

SUPERVISING SCHOOLS IN THE 21ST CENTURY: DIGITAL
TOOLS AND IMPROVEMENT PLANS

**KIT DE HERRAMIENTAS PARA LA
AUTOEVALUACIÓN Y LA MEJORA DE
CENTROS EDUCATIVOS**

Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



Acerca de esta publicación

Esta publicación se ha financiado a través de un proyecto financiado por la Comisión Europea titulado *Supervising Schools in the 21st Century Digital Tools and Improvement Plans (SSI21DTIP)* que comenzó en septiembre de 2018 y concluyó en agosto de 2020. La financiación del proyecto se obtuvo a través del Programa de financiación de la Acción Clave Erasmus+ —Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas— Asociaciones Estratégicas para la educación escolar.

Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea.

Esta publicación refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no puede ser considerada responsable de ningún uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.

Número de referencia del proyecto: 2018-1-ES01-KA201-049937

Atribución

Puede copiar, descargar o imprimir contenido de esta publicación para su propio uso, siempre que se dé el reconocimiento adecuado a los autores.

Por favor, cite esta publicación como: Castillo Blanco, L., Brown, M., Simeonova, R., Ovadias, S., Guerrero Castro, I., Parvanova, Y., Gardezi, S., Sanz Miguel, A., Martín Martín, A., Reyes Pastor, P.A. y Terán Mostazo, V. (2020) *Kit de herramientas para la autoevaluación y mejora de centros educativos* (Laura del Castillo Blanco y Pedro Antonio Reyes Pastor, trads.).

DOI: 10.5281/zenodo.4091736

TABLA DE CONTENIDO

SECCIÓN 1: INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN 8

1.1 Introducción.....	10
1.2 Organización y uso del kit de herramientas.....	11
1.3 Contexto.....	12
1.4 Términos y definiciones.....	13
Autoevaluación de centros (AEC).....	13
Mejora de centros versus rendición de cuentas.....	14
Toma de decisiones basada en datos.....	15
Establecimiento de objetivos.....	16
Planificación de la mejora del centro.....	16
Partes interesadas.....	17
Supervisión y control.....	17
Cultura escolar.....	18

SECCIÓN 2: ORIENTACIONES PARA LA AUTOEVALUACIÓN Y LA MEJORA BASADAS EN DATOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS 19

2. LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y PLANIFICACIÓN EN LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS. CULTURA ESCOLAR COLABORATIVA.....	21
2.1 El papel del Equipo Directivo.....	22
2.2 El papel de los docentes.....	24
La necesidad de reflexión sobre la propia práctica.....	27
2.3 El papel de los padres.....	30
2.3.1. Introducción.....	30
2.3.2. Definiciones.....	31
2.3.3. Beneficios y efectos positivos de la participación de los padres.....	31
2.3.4. Factores que influyen en la participación de los padres.....	32
2.3.5. Tipos/modelos de participación de los padres.....	33
2.3.6. Consejos para una participación efectiva de los padres para mejorar el centro.....	35
2.4 La voz del alumno.....	37
3. EL PAPEL DE LOS INSPECTORES.....	40
3.1. Coexistencia de la AEC y la inspección de educación.....	40
3.2. Beneficios de la AEC para la inspección.....	41
3.3. Una propuesta marco para la evaluación externa de los procesos de autoevaluación y mejora de los centros educativos.....	42
FASE 1: Promover y facilitar los procesos de AEC en los centros.....	44
FASE 2: Garantizar la calidad de los planes de mejora diseñados en los centros.....	45
FASE 3: Apoyar el desarrollo del plan de mejora.....	46
FASE 4: Valorar el impacto de la AEC y los planes de mejora en los centros educativos y difundir buenas prácticas.....	46
4. PLANEAR LA MEJORA.....	47
Paso 1: Identificar el foco.....	47
Paso 2: Recopilar información y datos.....	47
Paso 3: Analizar y hacer valoraciones.....	49
Paso 4: Escribir y compartir el informe y el plan de mejora.....	49
Paso 5: Poner en acción el Plan de Mejora.....	49

