualmente (algunos de ellos en pleno proceso de construcción, pero lo suficientemente avanzados como para ser útiles a nuestro propósito) junto con toda clase de explicaciones y colaboración activa, quedando constancia escrita de la calidad de dichos trabajos en

las Actas del IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa celebrado en Santiago.

A los instrumentos elaborados en Cataluña, añadimos tres más extranjeros, dos europeos: ECIS y GRIDS y uno americano: DELAWARE, con el ánimo de recoger un conjunto suficientemente representativo de la «praxis» actual en evaluación de centros.

Todos ellos fueron sometidos al tamiz del análisis y la discusión conjunta, y fruto de ello es el trabajo que aquí presentamos. Trabajo que queda materializado para el IV Seminario de Modelos de Santiago a partir de los siguientes documentos:

- Una ponencia marco.
- Cinco comunicaciones.
- Un estudio analítico sobre los modelos e instrumentos de evaluación de centros presentados.
- Los instrumentos y modelos analizados.

No ha resultado sencillo aunar tanta gente y tantos propósitos, sólo esperamos que nuestro esfuerzo cumpla al menos dos objetivos fundamentales:

- a) Que sirva de partida para una reflexión y discusión en profundidad en el seno del IV Seminario de Modelos.
- b) Iniciar lo que presentimos que puede ser una fecunda y útil colaboración entre la Universidad y la Inspección, en torno a una línea de trabajo e investigación centrada en la Evaluación de Centros.

2. EVALUACIÓN E INNOVACIÓN ESCOLAR

2.1. La búsqueda de la calidad de los centros educativos

Los motivos actuales orientados a introducir reformas sustantivas en educación pasan por la revisión de las instituciones educativas, aunque sin reducirse a ellas. Es cierto que FULLAN (1982) reconoce diversos niveles o ámbitos de actuación para la implantación de innovaciones. Como luego señalaremos al hablar de las escuelas eficaces o en proyectos amplios de formación de directivos el *distrito o triadas* de escuelas coordinadas para su innovación, pueden constituir a su vez unidades más amplias.

A pesar de ello, la entidad que se le otorga a la escuela como unidad organizativa y como lugar básico para la innovación, viene reforzada por las tres razones que HOPKINS (1984 pp. 11 y 12) nos ofrece:

- *El fracaso de las reformas del currículum*, que lleva al convencimiento de que el control de la reforma debe situarse más cerca del lugar donde se realiza, es decir, en la misma escuela.

- *La disminución de los recursos*, lo que obliga a las instituciones a contar con sus propios recursos para introducir cualquier innovación.
- *La omnipresencia del cambio social* su posible dimensión alienadora de las personas debería ser retomada desde la misma institución educativa. Esta debe ayudar a dar sentido al cambio.

A estos argumentos podríamos añadir la relativamente extensa red de trabajos, publicaciones y proyectos que en los últimos años ha venido realizándose sobre la revisión basada en la escuela y sobre la influencia de esta última en la educación de las personas¹. Atrás han quedado las tendencias de desescolarización o la muerte de la escuela. También las investigaciones sobre el rendimiento que, con su diseño input-output, un modelo lineal y un enfoque sociológico o psicológico, minusvaloraban la incidencia de la escuela como variable fundamental en la modulación del proceso educativo.

Brevemente, recogemos aquí dos de los movimientos que pueden iluminar el estudio de la revisión de las instituciones educativas intentando establecer indicadores de calidad con vistas a la mejora de las mismas.

2.2. La mejora escolar centrada en el rendimiento de los alumnos

En esta línea encontramos todo el «movimiento de las escuelas eficaces» (véase en castellano los trabajos de RIVAS 1986, BORRELL 1987, 1990 y GÓMEZ 1991) que pretenden, entre otros objetivos, que los alumnos procedentes de clases sociales bajas y minorías marginadas logren, una competencia en el dominio de los conocimientos básicos.

De la investigación sobre las características de estas escuelas se deduce una serie de variables que se proponen como aspectos claves a tener en cuenta por otras escuelas que aspiran a mejorar su rendimiento. La unidad de innovación es la escuela como institución. Se prioriza a las personas, así como determinados aspectos curriculares, el clima escolar, etc.

Se parte de unos objetivos claros a lograr que sin embargo pueden ser diferentes en cada escuela. Así el Proyecto RISE (Rising to Individual Scholastic Excellence) considera los parámetros que aparecen en la figura 1.

Por tanto la evaluación de la escuela queda centrada en el conocimiento y mejora de estos parámetros y de las variables consideradas constitutivas de una escuela eficaz. En el citado Proyecto se tiene en cuenta:

- El liderazgo instruccional del director (logro de niveles, orientación y evaluación continua, soporte al profesorado, etc.).

