

Tema 9: La evaluación de las escuelas como instrumento de cambio educativo

Alejandro Tiana Ferrer - Álvaro Marchesi Ullastres

Introducción.

El significado del cambio educativo: nuestras sociedades contemporáneas están viviendo un proceso de cambio de enorme profundidad que convulsiona la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos e incluso llega a afectar al propio significado de la educación. Aunque no se pretendan analizar aquí los motivos ni el sentido de dicho proceso de cambio, no se pueden dejar de señalar algunos factores que desempeñan un papel destacado en ese contexto: la globalización de las relaciones internacionales en todos los ámbitos, que implica una mayor competencia económica, un mayor impacto mundial de los problemas específicos y una menor autonomía de los países para adoptar sus propias decisiones; el desarrollo imparable de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones; la mayor movilidad y exigencia en el mundo laboral; las nuevas formas de organización familiar y de relación interpersonal; la mayor dificultad para construir un mundo de valores y de sentido de la acción personal; o el riesgo de que se incrementen las diferencias entre los países ricos y pobres y entre los sectores sociales con mayores y menores ingresos de cada país.

En este contexto hay que entender la importancia de que los cambios que se impulsen en la educación utilicen las estrategias adecuadas. Los cambios eficaces y duraderos no suelen proceder de iniciativas parciales y aisladas sino que exigen enfoques globales, sistémicos, interactivos y contextualizados. Las investigaciones sobre las escuelas eficaces (Scheerens, 1992 y 1997; Mortimore, 1998) han destacado la importancia de adoptar una perspectiva multidimensional para comprender la realidad de las escuelas. Un enfoque de estas características debe ser capaz de analizar elementos tales como los procesos que tienen lugar en la escuela, el impacto y el reconocimiento de la tarea del director, la coordinación entre los profesores, la enseñanza que se imparte en el aula, el progreso educativo de los alumnos y la valoración que hacen los padres, los profesores y los alumnos sobre el funcionamiento de su escuela.

Junto a estos factores, que dependen en gran medida de la acción del equipo de profesores de la escuela, existe otra dimensión que condiciona profundamente la labor educativa: el contexto sociocultural. Su influencia en los resultados académicos que obtienen los alumnos ha sido ampliamente destacada (Sammons et al., 1994). Como señalan de forma directa e impactante Mortimore y Whitty (1997), el factor más significativo que diferencia a las escuelas con mayor éxito académico es que sólo una pequeña parte de sus alumnos proceden de hogares en situación de desventaja social. Dicho de otro modo, las escuelas con mejor rendimiento suelen ser las que atienden a los hijos de los grupos sociales más favorecidos. Por ello, las evaluaciones de las escuelas que no tienen en cuenta el nivel inicial de los alumnos y su contexto sociocultural ofrecen una información sesgada que no hace justicia a la realidad de cada escuela. Pero incluso si estos factores se tienen en cuenta y se estudia el «valor añadido» por la escuela (Goldstein y Thomas, 1995), existe el riesgo de obtener una visión limitada de la realidad escolar. El contexto sociocultural no sólo influye en los resultados académicos de los alumnos, sino que también incide en la cultura de la escuela, en las expectativas de los profesores, en sus relaciones con las familias y los alumnos, en el estilo de liderazgo necesario y en el esfuerzo necesario para impulsar programas de cambio.

La evaluación de los centros escolares desempeña una función importante en estas circunstancias. El cambio educativo exige una evaluación permanente de la situación de cada escuela, previo a la adopción de acciones de mejora.

Pocos profesores dudan de su importancia y de su utilidad. Sin embargo, muchos desconfían de cómo se está llevando a la práctica. Las tensiones que existen en la evaluación, fiel reflejo de las que están presentes en el ámbito educativo, alimentan la desconfianza hacia ella. La prioridad de la función de rendición de cuentas y la tensión que genera la información pública de los resultados obtenidos por cada escuela acrecientan las reservas hacia la evaluación externa. Esta última es valorada en la mayor parte de los casos como impuesta desde arriba, con el objetivo principal de controlar, y orientada principalmente a conocer los resultados que obtienen los alumnos, con el consiguiente riesgo de ofrecer una imagen poco equilibrada de la educación. Frente a este modelo de evaluación se presenta otro diferente basado en la evaluación interna, en el análisis de los resultados pero también de los procesos educativos y en una firme orientación hacia la mejora de la escuela. El problema de este último planteamiento es que no puede incorporar algunos de los rasgos positivos de la evaluación externa: su mayor objetividad y su capacidad de ofrecer a las escuelas puntos de referencia externos para valorar mejor sus resultados.

Es difícil impulsar el cambio educativo sin conocer qué sucede en cada escuela. Pero es difícil también hacerlo cuando la información que se genera no es valorada como una ayuda para el cambio ni existen instrumentos disponibles para resolver los problemas detectados y colaborar en los proyectos de mejora de las escuelas. ¿De qué sirve la información obtenida si después los maestros no disponen de un tiempo remunerado para analizarla, si no hay inspectores o asesores que ayuden a la elaboración de programas de cambio, si no existe una oferta de formación ajustada a los

problemas detectados, si no se dispone de las condiciones mínimas para ofrecer una enseñanza de mediana calidad o si los problemas que vive una escuela desbordan sus posibilidades de hacerles frente sin que exista la posibilidad de recursos adicionales?

La evaluación es un factor imprescindible para orientar el cambio en las escuelas pero al mismo tiempo hay que tener en cuenta otras condiciones directamente vinculadas a la superación de las dificultades detectadas: la situación del profesorado, los sistemas de inspección y de asesoramiento y los recursos disponibles. Estas condiciones, a su vez, deben estar presentes en el momento de elegir un determinado sistema de evaluación.

Son muchas las dificultades y las tensiones a las que se enfrenta la evaluación. El riesgo está en buscar soluciones fáciles que no tengan en cuenta la complejidad del cambio educativo. La presentación pública de los resultados que obtienen las escuelas en matemáticas o en lengua es un atajo atractivo para las administraciones públicas pero que distorsiona el significado de la educación y apenas ayuda a las escuelas con rendimientos más bajos. ¿O es que una escuela que escolariza alumnos cuyos padres no tienen estudios ni trabajo puede extrañarse de estar muy por debajo de las escuelas privadas? ¿Y qué hacen luego? ¿No son más responsables la situación de la familia y la falta de respuesta de los poderes públicos que el propio funcionamiento de las escuelas? Los problemas educativos son enormes en muchos países iberoamericanos. Por ello, las decisiones que se adopten sobre la evaluación no deben ser mecánicamente importadas de otros países que tienen una situación educativa muy diferente, sino que deben partir de cada realidad educativa y del modelo de educación al que se aspira. El proyecto de evaluación que se decida ha de estar conectado con otros cambios que deben realizarse al mismo tiempo en el conjunto del sistema educativo para que los objetivos de la evaluación se alcancen con mayor facilidad.