<i>Paso 6: Control de las acciones y evaluación del impacto</i>	49
<i>Configuración de objetivos SMART</i>	49
5. AEC BASADA EN DATOS: RECOPIACIÓN DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	52
<i>Ajuste de objetivos. Recopilación de datos. Acción de interpretación y evaluación</i>	53
<i>Estrategias</i>	54
6. ORIENTACIONES SOBRE CÓMO ELABORAR UNA ENCUESTA	55
7. ORIENTACIONES SOBRE CÓMO REALIZAR ENTREVISTAS.....	57
8. ORIENTACIONES SOBRE CÓMO LLEVAR A CABO UN GRUPO FOCAL	59
9. MARCO JURÍDICO Y DE CALIDAD PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS	60
9.1. <i>Marco jurídico y de calidad para la AEC en España (Extremadura)</i>	60
9.2. <i>Marco jurídico y de calidad para la AEC en Bulgaria</i>	62
9.3. <i>Marco jurídico y de calidad para la AEC en Grecia</i>	63
9.4. <i>Marco jurídico y de calidad para la AEC en Irlanda</i>	65
SECCIÓN 3: RECURSOS	68
A. PLANIFICACIÓN DE SESIONES PARA ORGANIZAR PROCESOS DE CONSULTA.....	70
A.1. <i>Sesiones con los representantes de los alumnos</i>	70
A.2. <i>Sesiones con los representantes de los padres</i>	72
A.3. <i>Sesiones con los profesores</i>	75
A.4. <i>Sesiones con los consejos escolares</i>	78
B. PLANTILLAS	81
B.1. <i>Informe de autoevaluación del centro educativo</i>	81
B.2. <i>Tabla de planificación del proceso de mejora del centro</i>	82
B.3. <i>Cuestionario para los alumnos</i>	83
B.4. <i>Cuestionario para la encuesta a los padres</i>	87
C. SISTEMA DE REFERENCIAS PARA LA MEJORA DE UN CENTRO EDUCATIVO	90
D. CATEGORIAS Y TEMAS PARA OBTENCIÓN DE DATOS E INFORMACIÓN.....	93
D.1. <i>Espacio escolar, logística y recursos financieros</i>	93
D.2. <i>Datos del centro</i>	94
D.3. <i>Organización y funcionamiento del centro</i>	94
D.4. <i>Liderazgo escolar, gestión y organización</i>	95
D.5. <i>Enseñanza y aprendizaje parte I</i>	96
D.6. <i>Enseñanza y aprendizaje parte II</i>	97
D.7. <i>Cultura y relaciones en el centro. Relaciones profesor-alumno y alumno-alumno</i>	98
D.8. <i>Cultura y relaciones escolares. Relaciones escolares entre padres y asociaciones y entre instituciones educativas y sociales</i>	99
D.9. <i>Programas, intervenciones y acciones de mejora. Programas de formación e innovaciones, intervenciones de apoyo y compensatorias</i>	99
D.10. <i>Programas, intervenciones y acciones de mejora. Desarrollo e implementación de planes de acción para mejorar el proyecto educativo</i>	100
D.11. <i>Resultados educativos, asistencia de alumnos y abandono escolar</i>	101
D.12. <i>Resultados educativos logros y progreso de los alumnos</i>	101
D.13. <i>Resultados del centro logrando objetivos educativos</i>	102
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	103

SECCIÓN 1: INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

1.1 Introducción

Este kit de herramientas es el resultado de un proyecto titulado *Supervising schools in the 21st century: Digital tools and improvement plans (SS21DTIP)*. El objetivo del proyecto era fortalecer los procesos de mejora que se llevan a cabo dentro de los centros educativos mediante la descripción de procedimientos y técnicas, así como a través de la creación de herramientas que permitan a los centros hacer uso de los datos educativos y encontrar estrategias para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la gestión. Este kit de herramientas tiene como base una revisión sistemática de la literatura, así como los hallazgos derivados de una serie de estudios de casos de centros en cuatro países europeos (España, Bulgaria, Irlanda y Grecia). Los detalles se pueden encontrar en <https://ss21dtip.educarex.es/>. SS21DTIP tenía, además, la intención de aportar una visión única e innovadora de la evaluación escolar ayudando a los centros con lo que son los elementos cruciales de una planificación efectiva de las actividades educativas, los procesos de evaluación interna y la planificación basada en datos.