1 Una descripción más amplia de la evaluación y la innovación que tienen como base la unidad de la escuela puede verse: Bartolomé, M. (1980) «Investigación acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos». *Bordón* V 40, n.º 2, 277-293.

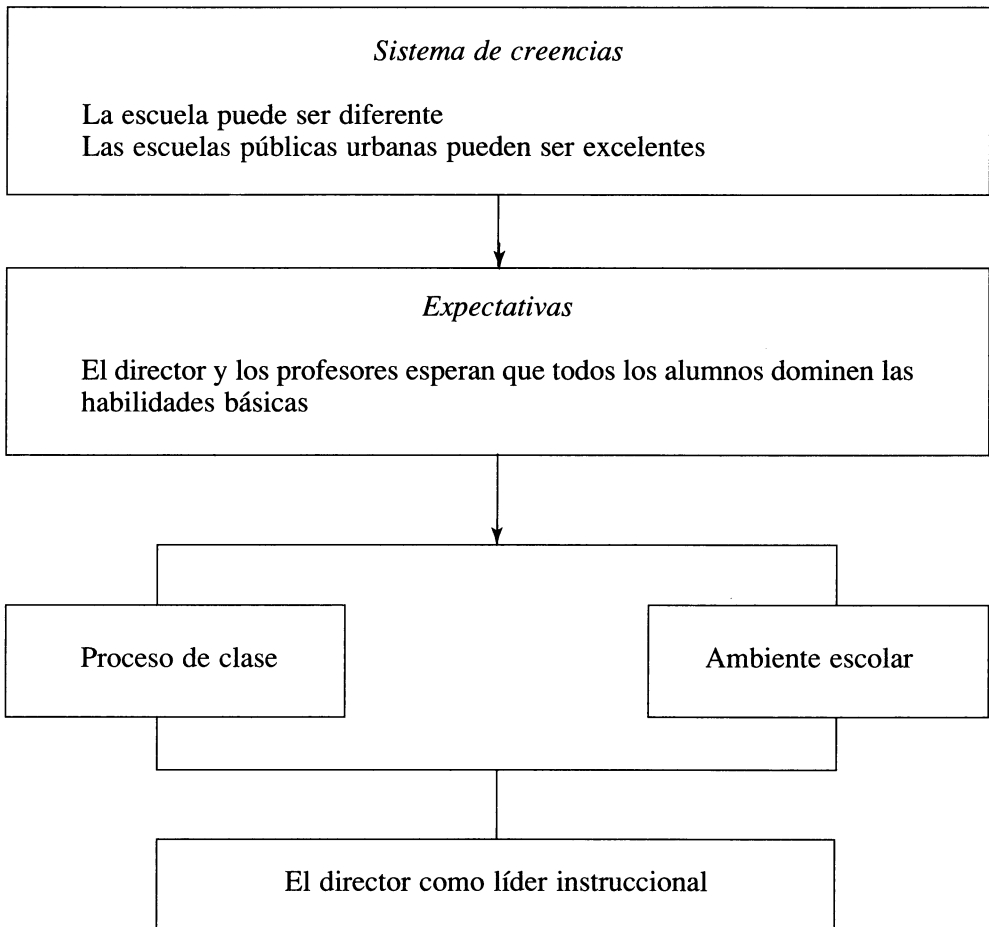


FIGURA 1: *Parámetros considerados en el Proyecto RISE*

- Clima de aprendizaje (elevadas expectativas, misión académica, implicación en la realidad escolar, etc.)
- Currículum (motivación, planificación cuidadosa, utilización correcta del tiempo /time - on - task/, instrucción directa, ambiente de trabajo estructurado, aprendizaje de dominio, agrupamiento de acuerdo con tareas, etc.)
- Coordinación con los diferentes servicios de soporte
- Evaluación (de procedimientos, resultados, etc.)
- Relaciones e implicación de los padres y comunidad.

Pero no sólo se habla de escuela eficaz, sino de distrito eficaz. Y en éstos, los

superintendentes se involucran mucho más que los otros en un tipo de liderazgo «que dé resultados» y no esperar que el distrito funcione más o menos a su aire. Se preocupan especialmente de los logros del currículum y la instrucción de los alumnos. Por tanto, hay un paralelismo entre estos superintendentes y los directores de las escuelas eficaces.

2.3. La mejora de la escuela desde un modelo de cambio

Los estudios sobre las escuelas eficaces, aún cuando se limiten básicamente a decirnos los factores asociados a un alto rendimiento y aún cuando utilicen «ciertas técnicas estadísticas, en condiciones dudosas» (de la Orden, 1988, p. 151) han puesto de relieve la incidencia del clima educativo institucional o el ambiente de las organizaciones en el mismo rendimiento de los alumnos. En otras palabras: se trata de tomar en peso el *factor humano*, con toda su complejidad y riqueza cuando pretendemos avanzar algo en la comprensión de la calidad de los centros y pasamos —como insinúa De la Orden (1988 p. 152) del nivel descriptivo (qué funciona mal) al diagnóstico (por qué se producen estos cambios) y experimental (cómo proceder para cambiar realmente la situación).