Objetivos.

- > Reflexionar sobre la importancia de una evaluación permanente sobre la situación de la escuela; especialmente en los cambios educativos, como paso previo a la adopción de acciones de mejora.
- > Conocer los diferentes dilemas a los que se enfrenta la evaluación como medio de diseñar un plan efectivo para realizar la misma.
- > Analizar las dimensiones que sirven de referencia al elaborar o definir un plan de evaluación, teniendo en cuenta los polos del continuo en el que se sitúan dichas dimensiones.
- > Diferenciar etapas en el desarrollo de programas de evaluación, según los modelos de referencia y el contexto de actuación.
- > Examinar las ventajas de la pertenencia a una red de escuelas para la evaluación y el cambio.

Contenidos.

1. Los dilemas de la evaluación.

Las decisiones sobre la evaluación son numerosas y complicadas. Algunas afectan a su ámbito de aplicación, otras a su enfoque y otras al modelo elegido, a la estrategia adoptada o a la metodología utilizada. Todas ellas se han incluido dentro de los dilemas que afectan a la evaluación.

1.1. Evaluación del sistema educativo y evaluación de las escuelas.

Es importante tener clara esta distinción ya que los objetivos, la selección de la información y su difusión pueden ser, y deberían ser, diferentes. La evaluación del sistema educativo tiene como finalidad conocer el funcionamiento de todos o algunos aspectos de la realidad educativa para informar a la sociedad y adoptar las decisiones posteriores que se consideren oportunas. Para llevar a cabo esta evaluación existen diferentes estrategias que pueden utilizarse de forma complementaria. Una estrategia consiste en seleccionar algunos indicadores y hacerlos públicos periódicamente: alumnos escolarizados, gasto por alumno, porcentaje de alumnos que terminan los estudios, que repiten o que abandonan etc., todo ello por tipo de escuela, por zona geográfica, por género o por origen social y cultural. Una segunda estrategia, también ampliamente utilizada, se basa en aplicar pruebas y cuestionarios a una muestra de escuelas representativa de la realidad educativa que se pretende evaluar. El análisis de los datos obtenidos en función de las variables que se han controlado previamente permite conocer el funcionamiento de la educación e informar a la sociedad de los avances o retrocesos que se van produciendo a lo largo del tiempo.

La evaluación de las escuelas tiene una finalidad diferente: conocer lo que sucede en cada escuela concreta, sin que la información obtenida tenga necesariamente que formar parte de la que se recoge para evaluar el sistema educativo. A veces, la confusión entre la una y la otra conduce a multiplicar las dificultades presentes en todo programa de evaluación.

Las páginas siguientes se refieren solamente a la evaluación de las escuelas.

1.2. Discurso educativo y realidad de la evaluación.

Cuando se plantean los cambios en la educación se incluyen conceptos y dimensiones muy diversas: aprendizaje significativo, búsqueda de información, aprendizaje de procedimientos y de valores, trabajo en equipo, capacidad de transferencia y generalización de los aprendizajes, preparación de los profesores, condiciones de trabajo, materiales disponibles, seguimiento de las familias, disponibilidad de ordenadores etc. Sin embargo, la evaluación de las escuelas, especialmente si es cuantitativa, es mucho más reducida y se orienta hacia algunos aspectos muy concretos de la educación: rendimiento de los alumnos en algunas áreas curriculares, organización de la escuela y opinión de los miembros de la comunidad educativa. La distancia entre el discurso educativo y el discurso de los programas de evaluación es enorme.

1.3. Función de control y función de mejora.

La evaluación puede tener dos finalidades distintas: por un lado, el control administrativo y la rendición de cuentas; por otro, la mejora del funcionamiento de las escuelas. En el primer caso, el objetivo de la evaluación es conocer el funcionamiento de los centros docentes para comprobar si cumplen los objetivos educativos establecidos. De esta forma la administración educativa puede detectar los problemas más importantes y adoptar las decisiones que considere oportunas. Normalmente la puesta en práctica de esta función suele conducir a algún tipo de evaluación externa. La otra cara del control es la rendición de cuentas, que aparece más vinculada a la demanda de información que la comunidad educativa y la sociedad piden para conocer el funcionamiento de los centros docentes. La mayor exigencia de esta información procede de los postulados educativos relacionados con la ideología liberal que considera necesaria esta información para asegurar una correcta elección de los padres del colegio que desean para sus hijos. De esta manera, las escuelas se ven presionadas para mejorar su funcionamiento. La rendición de cuentas se convierte, por esta vía, en una forma de control social.

La otra función es la mejora de la escuela. Los programas que se orientan hacia el desarrollo y mejora de la escuela se basan en la participación voluntaria de las escuelas, en el compromiso de los profesores y en el acuerdo de la comunidad educativa. Los sistemas habituales que se utilizan son la autoevaluación y la evaluación interna, si bien también pueden completarse con algún tipo de evaluación externa. Aunque el control social implica de alguna manera la voluntad de mejorar la escuela y esto último también supone una cierta presión, la prioridad de una función frente a la otra condiciona muchas de las decisiones presentes en el proceso de evaluación.

1.4. Niveles y dimensiones.

La evaluación se dirige hacia uno o varios niveles y, dentro de cada uno de ellos, incluye una o múltiples dimensiones. Los modelos que se aproximan de forma más completa a la realidad educativa son multinivel y suelen incorporar el estudio del contexto sociocultural, los recursos disponibles, los procesos de la escuela y del aula y los resultados que obtienen los alumnos así como las valoraciones de los distintos sectores de la comunidad educativa. En cada uno de estos niveles pueden evaluarse distintas dimensiones. Los modelos multinivel son lógicamente más completos, pero también más difíciles de llevar a la práctica. Normalmente exigen más tiempo, son más costosos y el análisis de los datos que se obtienen es más laborioso, especialmente si son de tipo cuantitativo. A veces no basta sólo con proporcionar información sobre una dimensión determinada, por ejemplo las calificaciones que una escuela obtiene en un área determinada como matemáticas o lengua. Es preciso analizar con más detalle los datos obtenidos para facilitar su interpretación: la variabilidad de los resultados, las diferencias entre distintos grupos de alumnos (género, cultura, origen social) o los cambios de cada uno de ellos a lo largo del tiempo. De esta forma es posible comprender si los avances o retrocesos de la escuela afectan a todos los alumnos o sólo a alguno de sus grupos.