Este kit de herramientas tiene como objetivo proporcionar a los responsables de la planificación, el desarrollo y la evaluación de los planes de mejora de los centros educativos criterios, estrategias e instrumentos para hacerlo de manera efectiva. También tiene como objetivo promover las dimensiones europeas de la planificación de la mejora de centros educativos.

Las organizaciones asociadas de España, Irlanda, Bulgaria y Grecia han unido a expertos para llevar a cabo SS21DTIP: CEYE-JUNTAEX (La Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura), Dublin City University (DCU), Sofia University (SU) y la Dirección Regional de Educación (RDE), Stereas Elladas. La Inspección de Educación de CEYE-JUNTAEX tiene entre sus funciones colaborar en la promoción de la evaluación continua de los centros educativos, su propio funcionamiento, los programas que desarrollan, de los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo y de los resultados de sus alumnos. DCU alberga el Centro de Evaluación, Calidad e Inspección (EQI) — designado como Centro de Investigación Universitaria—, un grupo de investigación multidisciplinar que examina el impacto de la evaluación y la inspección en la educación y en campos relacionados. La Universidad de Sofía ha aportado experiencia en el área de la inspección de educación, la mejora y la autoevaluación de centros, así como sobre la evaluación entre iguales, además de una rica experiencia en investigación de casos prácticos. El RDE Stereas Elladas es una organización descentralizada del Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos de Grecia con responsabilidades administrativas y pedagógicas, encargada de promover y controlar las innovaciones y reformas del Ministerio de Educación dentro de la región de Sterea Ellada.

Comprometidos con el uso transnacional, el kit de herramientas está disponible en los cuatro idiomas de las instituciones socias. El conjunto de herramientas también está integrado en un MOOC (Curso Abierto masivo en línea) que estará disponible en <https://ss21dtip.educarex.es/herramienta/>.

1.2 Organización y uso del kit de herramientas

El kit de herramientas se organiza en tres secciones.

La **Sección 1** contiene la introducción y la fundamentación del proyecto, así como la terminología y las definiciones que se utilizan.

La **Sección 2** incluye pautas y orientaciones para líderes escolares, directores, profesores e inspectores sobre la autoevaluación y la planificación de la mejora basada en datos en los centros educativos. Se divide en varias partes que pueden ser relevantes para diferentes partes interesadas dependiendo de su contexto organizativo. Se incluye:

1. Cómo crear una cultura escolar colaborativa que permita el liderazgo distribuido en la autoevaluación de centros (AEC) y la planificación de la mejora.
2. El papel de las diferentes partes interesadas que podrían participar en la AEC y en los procesos de mejora.
3. La función de los inspectores y la forma en que la AEC y la inspección de educación pueden ser beneficiosas para todos los implicados.
4. Un modelo de planificación de la mejora de los centros inspirado en los procesos de autoevaluación y mejora de Irlanda que podrían adaptarse a otros contextos educativos.
5. Principios rectores y consejos prácticos para la toma de decisiones basadas en datos.
6. El marco jurídico y de calidad de la AEC en los cuatro países socios.

La **Sección 3** proporciona una lista de recursos para la autoevaluación de los centros educativos, así como directrices para planificar sesiones consultivas con las diferentes partes interesadas, además de plantillas para la autoevaluación.

1.3 Contexto

El proyecto *Supervising schools in the 21st century: Digital tools and improvement plans (SS21DTIP)* tiene como prioridad específica apoyar a los centros educativos para hacer frente al abandono escolar temprano y la desigualdad para que estos proporcionen una educación de calidad, que haga posible el éxito de todos los alumnos. Su objetivo es apoyar a los centros educativos a mejorar y a ser más conscientes de la importancia de introducir planes de mejora basados en evaluaciones previas. Esto se puede lograr no sólo proporcionando a los centros educativos herramientas para abordar mejor las tareas, sino también proporcionando a aquellos con responsabilidades de supervisión, criterios, estrategias y herramientas para supervisar y evaluar esos planes.