Justamente son esas dos dimensiones: la diagnosis de la situación y el cambio planeado las que se incorporan a los nuevos modelos de evaluación de las instituciones educativas vinculándolas en una habilidad general que puede denominarse como capacidad para resolver el centro, sus propios problemas. Ahora bien, esa capacidad se asocia muy estrechamente con la autonomía de las instituciones para adoptar, adaptar, generar o rechazar innovaciones. SCHMUCK (1984) señala la importancia de este constructo «ideal» para relacionarlo con indicadores que nos permitan conocer hacia dónde deben orientarse los esfuerzos en la mejora de las instituciones. Estos indicadores vuelven de nuevo sobre aspectos relacionales y organizativos como son la interdependencia productiva entre profesores y alumnos, la diagnosis autoanalítica de la marcha de la escuela realizada por el staff; una activa reconducción de la información y los recursos, una habilidad para situar el staff y a los estudiantes juntos en la resolución de problemas y un continuo y auto reflexivo seguimiento de todo lo señalado anteriormente» (p. 31).

Es en este contexto de búsqueda de los *elementos* esenciales que nos permitan comprender los procesos de innovación y cambio de la escuela, en orden a una mejora de la calidad educativa, donde situaríamos el Proyecto ISIP (International School Improvement Project). En 1982 la OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) a través de su centro para la Investigación Educativa e Innovación (CERI) inició este proyecto que implica 14 países y 150 personas. Se divide en 5 áreas que representan los más importantes aspectos de la mejora de la escuela: la revisión basada en la escuela; el papel de los líderes del centro, el soporte externo; investigación y evaluación de la mejora de la escuela y desarrollo e implementación de políticas de mejora de la escuela por autoridades locales. Varias

obras recientes recogen los resultados de los estudios en estas áreas y una síntesis de todos ellos pueden verse en la editada por HOPKINS 1987 «Improving the Quality of Schooling».

Recojamos siquiera en una breve enunciación, aquellos aspectos que deberían iluminar el análisis de los estudios evaluativos sobre centros:

A) De acuerdo con el énfasis otorgado a la *autonomía* de la escuela para poder resolver sus propios problemas, el proyecto estudia detenidamente los programas de autoevaluación escolar o revisión basada en la escuela.

Se define como una «inspección *sistemática* llevada a cabo por una escuela, un subsistema o un individuo (profesor, director) acerca del actual funcionamiento del centro». La novedad, como señala BOLLEN (1987, p. 21) reside en la sistematización del proceso y en la convicción de que si éste se orienta a la mejora de la escuela, la autoevaluación ha de incluirse como una etapa indispensable para proporcionar una base firme y realista del cambio educativo.

Las cinco fases que se consideran claves de un programa de este tipo son:

- Preparación
- Revisión inicial
- Revisión específica
- Desarrollo (Introducción Sistemática de la Innovación)
- Institucionalización

No hay duda de que la autoevaluación escolar puede ser concebida fundamentalmente como una *técnica* (y el acento se pondría entonces en los instrumentos a utilizar), como una fase inevitable en cualquier proceso de innovación (y entonces intentaríamos revisar aquello sobre lo que presumiblemente incidirá la estrategia de innovación a introducir) o como una estrategia *en sí misma* de mejora de la institución escolar. Es en este último sentido como se concibe la autoevaluación en el ISIP.

La revisión puede llevarse a cabo desde un contexto amplio o específico, es decir, como un proceso genérico vinculado a la capacidad que tiene la escuela de resolver sus propios problemas o como un planteamiento concreto orientado a introducir una innovación determinada. Esto se asocia al *qué* evaluamos y al *cómo* evaluamos. En realidad, sólo desde un contexto amplio puede decirse que es posible la institucionalización del cambio.

B) El *tipo* de instrumento utilizados en el proceso de revisión está muy asociado a la finalidad de cada fase del proceso. No es lo mismo realizar un análisis de necesidades que un diagnóstico analítico de un problema o una prueba de la efectividad del cambio. Pero aquí puede observarse un uso (y abuso) del cuestionario sobre otros tipos de procedimientos.

C) Los *agentes* de la innovación se identifican con los agentes de la *autoevaluación* de la escuela. Sin embargo, hay una detenida reflexión sobre la función de la *asesoría* interna y externa. Este aspecto es crucial, cuando como es nuestro caso

en esta investigación, nos planteamos la reflexión sobre unos instrumentos ofrecidos desde la administración escolar.