1.5. Evaluación interna y evaluación externa.

La evaluación interna es la que realizan los propios profesores o la comunidad educativa de cada escuela. Es una actividad que debe formar parte de los procesos habituales de enseñanza. Sus ventajas son indudables: se conoce mejor el contexto de la escuela, su historia y sus características principales, los problemas que hayan podido existir en el pasado y que condicionan el presente y la relación entre los distintos datos que se obtienen. En contrapartida, la evaluación interna tiene mayores dificultades para plantearse todos los problemas que afectan al funcionamiento de la escuela, ya que son los propios profesores los que deben suscitarlos y analizarlos. También puede ser difícil que exista la suficiente objetividad para valorar los datos obtenidos y no existen puntos de referencia externos que ayuden a interpretar las valoraciones realizadas.

Por el contrario, la evaluación externa se realiza por personas o equipos que no forman parte de la escuela, bien a petición de la propia comunidad educativa o bien por mandato de la administración educativa responsable. Sus

mayores dificultades suelen estar en desconocimiento de la escuela y en el recelo que suscita en los profesores si no se tiene claro cuáles son las consecuencias de la evaluación o no se está de acuerdo con ellas. Las ventajas más claras de la evaluación externa están en su mayor objetividad y en la posibilidad de que los datos puedan interpretarse a la luz de los obtenidos en escuelas de características similares. Sin embargo, esta última característica, en la medida en que se concrete en una comparación entre escuelas que se hace pública, puede producir consecuencias negativas.

Las anteriores consideraciones ponen de relieve que ambos tipos de evaluación pueden estar enfrentados, que uno de ellos puede ser escasamente objetivo (el interno), y que el otro puede crear graves problemas en la enseñanza (el externo). Pero que ambos pueden también plantearse de tal manera que superen estas limitaciones y que contribuyan conjuntamente al progreso de la escuela. Nevo (1997) ha subrayado este carácter necesario y complementario de ambos tipos de evaluación. La evaluación interna y externa de una escuela deben conducirse simultáneamente, aunque de forma independiente una de la otra. De esta forma ambas evaluaciones pueden llegar a ser herramientas fundamentales y positivas para el cambio y la mejora de las escuelas.

1.6. La comparación en la evaluación.

Es difícil valorar la información obtenida en una escuela si no se la compara con algún indicador de referencia, bien sea interno a la propia escuela o externo a la misma. Pero esta apreciación, que apunta a la necesidad de algún tipo de comparación en la evaluación, no impide al mismo tiempo señalar sus dificultades.

Tiana (1997), en un texto presentado en el Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Cumbre Iberoamericana, explica las ventajas y los inconvenientes de tres tipos de comparaciones. El primer tipo consiste en comparar los datos obtenidos con un criterio o norma previamente establecido. Su mayor dificultad estriba en establecer de forma adecuada el criterio de referencia y tener en cuenta la diversidad de situaciones de las escuelas al realizar la comparación. El segundo tipo de comparación es ampliamente utilizado en la evaluación de escuelas. Supone, en síntesis, compararlas entre sí y ordenar la relación existente. Un procedimiento sencillo pero en el que se concentran múltiples problemas teóricos y metodológicos. Los más importantes se refieren a la elección de las dimensiones que van a ser evaluadas y a la forma como se realiza la comparación, en la que existe el riesgo de no valorar suficientemente las condiciones propias de cada escuela. El tercer tipo es la comparación longitudinal, o de la escuela consigo misma a lo largo del tiempo. La objetividad de los datos comparados y su duración son los principales problemas que presenta.

Las dificultades que se han presentado parecen dar a entender que cualquier comparación en evaluación es negativa. Sin embargo, como se ha apuntado anteriormente, es muy difícil realizar una evaluación rigurosa prescindiendo por completo de la comparación.

¿Qué estrategia se debe adoptar para sortear los obstáculos sin perder el enriquecimiento que se obtiene cuando existen elementos de referencia? Una primera consideración importante se refiere a la utilización de la comparación realizada. Si se va a hacer pública, los controles han de ser mayores y los riesgos se multiplican. Por el contrario, si la comparación realizada va a darse a las escuelas de forma confidencial, las posibilidades son mayores. Por ello, las decisiones sobre la comparación no pueden adoptarse al margen de las referidas al destino de la información, dilema que se aborda a continuación. En todo caso, y cuando la información sea reservada, cualquiera de los tres tipos de comparación anteriormente señalados puede ser útil siempre que se tenga en cuenta el contexto de cada escuela y el énfasis principal de la evaluación recaiga en la interpretación interna de la información recibida.

1.7. El destino de la información.

Uno de los temas importantes que debe resolverse antes de realizar la evaluación de las escuelas es qué tipo de información se va a proporcionar y a qué colectivos va dirigida.

La información pública de los resultados que obtienen las escuelas es, en algunos casos, una demanda de determinados sectores de la sociedad y, en otros, una imposición de las administraciones educativas que pretenden mejorar el funcionamiento de las escuelas a través de este tipo de comparaciones. Sin embargo, esta opción suele producir un gran malestar entre los profesores y tiene, además, el riesgo de ofrecer una imagen desajustada de la labor de las escuelas y de distorsionar el proceso educativo.

En muchos casos, los datos que se presentan sólo se refieren a los resultados finales de los alumnos y apenas se tiene en cuenta el nivel inicial de sus conocimientos y su contexto sociocultural. Por ello, la comparación que se establece no recoge el esfuerzo que cada escuela realiza a partir de las condiciones de sus alumnos. Esta sería limitación es lo que ha conducido a destacar la importancia de evaluar el «valor añadido» de las escuelas, es decir, la diferencia entre los resultados que se espera alcancen los alumnos teniendo en cuenta su nivel inicial y sus condiciones de partida y los que realmente obtienen.