SS21DTIP también tiene la intención de fortalecer la colaboración entre evaluadores externos e internos y asegurar las garantías de calidad y la planificación basada en datos en los centros educativos. De hecho, el Documento de 2015 de la Dirección General de Educación y Cultura *A whole-school approach to tackle early school leaving* identifica la gobernanza escolar como una de las cinco áreas que se han de considerar al abordar el abandono escolar temprano. De los aspectos esenciales relacionados con la gobernanza escolar, según el documento mencionado, dos se abordan directamente en este proyecto:

1 - Procesos de mejora desde un enfoque global de centro

Se considera que un enfoque global de centro resulta efectivo cuando los centros educativos identifican y abordan las necesidades de la comunidad educativa y participan en procesos continuos y cíclicos de mejora. Además, se afirma que los centros educativos que utilizan activamente la planificación escolar y la autoevaluación estarán en una posición más fuerte para erradicar el abandono escolar temprano.

2.- Mecanismos externos de seguimiento y evaluación (garantía de calidad)

Según el documento de la Comisión Europea *Comparative study on quality assurances in EU schools education systems* (2015), las prácticas de la supervisión y de la evaluación externa pueden desempeñar un papel consultivo y de apoyo a los centros educativos en la aplicación de sus estrategias de abandono escolar temprano. Concluye que la eficacia de los mecanismos que garantizan la calidad depende tanto de la «función sumativa», relacionada con el control y el control del cumplimiento, como de la «función formativa» relacionada con la mejora y el desarrollo. En ese sentido, el estudio demostró que para ser exitosos y robustos los procesos de planificación de la mejora deben abordarse de forma colaborativa. En ese sentido, el informe de Investigación de Hannover *Best practices for school improvement planning* (2014, pág. 13) destaca la importancia de la cultura colaborativa dentro de los centros educativos, ya que bajo este sistema los “grupos de mejora de centro” colaboran para comprender mejor los problemas escolares, evaluar las necesidades, establecer prioridades de mejora y buscar oportunidades para abordar el cambio.

El kit de herramientas se ha concebido para mejorar la calidad de la educación proporcionada en cada uno de los países socios y también la de los centros educativos de toda Europa y de otros lugares.

1.4 Términos y definiciones

Autoevaluación de centros (AEC)

La autoevaluación de los centros educativos es, por definición, algo que los centros hacen por sí mismos, para sí mismos y a sí mismos (Swaffield y MacBeath, 2005). Van Petegem describe la autoevaluación como (...) el proceso, iniciado principalmente por el propio centro, mediante el cual participantes cuidadosamente elegidos para describir y evaluar el funcionamiento del centro toman decisiones o emprenden iniciativas de manera sistemática en relación al desarrollo general del centro (2005, pág. 104). La autoevaluación de los centros la realizan personas o grupos de personas que están directamente implicadas en las actividades escolares (como el director, el personal docente y administrativo o los alumnos) o directamente afectadas por estas actividades (como los padres y las personas del entorno local). Todos ellos pueden agruparse bajo el epígrafe de “comunidad educativa” (ibíd.). La evaluación interna se puede describir como un proceso de evaluación finalista de las prácticas escolares que proporciona información sobre la educación según las experiencias de los alumnos, más que a través de los datos obtenidos mediante pruebas (Simons, 2013, citado en Nelson, Ehren y Godfrey, 2015).

La autoevaluación se entiende como un proceso a través del cual un profesor individual, grupos de personas, el personal en su conjunto o la dirección:

- reflexionan sobre su práctica habitual;
- identifican y celebran las fortalezas de la escuela;
- identifican y establecen áreas de mejora de su labor docente;
- se implican en el desarrollo profesional de manera individual y compartida; y
- se centran en la mejora de la calidad del aprendizaje y la enseñanza, y de los estándares de logro de la escuela.

La naturaleza de la autoevaluación de centro como proceso significa que no es una acción única, sino más bien un conjunto sistemático y prolongado de actividades. Para ser eficaz, la autoevaluación de centro debe:

- ser continua y con un propósito claro;
- conllevar el control y la evaluación de la efectividad de la enseñanza proporcionada y de los logros de los alumnos;
- reconocer la necesidad de que el personal y los miembros de los órganos responsables tengan una opinión clara y consensuada del estado real de desarrollo del centro;
- ayudar al personal a identificar las prioridades que tendrán un efecto positivo en el aprendizaje y la enseñanza;
- informar e influir la práctica en el aula y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como promover el desarrollo del centro y la mejora; y

- exigir al personal que evalúe su trabajo de manera crítica, reflexionando sobre hasta qué punto se están cumpliendo sus expectativas sobre la labor educativa y establecer una visión clara y el rumbo futuro del centro. (*Education and Training Inspectorate, 2010*).