La existencia de un programa elaborado de autoevaluación —como es GRIDS, por ejemplo— no presupone necesariamente el control externo.

D) La autoevaluación se orienta más hacia el *desarrollo* y la mejora de la calidad de los centros que hacia una petición de *responsabilidad* o supervisión. Este punto se halla —como vemos— estrechamente unido al anterior. En cada una de estas dos orientaciones la función de la asesoría externa sería claramente distinta. Ahora bien, el esfuerzo hacia la mejora global de la escuela, presupone la ausencia de presiones como podría ser el que los profesores se sintieran continuamente juzgados.

En resumen: la revisión basada en la escuela requiere que los profesores *se formen*, implica un considerable gasto de *energías* y *tiempo*; precisa una escuela *cooperativa, abierta y democrática*, exige algunos *recursos* —sobre todo recursos hu-

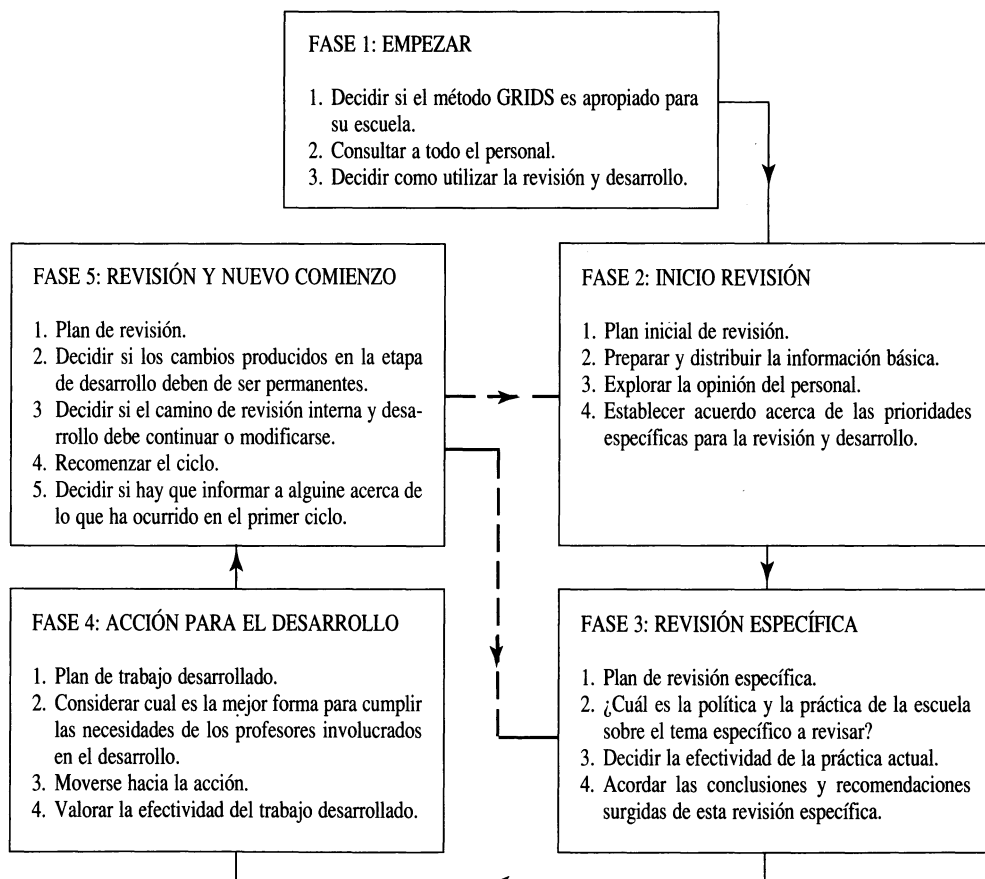


FIGURA 2: Fases del programa GRIDS.

manos— para que la innovación sea posible... y no se le debe dar un carácter evaluativo orientado a la *responsabilidad* sino al *desarrollo*.

El modelo recomendado por el ISIP como más adecuado a estos rasgos que brevemente hemos resumido es el PROGRAMA GRIDS (Véase Figura 2).

2.4. Función de la evaluación de centros

El modelo anteriormente señalado supone entender el carácter *procesual* de la evaluación pues, si bien teóricamente esta afirmación es un lugar común, prácticamente no siempre es tomada en cuenta al evaluar los centros. Implica, por lo tanto, el conocimiento de las aspiraciones y necesidades de quienes trabajan en la institución, una diagnosis de sus principales problemas, una consideración de los procesos que se llevan a cabo para resolverlos y una evaluación del cambio que tiene una doble vertiente: Los cambios personales (relativos a procesos cognitivos, conductuales, afectivos) y los ambientales (procesos organizativos, sociales y políticos). Hoy día se concede gran importancia al desarrollo *organizativo* y a su evaluación dado que se constituye en elemento básico a la hora de crear una capacidad dentro de la escuela para resolver problemas. La organización puede favorecer o dificultar el surgimiento de líderes, los procesos de comunicación, la participación escolar, la asunción de responsabilidades.