El valor añadido de una escuela será positivo si los resultados que obtiene superan a los esperados, y negativo si son inferiores a los esperados. Otro de los riesgos que existe es que la información proporcionada se refiera solamente a los resultados de los alumnos en las áreas tradicionales del currículo y se olviden otros factores de la educación como sus estrategias de aprendizaje, la educación en valores y actitudes o los procesos que se producen en la escuela y en el aula. La presentación exclusiva de los resultados de los alumnos orientará, ineludiblemente, el esfuerzo de la comunidad educativa a que los alumnos respondan favorablemente a las pruebas planteadas. Las escuelas intentarán seleccionar a sus alumnos para que obtengan los mejores resultados y, poco a poco, los objetivos educativos se reducirán a los que van a ser directamente evaluados.

Sin embargo, la información a cada comunidad educativa de los datos de su escuela y la incorporación de puntos de referencia comparativos son elementos importantes de una evaluación valiosa y relevante. Es necesario, por ello, encontrar nuevas formas de recoger datos, de realizar comparaciones y de preservar al mismo tiempo la confidencialidad de los resultados de cada escuela. En las páginas siguientes se apuntan algunas ideas y experiencias en esta dirección.

2. Modelos aplicados para la evaluación de las escuelas.

En los últimos años se ha desarrollado un amplio conjunto de iniciativas y planes de evaluación de centros docentes. Algunas de estas experiencias se han basado en modelos teóricos y prácticos contruidos al efecto, que han contribuido a renovar profundamente la práctica de la evaluación institucional. En el desarrollo de dichos planes y modelos, la diversidad ha sido la norma, tanto desde una perspectiva internacional como incluso en el interior de un mismo sistema educativo.

Es sencillo explicar esa diversidad, que no se debe sino al hecho de que cada una de tales iniciativas ha intentado dar respuesta a las demandas del contexto en que surgía, primando por lo tanto la adaptación a las circunstancias de su entorno sobre otros posibles criterios. Además, la ausencia de una experiencia consolidada en el campo de la evaluación de centros ha impulsado actuaciones basadas muchas veces en esquemas de ensayo y error. La consecuencia de tal situación ha sido la aparición de una amplia variedad de planes y de modelos de evaluación de centros, que ofrecen rasgos diferentes y que incluso se presentan en ocasiones como alternativos entre sí. Sin embargo, cuando se realiza un análisis más detenido, se aprecia que son en realidad el fruto de la adaptación de unos principios comunes a la diversidad de propósitos y de situaciones en que deben aplicarse.

En efecto, el hecho de aceptar la diversidad de las iniciativas actuales de evaluación de los centros docentes no implica renunciar a identificar algunas grandes dimensiones comunes que subyacen a todas ellas. Desde un punto de vista que es compartido por otros autores, cabe decir que, si bien se aprecian en este campo una notable diversidad de iniciativas, no cabe duda que el conjunto de propósitos que las guían, de perspectivas que adoptan y de procedimientos que aplican es relativamente limitado (CERI, 1995).

Dicho de otro modo, la diversidad existente es en buena medida el resultado de combinar de maneras diferentes unos cuantos elementos fundamentales.

Los tres elementos que acaban de mencionarse —propósitos o fines de la evaluación, procedimientos o instrumentos utilizados y perspectivas adoptadas— constituyen las dimensiones principales que pueden servirnos para analizar los diversos planes y modelos de evaluación de centros y para intentar establecer categorías y clasificaciones en esa realidad multiforme. Cada una de tales dimensiones puede representarse mediante un eje con dos polos claramente definidos pero con una configuración continua, esto es, capaz de admitir una multiplicidad de posiciones intermedias. El conjunto de los tres elementos vendría representado por un espacio tridimensional continuo, con ejes perpendiculares entre sí, que servirían de referencia para definir cualquier posición espacial.

La primera dimensión se refiere a los propósitos o fines que orientan la evaluación. En general, tiende a aceptarse que existen dos grandes finalidades en la evaluación de centros, cada una de las cuales se situaría en uno de los polos del eje correspondiente. Una primera finalidad o propósito tiene que ver con la apertura del centro al exterior y está motivada por la necesidad de rendir cuentas y de responder a la demanda externa de información. La rendición de cuentas puede entenderse en general como el derecho que la sociedad y las autoridades tienen a recibir información sobre la actuación y el rendimiento de determinados agentes responsables de áreas o asuntos en torno a los que existe un interés legítimo por parte de otros agentes sociales (Wagner, 1989). Lógicamente, los centros son sujetos principales de esa demanda, lo que se traduce en un incremento de su transparencia hacia el exterior. La rendición de cuentas puede adoptar diversas modalidades, algunas de las cuales se asemejan mucho a la información pública, mientras que otras insisten más bien en el control por parte de la administración (Kogan, 1986). Pero en todo caso, los planes y modelos de evaluación de centros que subrayan su orientación externa y enfatizan el propósito de rendición de cuentas se situarían en uno de los polos del eje que representa esa dimensión.

Una segunda finalidad tiene que ver con la mejora institucional de los centros docentes.

Mientras que la anterior se orientaba sobre todo a la apertura de los centros hacia el exterior, ésta persigue la optimización de los procesos que tienen lugar en su interior. Así, en este polo se sitúan las iniciativas de evaluación que tienen como objetivo fundamental la reflexión acerca de la organización, el funcionamiento y el rendimiento del centro, con vistas a identificar sus principales puntos fuertes y débiles y adoptar planes de mejora y desarrollo. De todos modos, no se puede descartar la existencia de otros propósitos diferentes, generalmente ocultos, al iniciar una evaluación en un determinado contexto institucional.

En efecto, se puede evaluar para mejorar, pero también puede hacerse para dominar, para dar una determinada imagen institucional, para controlar a los profesores y a los alumnos o para ganar o conservar una situación de poder determinada. Pero todas estas posibles finalidades, que pueden explicarse en función de la micropolítica peculiar de la escuela (Ball, 1989), no son sino manifestaciones de una verdadera patología de la evaluación que algunos autores han puesto de relieve (Santos Guerra, 1993). Preferimos dejar aquí de lado estas finalidades no legítimas ni honestas de la evaluación, para centrarnos en las que poseen tales atributos, aunque no dejemos de alertar acerca de sus posibles malos usos y abusos.