Mejora de centros versus rendición de cuentas

La necesidad de mejorar los centros educativos y proporcionar una educación de calidad para todos condiciona los enfoques para alcanzar estos objetivos. Entre ellos, la rendición de cuentas educativa y la mejora de los centros están entre las nociones más discutidas y más controvertidas. Si bien la descentralización de la gobernanza educativa, trajo la idea de la rendición de cuentas en los centros (Bruns and Filmer, 2011), la mejora de centros ha dado la vuelta a la idea, pasándose de lograr metas establecidas externamente, a decidir internamente las necesidades y las medidas para el desarrollo futuro de los centros. A menudo, estos dos conceptos chocan, especialmente, cuando se presentan desde diferentes órganos o se utilizan para diversos fines. Aun así, pueden coexistir y complementarse mutuamente desde esa perspectiva más amplia que persigue que los centros educativos trabajen para los alumnos.

La rendición de cuentas en la educación es un concepto amplio que podría abordarse de muchas maneras, como el uso de procesos políticos para asegurar la rendición de cuentas democrática, la introducción de reformas basadas en el mercado para aumentar la rendición de cuentas de padres e hijos, o el desarrollo de sistemas de rendición de cuentas basados en pares para mejorar la rendición de cuentas profesional de los maestros (Figlio y Loeb, 2011).

La rendición de cuentas se describe en el *Informe de la UNESCO sobre el Seguimiento Mundial de la Educación 2017/2018* como un proceso destinado a ayudar a las personas o instituciones a cumplir con sus responsabilidades y alcanzar sus objetivos» (*Informe de la UNESCO sobre el Seguimiento Mundial de la Educación 2017/2018*). Contiene tres elementos principales: 1) responsabilidades claramente definidas; 2) obligaciones de rendir cuentas de cómo se han cumplido las responsabilidades; 3) la justificación jurídica, política, social o moral de la obligación de dar cuenta. Aunque la palabra “rendición de cuentas” se considera una expresión cultural, con una dependencia importante del idioma y del contexto cultural, se utiliza comúnmente en educación para describir una expectativa y un proceso de responsabilización de los centros educativos de los resultados que logran, por la forma en que gestionan la enseñanza y el aprendizaje y por el nivel al que se ajustan a las normas establecidas desde el exterior. Se han establecido estructuras y organismos en casi todos los países para supervisar y garantizar las responsabilidades de los centros educativos (Ehren, Perryman y Spours, 2014), de modo que éstos sienten la presión por alcanzar los objetivos externos y seguir las pautas y requisitos establecidos a nivel nacional o regional.

Por otro lado, la **mejora de los centros** se percibe como un proceso que se genera, se desarrolla y se controla internamente. La mejora se propone lograr cambios mediante varios principios que sustentan su filosofía principal (*Informe de Seguimiento Global de la EFA 2005*):

1. La escuela debe ser el foco de las estrategias de cambio educativo.
2. Los procesos de cambio educativo son importantes.

3. Los centros educativos deben ser parte de la reforma educativa y hacer sus propios intentos por lograrla.
4. Las mejoras reales requieren fuertes dinámicas de grupo.
5. Empoderamiento de los maestros y fortalecimiento de capacidades.
6. Los procesos de abajo hacia arriba en planificación educativa y desarrollo curricular son más eficaces.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Informe de la EFA establece que una de las perspectivas para entender la mejora de los centros es como un medio para diseñar y proporcionar condiciones que permitan a los docentes, a otros adultos y a los alumnos a promover y mantener el aprendizaje entre ellos dentro de los centros educativos. Aunque la mejora de los centros puede estar relacionada con las normas y metas educativas acordadas a nivel nacional, su característica más explícita es la apropiación de la misma por el centro.

Toma de decisiones basada en datos

El concepto de toma de decisiones informadas en datos (*DIDM [Data informed decision making]*), un término utilizado indistintamente con el de toma de decisiones dirigidas por datos (*DDDM [Data driven decision making]*) y el de toma de decisiones basadas en datos (*DBDM [Data based decision making]*) es relativamente nuevo en los sistemas escolares de toda Europa (Young, McNamara, Brown y O'Hara, 2018). Aun así, cada vez es más importante para los centros educativos y los líderes escolares no sólo analizar los centros educativos y planificar mejoras, sino utilizar diversos datos en el proceso, especialmente en el contexto de la evaluación externa y la rendición de cuentas, y en el caso de la autoevaluación del centro educativo.