En cualquier caso, las preguntas clave que debemos hacernos al concebir de esta forma la evaluación siguen siendo, en cada fase:

- *qué* evaluamos: contenido de la evaluación
- *con qué* criterios
- *para qué*: orientación fundamental
- *cómo*: estrategias utilizadas
- *quiénes* evaluamos

Vamos únicamente a comentar la importancia de los criterios. Este aspecto es fundamental en el estudio comparado que realizaremos de los instrumentos. En algunos programas de evaluación, como el Delaware, se cuenta con unos estándares que nos ofrecen el *perfil ideal* con el que se debe medir la realidad de la escuela. Otros en cambio, establecen las expectativas o aspiraciones a partir de las opiniones de los propios miembros del centro. ¿Cómo realizaremos el juicio de valor? He aquí una cuestión básica para discutir posteriormente. ¿La calidad de un centro se medirá únicamente por la coherencia entre finalidades, objetivos, medios y resultados? ¿Exigiremos algo más con referencia a los aspectos que se consideran esenciales en el funcionamiento de una institución? ¿Cómo va a establecerse esa valoración? Los programas de evaluación y su filosofía de fondo diferirán fundamentalmente en este apartado. Quizá para aproximarnos mejor a las posibles respuestas habrá que profundizar mucho más en el concepto que hemos presentado de *autonomía* escolar y

en el significado de la *diversidad* dentro y entre escuelas como motor decisivo del cambio en educación.

3. CRITERIOS PARA EL ESTUDIO ANALÍTICO-COMPARATIVO

Uno de los primeros puntos de partida del trabajo fue el disponer de unos criterios comparativos adecuados y lo suficientemente prácticos para efectuar el análisis comparativo entre los diferentes programas e instrumentos de evaluación de Centros. Para tal fin, se revisaron los siguientes tópicos de la literatura especializada:

a) Conjunto de normas que durante los últimos años se han desarrollado en el campo evaluativo con fines de metaevaluación. Se consultó el listado propuesto por MILLMAN (1981) —Check List procedure—, (1981) —Standars for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials—.

b) Los indicadores o descriptores utilizados por los autores en los análisis comparativos de los diferentes modelos de evaluación. Se han consultado los cuadros comparativos presentados por WHERDEN y SANDERS (1973), TALMAGE (1982), MORRIS y FITZ-GIBBON (1987), GUBA y LINCOLN (1982) y STUFFLEBEAM y SHINKFIELD (1987). Así como los aspectos de evaluación diferenciales destacados por POPHAM (1980) y HOUSE (1983) en sus análisis de los modelos de evaluación, y los descriptores utilizados por NEVO (1980) para caracterizar el estado de la cuestión en el ámbito evaluativo.

c) Las propuestas que nos ofrecen los autores sobre los componentes y elementos que configuran un proceso evaluativo. Se consultó la propuesta de STUFFLEBEAM y SHINKFIELD (1987) para el modelo C.I.P.P., la detallada secuenciación que hace MORRIS y FITZ-GIBBON (1978) de las cuestiones a plantear en un proceso evaluativo, tanto las referentes a evaluaciones formativas como las propias de una evaluación sumativa, y la propuesta de CABRERA (1980) sobre la multidimensionalidad de las decisiones que el evaluador afronta en la planificación y ejecución de un proceso evaluativo.

Como resultado de esta revisión bibliográfica y de la reflexión y discusión del grupo investigado, se elaboró la ficha que se adjunta recogiendo los criterios comparativos que sirvieron de base para el vaciado y posterior análisis comparativo, entre los diferentes modelos de evaluación de centro.

CRITERIOS COMPARATIVOS

1. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

- 1.1. Finalidad: necesidades o decisiones a las que sirve.
- 1.2. Audiencia de la evaluación: personas principales a las que se les informa de los resultados.

2. OBJETO DE EVALUACIÓN

Variables o aspectos sobre los que se recoge información categorizadas en:

- 2.1. Capacidad del sistema: contextuales, organizativas...
- 2.2. Proceso: durante el desarrollo de actividades.
- 2.3. Producto: resultados, efectos.

3. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

- 3.1. Dinámica del proceso evaluativo: origen de la demanda de evaluación, nivel de formalización y sistematización establecido «a priori» y «durante el desarrollo», ¿quién selecciona las cuestiones evaluativas, temporabilidad, etc.
- 3.2. Instrumentos de recogida de información: categorizado en: de tipo cerrado: (cuestionarios, escalas, etc.) de tipo abierto: (entrevistas, registros anecdóticos, etc.) de tipo mixto: proporción aproximada de uno u otro tipo.
- 3.3. Fuentes de información: ¿quién debe cumplimentar los instrumentos?
- 3.4. Estudios de validez y fiabilidad de los instrumentos: constatar SÍ o NO, o matizar en caso necesario.

4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Tipo de criterio que utiliza: «de tipo absoluto»: quién y cómo se establecen (basados en estudios o teorías, ordenanzas legales, etc.). «De tipo comparativo»: comparaciones entre colegio, etc.

5. EL PAPEL DEL EVALUADOR

En caso de una «evaluación externa»: agente o responsables de la evaluación. En caso de una «evaluación interna»: formación de equipo evaluador, presencia o no de un experto o agente externo al centro.

4. CONCLUSIONES

Tras el estudio y discusión sobre los distintos modelos o instrumentos de evaluación de centros, hemos procedido a un vaciado del material analizado, vaciado que hemos realizado apoyándonos técnicamente en la tabla que presentamos al final (Tabla 1, pág. 115).

Dicha tabla sintetiza la información polarizándose en torno a los siguientes apartados:

- * Objetivos
- * Evaluador externo o interno al centro
- * Audiencia
- * Instrumentos de evaluación
- * Fuentes de información
- * Criterios
- * Dinámica
- * Objeto de evaluación

* *Objetivos*

Los objetivos generales que habitualmente contemplan la mayoría de los modelos o instrumentos evaluativos al uso podríamos sintetizarlos en los siguientes: el diagnóstico, el control, la optimización y la acreditación de los centros evaluados.

Si nos atenemos a los instrumentos analizados y con referencia al *diagnóstico*, observamos que por su propia estructura, cinco de ellos permiten un diagnóstico general, dos de ellos un diagnóstico de tipo analítico y dos eran aptos para ambos cometidos. Los diagnósticos analíticos exigen un mayor desarrollo del instrumento, de ahí que se prodigue más el otro tipo, aunque debemos hacer constar que es muy posible que algunos de los instrumentos situados en la banda general pasen con el tiempo a homologarse con los todo terreno dada la voluntad de sus creadores de desarrollarlos para su doble uso.

En cuanto al *control*, y quizás por la tradición que lleva asociada la evaluación, prácticamente todos los sistemas de evaluación analizados se realizan, se analizan y están pensados para ejercer un control de la institución de tipo externo (administración, etc.). Sin embargo, algunos de ellos incorporan la posibilidad de que pueda complementarse internamente. Sólo el GRIDS fue concebido integralmente para su uso exclusivo desde la perspectiva del control interno.

Bajo todo sistema evaluador subyace una intencionalidad *optimizadora*, sin embargo, sólo en dos de los modelos analizados (GRIDS y DELAWARE) esta intencionalidad queda ampliamente enfatizada. Por el contrario, la orientación del AUDO-G y del ECIS tiende prioritariamente a la acreditación.

* *Evaluador externo o interno al centro*

Únicamente en el programa GRIDS, el sujeto agente de la evaluación se sitúa en el contexto del propio centro aunque con la colaboración habitual, asesoramiento o ayuda de expertos externos.

Por el contrario, los programas ECIS y AUDO-G se sitúan en la postura opuesta. La responsabilidad y la actividad evaluadora se ejerce integralmente por figuras totalmente externas a la institución y sin precisar necesariamente de la colaboración activa de sujetos del propio centro. En los restantes programas, aunque la responsabilidad evaluadora se centra en personas ajenas al centro, éstas precisan para el desarrollo de su acción la colaboración activa de miembros del «staff» del centro evaluado.

* *Audiencia*

Fundamentalmente las dos audiencias a las que se dirige la evaluación son *los profesores y la administración*. Evidentemente ello responde a la cumplimentación de las dos funciones básicas que se desprenden de toda evaluación: *optimización y control*.

Algunos programas (SAPOREI, ECIS) contemplan otras posibles audiencias como titulares de los centros, consejos escolares, etc.).

* *Instrumentos de evaluación*

Prácticamente todos los sistemas de evaluación materializan en gran medida la concepción que sustentan de la misma a partir del tipo de instrumento que desarrollan, de ahí que la mayoría tengan a su disposición instrumentos propios. Sólo el GRIDS renuncia a crear sus propios instrumentos y se limita a señalar unas sugerencias e indicaciones que orienten la creación o elección de los mismos.

Los instrumentos y procedimientos utilizados en la recogida de información son de una gran variedad: cuestionarios, entrevistas, tests, guías de observación y análisis de documentos.