Es importante señalar que al hablar aquí de finalidades lo hacemos siempre en un sentido cercano e inmediato y no en relación con las metas últimas del proceso evaluador. En efecto, siempre cabría argumentar que el objetivo final de la evaluación de centros no es otro que la mejora institucional. En esta afirmación estarían de acuerdo incluso muchos defensores de los modelos basados en la rendición de cuentas, ya que no es otro el efecto que se pretende lograr por medio de la presión externa sobre los centros y del incremento de su transparencia. El problema radica en que esa supuesta conexión directa e inmediata entre rendición de cuentas y mejora no es sino una hipótesis, aún lejos de ser demostrada en la práctica. Es más, son diversos los estudios que han puesto de relieve la ausencia de tal conexión directa. Por ese motivo, se ha optado aquí por permanecer en el plano de los propósitos inmediatos que animan cada iniciativa concreta de evaluación de centros, sin pretender ascender hasta sus metas últimas.

Por otra parte, al no estar demostrada esa conexión directa entre rendición de cuentas y mejora se ha optado por situar cada uno de estos propósitos en uno de los polos del eje correspondiente. De ese modo pueden caracterizarse adecuadamente todas las iniciativas existentes, tanto en el caso de que privilegien una de las dos finalidades mencionadas o de que combinen ambas en una u otra proporción. Nos encontramos ya aquí con un hecho que se va a repetir en las dimensiones que analizaremos a continuación y que constituye una de las ventajas de la representación propuesta. Se trata de la posibilidad de identificar posiciones intermedias o híbridas entre los extremos de cada eje, característica que permite abordar la diversidad que encontramos en la realidad sin renunciar por ello a analizar al mismo tiempo las semejanzas subyacentes.

La segunda dimensión de la evaluación de centros se refiere a los métodos y procedimientos que se utilizan para realizar dicha tarea. También aquí pueden identificarse dos polos opuestos, correspondientes a cada una de las dos familias metodológicas que aplica la investigación social en general, y la evaluación en particular. La distinción entre ambas es ya clásica y se basa en su adscripción a los dos grandes paradigmas científicos, positivista y cuantitativo uno y fenomenológico y cualitativo el otro.

Así, en uno de los polos de este segundo eje se sitúan las iniciativas de evaluación de centros que aplican procedimientos cuantitativos. Aunque existe una cierta diversidad de instrumentos de este tipo, los más característicos de todos ellos son los indicadores de rendimiento. Uno de los ejemplos más completos y representativos de este enfoque, y que muestra a las claras su potencia analítica, se encuentra en la interesante serie de indicadores publicados por el Ministerio de Educación francés para informar acerca de los resultados conseguidos en los exámenes del Bac por los liceos de todo el país (DEP, 1994).

Los indicadores de rendimiento de un centro suelen calcularse a partir de los resultados obtenidos por sus alumnos en los exámenes externos celebrados en determinados momentos clave de la escolaridad, caso de que existan, o en pruebas de rendimiento elaboradas al efecto. Ante la convicción de su insuficiencia para dar cuenta de todos los fenómenos que tienen lugar en el interior de un centro, se ha ido tendiendo paulatinamente a la elaboración de sistemas de indicadores más complejos que incluyen, junto a los resultados de los alumnos, otras variables relativas al contexto en que se ubica, a los recursos de que dispone y, sobre todo, a los procesos que tienen lugar en el propio centro y en sus aulas. Por otra parte, con el objetivo de ofrecer una valoración contextualizada y justa del rendimiento del centro, en función de las características socioeconómicas y educativas de sus alumnos, se han elaborado distintas medidas que tienden a estimar su «valor añadido». Pero en todo caso, aunque sea utilizando instrumentos cada vez más sofisticados y comprensivos, las iniciativas que se sitúan en este polo del segundo eje continúan compartiendo su adscripción cuantitativa.

En el polo opuesto de este eje se sitúan las experiencias que aplican procedimientos cualitativos para realizar la evaluación. El modelo más característico de este segundo enfoque es el que podríamos denominar informe de evaluación, en el que un evaluador o un equipo de evaluadores emiten una valoración sobre la organización, el funcionamiento o el rendimiento de un centro, tras haber recogido la información pertinente por medio de técnicas cualitativas tales como la entrevista, la observación o el análisis de documentos. Este tipo de aproximación a la evaluación de centros se asemeja bastante al estudio de casos, bien conocido en las ciencias sociales, aun cuando pueda desarrollarse con un menor rigor metodológico. Los defensores de estos instrumentos argumentan en favor de su adecuación para desvelar e iluminar determinados aspectos de la vida de las instituciones que generalmente resultan opacos a los métodos cuantitativos.

Si antes hablábamos acerca de las ventajas que ofrece el tipo de representación que aquí se propone para analizar las modalidades híbridas de evaluación de centros, con mayor razón habrá que hacerlo en este caso. En efecto, hace ya bastantes años que muchos evaluadores empezaron a preconizar la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos como medio más adecuado para resolver algunos de los problemas prácticos planteados en su trabajo (Cook y Reichardt, 1986). Frente a una visión dicotómica acerca de los procedimientos que debían emplearse, que subrayaba la necesidad de elegir entre unos métodos y otros, la conciencia del carácter complementario de ambas familias metodológicas impulsó la adopción de posiciones eclécticas, más ajustadas a la complejidad de la realidad. Así pues, al analizar las experiencias de evaluación de centros de acuerdo con esta segunda dimensión encontraremos muchos más casos situados en posiciones intermedias que en los polos propiamente dichos. Y esa observación viene a hablar en favor de la validez del modelo de análisis que aquí se propone.

La tercera dimensión de la evaluación de centros se refiere a la perspectiva que se adopta para llevarla a cabo, sea desde el interior de la propia institución o desde el exterior.

Algunos pueden argumentar que esta cuestión de la perspectiva depende en última instancia de la posición en que se ubica el evaluador, por lo que esta dimensión también podría referirse al agente que la lleva a cabo. Aunque esta apreciación sea correcta, aquí no se pone el acento en las características personales o profesionales del evaluador, sino en el punto de vista en que se sitúa para desarrollar su tarea. Por ese motivo, se prefiere utilizar el término perspectiva, ya que implica menos connotaciones personales.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, en uno de los polos de este tercer eje se sitúan aquellas iniciativas de evaluación institucional que se desarrollan desde el interior del propio centro. Su característica fundamental consiste en que los responsables de llevar a cabo la evaluación son miembros de la propia institución. En unos casos puede tratarse del equipo directivo del centro, en otros del claustro de profesores, del consejo escolar o de una comisión constituida expresamente con esa finalidad. En algunas circunstancias especiales puede tratarse de algún trabajador del centro cuya responsabilidad fundamental es la evaluación, sin ejercer tareas docentes directas, aunque no sea ése un caso habitual. Lo relevante no es el hecho de que se trate o no de un evaluador profesional (aunque generalmente no lo sea), sino el hecho de que pertenezca a la propia comunidad educativa y deba presentar a ésta sus conclusiones. La evaluación interna tiene indudables ventajas, entre las que se cuentan la legitimidad que confiere al proceso, la capacidad que posee para dinamizar la vida del centro, su estrecha conexión con las decisiones de mejora que puedan adoptarse o la protección que supone frente a amenazas exteriores. Pero también tiene algunos inconvenientes, como la ausencia de una referencia o contraste externo, su posible utilización al servicio de relaciones de poder o la eventual incapacidad para afrontar situaciones conflictivas.

En el polo opuesto de este tercer eje se sitúan las experiencias de evaluación que se llevan a cabo desde el exterior del centro. Los agentes que las desarrollan pueden ser muy diversos: en muchos casos se trata de inspectores educativos, en otros de personas o equipos debidamente acreditados. La característica común que generalmente poseen tales agentes es un grado mayor de dedicación profesional a la tarea evaluadora que en el caso anterior. Por otra parte, la evaluación externa suele estar promovida por la Administración educativa, a quien deben presentar los evaluadores sus conclusiones. En no pocos casos, los evaluadores dependen de la propia Administración educativa o forman parte de ella. La evaluación externa de los centros docentes también tiene sus ventajas, como la credibilidad que ofrecen sus conclusiones, la imparcialidad de su juicio y la referencia externa que introducen en la valoración. Entre sus inconvenientes deben señalarse la dificultad que puede encontrar para adentrarse en determinados aspectos de la vida del centro, el sentimiento de rechazo o de desconfianza que puede provocar en la comunidad educativa y el sesgo informativo que puede experimentar.

La representación aquí propuesta está lejos de ser un simple ejercicio intelectual. Más bien al contrario, ofrece indudables posibilidades prácticas para el análisis y la categorización de las experiencias actuales de evaluación de centros. Por una parte, la identificación de tres dimensiones básicas a partir de las cuales analizar los planes y los modelos existentes permite subrayar sus respectivos rasgos comunes y diferenciales, proporcionando una base sólida

para la clasificación y la comparación. Por otra parte, el hecho de concebir cada una de tales dimensiones como un eje continuo con dos polos permite establecer gradaciones y combinaciones de sus características básicas, evitando la simplificación abusiva y la tipificación dicotómica. Por último, al trasladar ese carácter continuo a un espacio tridimensional sustituimos la clasificación en ocho regiones o celdas homogéneas por un continuo con ocho tipos ideales puros, pero con una infinidad de posiciones intermedias entre ellos, que refleja más adecuadamente una realidad diversificada y compleja, como es la que nos ocupa.

3. De los modelos a los programas de evaluación.

Como ha podido apreciarse, existe una diversidad de modelos para evaluar las escuelas.

Lo importante no es tanto asegurar su coherencia intelectual, por importante que sea, cuanto aprovechar las ventajas de todas las opciones y reducir sus problemas. Lo que no debe perderse de vista es que el modelo de evaluación elegido representa los rasgos de la educación que se consideran importantes. Por ello hay que tener siempre presente el objetivo principal de la evaluación de las escuelas: obtener información relevante y justa para comprender el funcionamiento de las escuelas y orientar sus procesos de cambio. Al mismo tiempo es necesario tener en cuenta la cultura de evaluación y la tradición que existe en el país, los recursos disponibles, los inspectores y asesores presentes y las exigencias de la opinión pública.

No hay, por tanto, un modelo siempre mejor. Depende de las condiciones de cada situación educativa. Hay que tener claro que en evaluación, como en educación, no hay atajos.

Hay que partir de la propia realidad y de las posibilidades existentes. Lo importante es seleccionar modelos que, aunque sencillos, no distorsionen el significado de la educación ni limiten el progreso a fases más completas. A continuación se presentan tres posibles etapas, de la más simple a la más compleja, para el desarrollo de programas globales de evaluación.

3.1. Primera etapa. Combinación de una evaluación multidimensional cualitativa interna y otra unidimensional contextualizada externa.

Esta primera etapa supone la combinación de dos estrategias, una interna y otra externa.

La interna ha de orientarse hacia el análisis de los diferentes niveles que influyen en el funcionamiento de la escuela: contexto, nivel inicial, procesos de escuela, procesos de aula y valoración de los resultados que se obtienen. No parece aconsejable que una evaluación interna se centre en un solo nivel. Para conseguir que este tipo de evaluación se consolide en las escuelas, es necesario cuidar las condiciones en las que se realiza. Hace falta que los profesores tengan tiempo para reunirse, que los equipos directivos tengan claros los objetivos y procedimientos para realizarla, que exista algún tipo de materiales o de información que ayude a analizar el funcionamiento de la escuela y que la comunidad educativa sea consciente de que la evaluación debe prolongarse en proyectos de cambio y de mejora de la escuela. En todo el proceso, pero especialmente en esta última fase, la colaboración de la administración educativa es decisiva. De poco sirve analizar las carencias en formación, en coordinación o en la utilización de recursos didácticos si los profesores no tienen posibilidad de formación, ni tiempo para coordinarse ni materiales adecuados disponibles. Presionar para que las escuelas se autoevalúen sin proporcionarles orientación ni apoyo conduce, la mayor parte de las veces, a un proceso burocrático o inútil.

Este tipo de evaluación interna puede combinarse sin grandes problemas ni costes económicos con alguna forma de evaluación externa que analice una sola dimensión y que proporcione a las escuelas información contextualizada de los resultados que obtiene.

Algunos países, por ejemplo, analizan el progreso de los alumnos en cada escuela a lo largo de su escolarización y devuelven la información a las escuelas en comparación con la tasa media de la región en la que se encuentra cada una y en comparación con la media nacional, teniendo en cuenta la edad y el nivel social de sus alumnos. Además de los datos referidos a los alumnos que terminan la enseñanza, abandonan o repiten un curso escolar, se pueden seleccionar otros indicadores: inasistencia a clase de los alumnos, participación de los padres, actividades de formación de los profesores, etc. En otros casos, los resultados que los alumnos obtienen en una prueba externa (la prueba de acceso a la Universidad en España, por ejemplo) se comparan con la media de las puntuaciones de las escuelas que se encuentran en un contexto social o geográfico similar.