El cuestionario y el análisis de la documentación básica de información son, sin lugar a dudas, los más utilizados. Sin embargo, se tiende cada día más a complementarlos (o contrastarlos) con la información recogida mediante entrevistas y guías de observación.

Finalmente, sólo el QUAFE ha realizado los pertinentes estudios métricos en torno a sus instrumentos.

* *Criterios*

A partir del análisis de la tabla 1, puede observarse que las dos tendencias que se mantienen en la actualidad son: *la presencia de standards y la necesidad de*

TABLA 1. Cuadro comparativo de los instrumentos y modelos analizados

			Barcelona	Tarragona	V.A.Q.	QUAFE	AUDO-G	SAPOREI	ECIS	GRIDS	DELAWARE	
OBJETIVOS	Diagnóstico	general analítico	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Control	externo interno	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Orientación general	acreditación optimización	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
EVALUADOR	Externo	sin ayuda con ayuda	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Interna	sin ayuda con ayuda								■		
AUDIENCIA PRIMARIA	Interna	director profesores alumnos padres	■		■	■	■	■		■		
	Externa	administración otros	■	■	■	■	■	■	■		■	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Propios	sí	■	■	■	■	■	■	■		■	
		no	■							■	■	
	Tipos	cuestionario	■	■		■	■	■			■	■
		entrevista			■						■	■
		observación			■				■		■	■
		test									■	■
		documentos	■	■	■		■	■			■	■
otros									■			
Estudios métricos	sí no	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
FUENTES DE INFORMACIÓN	director	■	■	■		■	■	■	■	■	■	
	profesora			■	■	■	■	■	■	■	■	
	alumnos			■		■	■	■	■	■	■	
	padres					■	■	■	■	■	■	
	administración					■	■	■	■	■	■	
	otros	■	■	■		■	■	■	■	■	■	
CRITERIOS	Desarrollados	estándars estudios comparativos				■	■	■			■	
	A desarrollar	intrnos externos	■	■	■				■	■		
DINÁMICA	Formalizada	puntual procesual	■	■			■	■	■	■	■	
	No formalizada			■	■							
OBJETIVO	Capacidad del sistema		1	1	2	1	1	2	2	1	2	
	Proceso		2	2	1	2	2	1	1	2	1	
	Producto		3	3	3	3	3	3	3	3	3	

Los números indican el orden de prioridad

desarrollar los criterios, a partir del contexto concreto del centro a evaluar.

A una época en que toda evaluación llevaba asociados necesariamente unos estándares habitualmente rígidos y de amplio espectro de aplicación, ha sucedido un momento en el que se propugna la total abolición de los mismos, desarrollándose los criterios de forma específica y contextualizada, tras un estudio en profundidad de las características del centro a evaluar. Un punto de confluencia quizás está en la actual tendencia a desarrollar estándares más centrados en la corrección de la lógica procesual de la evaluación que en objetivos específicos.

* *Dinámica*

Prácticamente todos los sistemas tienden a formalizarse explicitando *cuándo* y *cómo* debe procederse en la dinámica evaluadora (a excepción del VAQ y QUAFE). Sin embargo, cabe distinguir los que centran dicha dinámica en momentos puntuales o sobre el propio proceso (ECIS y GRIDS)

* *Objeto de evaluación*

En este apartado hemos señalado de forma priorizada (1, 2, 3) el análisis del objeto sobre el que recae la acción evaluadora, entendiendo dicho objeto categorizado a partir de las tres clases siguientes: *capacidad del propio sistema, proceso enseñanza-aprendizaje y producto conseguido.*

Del estudio de la tabla 1, vemos que habitualmente el producto conseguido se relega en el orden de importancia al último lugar como objeto de evaluación, a pesar de que se incluye por parte de todos los modelos. Se orienta prioritariamente la acción del modelo bien hacia la capacidad del sistema o bien hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS (1983): The role of the principal in Effective Schools: Shirley Boes Neill.
- BARTOLOMÉ, M. (1988): «Investigación acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos». *Bordón* V 40, n.º 2, 277-293.
- BOLLEN, R. and HOPKINS, D. (1987): *School Based Review: Toward Praxis* Leucen, Belgium: ACCO.
- BORRELL, N. (1987): «Evaluación de Centros Escolares» II Congreso Mundial Vasco, Bilbao.
- BORRELL, N. (1990): Investigar en organització educativa: algunes aportacions dels Estats Units. *Temps d'Educació*, 3 pp. 231-254.
- CABRERA, F. (1986): Técnicas de medición y evaluación educativas. Memoria inédita presentada a concurso plaza Profesor Titular Univ. Barcelona.
- CLARK, D. L; LOTTO, L. S. and ASTUTO, T. A. (1984): «Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry» *Educational Administrative Quarterly*. 20, 3, pp. 41-68.