3.2. Segunda etapa. Desarrollo de una evaluación multidimensional cualitativa externa.

La segunda etapa supone extender la evaluación externa a los distintos niveles que constituyen la realidad educativa. La característica principal del enfoque que ahora se describe, y en lo que se diferencia del que posteriormente se va a analizar, es su metodología cualitativa. Los datos que se obtienen proceden principalmente de los informes y de las

opiniones de los miembros de la comunidad educativa o de las reuniones y observaciones que los evaluadores externos pueden realizar. La metodología cualitativa es la que predomina, lo que excluye casi completamente una comparación rigurosa entre diferentes escuelas. La combinación de esta estrategia con la evaluación interna de las escuelas es muy enriquecedora y contribuye a que la escuela conozca de forma más ajustada sus posibilidades y sus límites y a que se elaboren programas de mejora más realistas.

El desarrollo de este tipo de evaluación hace necesaria la existencia de un colectivo de inspectores o supervisores, dependientes normalmente de la administración educativa, que tengan encomendada esta función. El desarrollo de estos programas de evaluación facilita una mayor colaboración entre los inspectores y los centros docentes y abre amplias perspectivas para el impulso de proyectos de cambio y de innovación.

3.3. Tercera etapa. Desarrollo de una evaluación multidimensional cuantitativa externa.

Este último modelo es, como el anterior, multinivel y externo. Su diferencia principal está en que en este caso el método principal utilizado es el cuantitativo. De esta forma se abren nuevas posibilidades para conocer mejor el funcionamiento de las escuelas, aunque también se presentan otro tipo de inconvenientes.

Las ventajas más importantes residen en la posibilidad de establecer relaciones entre los diferentes niveles de análisis y en la potencial incorporación de una información contextualizada y comparada. Este enfoque permite también establecer el valor añadido de cada escuela a través de comparaciones ajustadas siempre que se controlen determinadas variables como el nivel inicial de los alumnos o su contexto socioeconómico (Goldstein y Thomas, 1995; Saunders, 1999).

Normalmente esta estrategia se diseña y desarrolla por instituciones o agentes externos, aunque podrían existir pruebas, cuestionarios o encuestas estandarizadas que permitieran a las escuelas realizar su propia evaluación disponiendo de puntos de referencia más generales.

La aplicación de este modelo no es sencilla y en su complejidad, duración y coste están sus mayores dificultades. Su puesta en práctica puede hacerse de muy diversas formas dependiendo de los análisis que se realicen entre los diferentes niveles. Uno de los problemas que debe resolverse es el referido a la publicidad de la información obtenida, al que ya se ha hecho referencia. Incluso si la información que se proporciona se basa en el valor añadido de cada escuela, mucho más justa que los datos brutos, existe una amplia prevención a la presentación pública comparada del valor añadido de cada escuela. El mayor rigor de la información hace, paradójicamente, más difícil su comprensión y, en todo caso, no hace justicia a la complejidad del funcionamiento de las escuelas. Además, es difícil encontrar diferencias significativas entre los residuales de la mayoría de las escuelas, por lo que la relación ordenada que se hace pública muestra unas diferencias que no existen realmente.

La complejidad de esta estrategia aconseja una aproximación más limitada a través de proyectos innovadores que sean capaces de desarrollar modelos nuevos que dinamicen y enriquezcan el funcionamiento del sistema educativo. El modelo REDES desarrollado en España puede ser un ejemplo de esta perspectiva.

4. Una red de escuelas para la evaluación y el cambio.

Tradicionalmente, las escuelas han realizado su trabajo de forma independiente, alejadas las unas de las otras. Se consideraba que cada escuela era autosuficiente y capaz de realizar su tarea con los recursos propios. Sin embargo, las funciones de las escuelas han cambiado y se han ampliado, lo que ha hecho necesario buscar nuevos colaboradores para la consecución de los objetivos previstos. La incorporación de asociaciones de padres, de voluntarios, de antiguos alumnos, de empresas y patrocinadores ha supuesto una ayuda importante para muchas escuelas que han podido de este modo ampliar sus actividades y mejorar su oferta educativa.

En la búsqueda de nuevos colaboradores, las escuelas han valorado la importancia de relacionarse entre sí y de buscar el apoyo mutuo. No es una tarea sencilla cuando es preciso desenvolverse y triunfar en un contexto de competencia entre las escuelas, lo que plantea una inicial suspicacia y prevención a participar en proyectos conjuntos. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, las redes de comunicación y de apoyo entre escuelas y profesores se van ampliando y consolidando (Lieberman y Grolnick, 1998). La generalización de Internet facilita la conexión entre los participantes y, en consecuencia, su ampliación y consolidación.

Sin embargo, no es sencillo que las redes de escuelas se mantengan a lo largo del tiempo debido a la dificultad de conectar experiencias, expectativas y culturas en muchos casos diferentes. El estudio de su funcionamiento muestra que determinadas características facilitan su fortalecimiento. La primera es la existencia de un proyecto común que ofrece una alternativa interesante ante un problema determinado. De esta forma se da sentido y cohesión a la organización de actividades de forma conjunta. La segunda es la confianza mutua y el convencimiento de que el trabajo en común va a ser beneficioso para todos los participantes. La discreción y el respeto son actitudes necesarias para el

mantenimiento de la red. La tercera es la existencia de un líder que impulsa el funcionamiento de la red y ayuda a resolver las dificultades. Este liderazgo puede desarrollarlo una de las escuelas o grupos de profesores participantes en la red o puede ser asumido por un equipo externo que presenta una inicial propuesta a la que se incorporan las escuelas. La cuarta es la voluntariedad y la igualdad entre los participantes. Cuando todos estos rasgos están presentes en una red de escuelas, las posibilidades de continuidad y de satisfacción entre los participantes son mayores. Por estas razones, el impulso a una red de escuelas para la evaluación en la que se aseguren estas condiciones es una poderosa estrategia para facilitar el cambio educativo.

La red de evaluación de escuelas que está funcionando en España se constituye con la incorporación voluntaria de escuelas de educación secundaria y la aplicación a cada una de ellas de las mismas pruebas y cuestionarios elaborados por un equipo externo. Durante estos años se ha producido un incremento progresivo del número de escuelas participantes y ha habido una mayor implicación de las administraciones educativas y de las autoridades regionales y locales. La duración inicial del proyecto es de cuatro años con el fin de realizar un seguimiento de los mismos alumnos durante toda la etapa y constatar los cambios que se producen a lo largo del tiempo. Las pruebas se aplican a los alumnos que empiezan la Educación Secundaria Obligatoria al comienzo del curso y a los que terminan 2.º de Secundaria y 4.º de Secundaria durante el mes de mayo. Las escuelas reciben dos informes completos en los que se detallan los resultados obtenidos, el primero en el mes de noviembre y el segundo en el mes de junio. Se trata de crear un modelo de evaluación que tenga el atractivo suficiente para compensar el esfuerzo que se realiza, que sea ágil para que la información se proporcione con rapidez, que sea amplio y equilibrado para reflejar la realidad educativa, que proporcione una información contextualizada para evitar comparaciones inadecuadas, que amplíe la información que poseen las escuelas sobre los resultados que obtienen y que les ayude a impulsar programas de mejora y de cambio.

Las características de la información que se obtiene son las siguientes:

> Contextualizada. Se controla el rendimiento inicial de los alumnos cuando empiezan la educación secundaria a los 12 años así como el nivel socioeconómico de cada escuela. Cada una de ellas se sitúa en uno de los cuatro contextos que se han establecido (alto, medio-alto, medio-bajo y bajo) a partir de un cuestionario a los alumnos sobre la profesión de los padres y su situación laboral, las características de la vivienda, los libros que hay en casa, la lectura de periódicos etc.

>Amplia y convergente. La información que se obtiene no se refiere solamente a los resultados académicos de los alumnos sino que recoge también sus actitudes y estrategias de aprendizaje, los procesos de escuela y de aula y las valoraciones de padres, profesores y alumnos. De esta forma es posible presentar los puntos de vista de los distintos sectores de la comunidad educativa que no siempre son coincidentes.

> Comparada. Cada escuela recibe los resultados que obtiene en todas las dimensiones estudiadas en comparación con la media de los resultados obtenidos por las escuelas de su mismo contexto social y por la totalidad de las escuelas participantes en la red. De esta forma puede interpretarlos mejor. Cuando el número de escuelas participantes de una región es superior a treinta, las comparaciones son dobles: primero en relación con las escuelas de la propia región (por contexto sociocultural y con la totalidad de las escuelas) y después incluyendo a todos las escuelas que están en la red.

> Confidencial. La información de cada escuela sólo es conocida por la propia escuela. A ninguno se le informa sobre qué otras escuelas están participando en la red y sólo conoce, además de sus propios datos, el número de escuelas que están en su mismo contexto sociocultural y el número total de los participantes. > Objetiva. La información que se proporciona procede de los cuestionarios y pruebas estandarizadas que se han aplicado en la escuela, todos han sido previamente analizados y alcanzan un alto nivel de fiabilidad y validez. Esta información se completa con las opiniones y valoraciones recogidas en el estudio cualitativo.

> Interpretada por las propias escuelas y profesores. La información que se proporciona debe ser analizada y valorada por cada escuela. Son ellos los que pueden comprender mejor el alcance de los resultados obtenidos y pueden explicarlos con mayor seguridad ya que conocen la historia de la escuela, su cultura, los problemas que se han vivido y las decisiones que se han adoptado.

> Formativa. La función de la evaluación es colaborar con las escuelas para que se conozcan mejor y puedan diseñar estrategias de cambio. La función de control o supervisión debe ser desarrollada por otros agentes educativos.

> Continuada. La propuesta que se hace a las escuelas es que se mantengan al menos durante cuatro años seguidos en la Red. De esta manera hay un seguimiento longitudinal de los mismos alumnos durante este tiempo, es posible analizar el cambio al tener al menos tres medidas de los mismos sujetos y puede estudiarse el valor añadido de cada escuela.

> Capaz de comprender los factores que influyen en la calidad de la enseñanza.

Finalmente, la evaluación, en la medida en que se aplique a un número representativo de escuelas, puede proporcionar una información más científica de la influencia relativa de los diferentes niveles y dimensiones que constituyen el modelo de evaluación.

A pesar de que la Red tiene en cuenta el contexto sociocultural y las características de la escuela, hay un indicador importante de su calidad que es difícil recoger: su sensibilidad ante las diferencias de los alumnos y el mayor o menor esfuerzo para reducir las desigualdades iniciales existentes. Para proporcionarlo, se han buscado dos nuevas informaciones.

La primera: la valoración de padres, profesores y alumnos sobre este tema. La segunda: las diferencias que se manifiestan a lo largo del tiempo entre el 25% de los alumnos con peores resultados al iniciar la Educación Secundaria y el 25% de los que obtienen mejores resultados. La obtención de este dato en cada una de las áreas curriculares puede ayudar al análisis de cada uno de los departamentos responsables de la docencia.

Progresivamente, los objetivos de la Red se han ido ampliando. Algunas escuelas piden un mayor asesoramiento y la posibilidad de intercambiar información y estrategias de cambio con las demás escuelas participantes. Al mismo tiempo, el incremento del número de escuelas participantes permite un análisis más riguroso de los factores que influyen en el funcionamiento de las escuelas, lo que enriquece la información que reciben y les permite interpretar con mayor exactitud sus resultados. También se empieza a considerar que las valoraciones que manifiestan año tras año los profesores, los padres y los alumnos pueden ser de gran utilidad para las administraciones educativas e incluso para que la opinión pública conozca qué piensa la comunidad educativa sobre diferentes temas.

Poco a poco, la Red de Evaluación va estableciendo nuevas relaciones y extendiendo sus finalidades. Los profesores reciben información puntual sobre los nuevos pasos que se dan y se les solicita su aprobación. En todo caso, todas las nuevas iniciativas se basan en la estricta confidencialidad de las escuelas participantes.

La Red de Evaluación es una iniciativa más para colaborar con las escuelas en el proceso de cambio. No es una alternativa a los diferentes tipos de evaluación que se han presentado en las páginas anteriores. Es, más bien, una aportación complementaria asentada en un modelo organizativo más acorde con los tiempos actuales. La tarea de una administración educativa es garantizar que todas sus escuelas participen en algún programa de evaluación interna y externa. El impulso a una red de evaluación amplía las posibilidades disponibles.