- EDMONS, R. R. (1983): Search for effective schools. The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children. Michigan State University. East Lansing.
- DE LA ORDEN, A. (1988): «La calidad de la educación» *Bordón* V. 40, n.º 2, pp. 149-163.
- DUIGNAN, P. (1986): Research on Effective Schooling. Some implications for school provement. *The Journal of Educational Administration*. 24, pp. 59-73.
- FREDERICK, J. M. and CLAUSST, K. H. (1985): Comparison of the major Algorithms for Measuring School Effectiveness. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- FULLAN, M. (1982): *The meaning of Educational change*. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- GÓMEZ, G. (1991): Centros educativos eficaces. *Comunidad Educativa*, 187, pp. 11-17
- GUBA, G. E. y LINCOLN, I. S. (1982): *Effective evaluation*. Jossey Bass. Pub. San Francisco. California.
- HIGH, R. M. and ACHILES, C. M. (1986): Principal influence in Instructionally Effective Schools, AERA. S. Francisco.
- HOPKINS, D. and WIDEN, M. (1984): *Alternative Perspectives on School Improvement* London The Palmer Press.
- HOPKINS, D. (Editor) (1987): *Improving the Quality of Schooling* London: The Palmer Press.
- HOUSE, R. F. (1981): *Evaluating with validity*. Sage publications. Beverly Hills. California.
- JOINT Commite on Standards for Educational Evaluation (1981) *Standards for Evaluations of educational program, projects, and materials*. Mc Graw Hill, N. York reproducido en STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J.: *Evaluación Sistemática. Guía teórico y práctica* (1987) Paidós. M.E.C. Barcelona.
- McCORNACK-LARKIN, M. and KRITER, W. J. (1983): «Milwaukee's Project Rise». *Educational Leadership*, 40, pp. 16-21.
- MILWAUKEE PUBLIC SCHOOLS (1982): Project Rise: A guide to school effectiveness local school planning guide. Milwaukee.
- MILLMAN, J. (1981): «A check list procedure» en N. L. Smith (ed.). *New techniques for Evaluation*. Sage Publication. Beverly Hills, California.
- MORRIS, L. L. y C. T. FITZ-GIBBON (1978): *Evaluator's Handbook*. Sage Publications. Beverly Hills. California.
- MURPHY, J. and HALLINGER, P. (1986): «The superintendent as Instructional leader: Finding from effective school districts». *The Journal of Educational Administration*, 24, pp. 13-136.
- NEVO, J. A. (1980): «The conceptualization of educational, An analytical review of the literature». *Review of educational research* 53, 1, 117-128.
- PETERSON, K. D. MURPHY, J. and HALLINGER, P. (1987): «Superintendents perception of the control and coordination of the Technical case in Effective School Districts» *Educational Administration Quarterly*, 23, pp. 79-95.
- POPHAM, W. J. (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Anaya, Madrid.
- RIVAS, M. (1986): Factores de eficacia escolar: una línea de investigación escolar. Una línea de investigación didáctica. *Bordón*. V. 38, n.º 264, 693-708.
- STUFFLEBEAM, L. D. y A. J. SHINKFIELD (1987): *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós, MEC. Barcelona.
- TALMAGE, H. (1982): «Evaluation of program» en *Encyclopedia of Educational Research* (5.ª ed.). McMillan Pub. Co. Inc. N. York.
- WORTHEN, B. y J. R. SANDERS (eds.) (1973): *Educational Evaluation theory and practice*. Charles A. Jones. Worthington, Ohio.

RESUMEN

Este trabajo supone una síntesis del esfuerzo conjunto de dos departamentos de la Universidad de Barcelona (MIDE y DOE) y de la Inspección de Cataluña, a fin de presentar y analizar críticamente los modelos evaluativos más usados en el ámbito de Cataluña, añadiendo a modo de referencia y contraste externo, para ser también incluidos en el análisis, tres modelos foráneos (ECIS, GRIDS y DELAWARE).

Como aportaciones más interesantes señalamos la difusión de dichos modelos en un foco tan autorizado como lo fue el del IV Seminario del área celebrado en Santiago en 1988, un esquema facilitador del análisis comparativo entre ellos y las consiguientes conclusiones.

SUMMARY

This paper presents a synthesis of the endeavors of two Barcelona University Educational Departments (MIDE and DOE) and the Catalanian Educational Supervision Department, in order to show and analyze the school evaluation models more used in Catalonia. We add to the analysis three foreign models (ECIS, GRIDS and DELAWARE) as an external points of reference.

We can point out as the more interesting findings, the public presentation of all these models to the well prepared audience of Santiago Symposium (celebrated in July 1988), the schemes developed to facilitate the comparative analysis among them, and their conclusions.