La toma de decisiones basadas en datos se refiere a la recopilación y el uso prácticos de datos y evidencias relevantes para el funcionamiento de los centros, el desempeño y los procesos cuando se toman decisiones de gestión y cuando se planifican y desarrollan mejoras en los centros. Los datos pueden ser de diferente tipo, así como el objetivo de su uso y las formas en que se recopilan. La toma de decisiones basada en datos también depende de la existencia de estructuras de información dentro de los centros educativos y dentro de los sistemas educativos de los diferentes países. Aun así, los principales tipos de datos utilizados por los centros educativos en la toma de decisiones son (ibíd.):

1. Datos derivados de la evaluación: por lo general, el rendimiento escolar en comparación con el promedio nacional de evaluaciones externas o de otros centros. También se pueden incluir datos sobre el progreso de los alumnos y resultados de evaluaciones internas.
2. Datos derivados de pruebas estandarizadas: datos de rendimiento típico de los alumnos en diferentes asignaturas o materias.
3. Datos de asistencia: la comparación de datos de asistencia junto a los de rendimiento se entiende generalmente como un indicador de la calidad de la educación.
4. Datos derivados de la elaboración de perfiles de los alumnos: datos demográficos y datos de características y de necesidades específicas de los alumnos.

5. Datos derivados de la participación de los alumnos y los padres: por lo general se recopilan a través de cuestionarios o reuniones; este tipo de datos proporciona información sobre la forma en que el centro interactúa con las diferentes partes interesadas y sobre cómo los padres y los alumnos eficaces participan y se implican en las actividades escolares.
6. Datos derivados de la planificación escolar y los datos de evaluaciones iniciales.

La toma de decisiones basada en datos, especialmente en el contexto de la autoevaluación de centros y la planificación de la mejora educativa, requiere ciertas habilidades en la recopilación y análisis de datos. El proceso puede llevar bastante tiempo y generalmente implica mucho esfuerzo y recursos. Esto conduce a situaciones en las que los líderes escolares y el personal rechazan o subestiman el uso de datos en la evaluación escolar y la mejora del centro y prefieren confiar en su experiencia e intuición.

Sin embargo, la toma de decisiones basada en datos proporciona a la dirección y al personal de los centros una comprensión adecuada de la situación real y una imagen realista de las áreas en las que se necesita y se debe considerar la mejora.

Establecimiento de objetivos

Abordar la mejora de un centro requiere establecer objetivos. Por lo general, constituye el primer paso de un plan de mejora y la “estrella que guía” todas las actividades en el proceso. La configuración de objetivos depende en gran medida de los resultados de la autoevaluación del centro y de los datos recopilados en el proceso. Aun así, la disponibilidad de datos no proporciona automáticamente objetivos de mejora claros y visibles. Es en este momento donde se toman algunas de las decisiones de gestión más críticas para que la mejora pueda planificarse y ejecutarse de manera efectiva. **El establecimiento de objetivos significa decidir qué áreas del funcionamiento del centro deben mejorarse y qué resultados concretos nos proponemos lograr en esas áreas.**

Un enfoque conocido y útil para la configuración de objetivos es el de los llamados objetivos *SMART*¹: específicos, medibles, alcanzables, realistas y oportunos. Por lo general, son los equipos directivos de los centros los que establecen los objetivos, aunque es posible que otras partes interesadas participen en el proceso, dependiendo de las estructuras de comunicación de los centros y los enfoques de mejora. En cualquier caso, el establecimiento de objetivos debe proporcionar al centro una meta clara de desarrollo futuro durante un cierto período de tiempo y debe estar en línea con las metas estratégicas del centro y las expectativas de las partes interesadas pertinentes.

Planificación de la mejora del centro

Naturalmente, la autoevaluación debe tener como resultado un plan de mejora educativa del centro. **La planificación de la mejora educativa es un proceso tanto de establecimiento de objetivos como de toma de decisiones sobre las acciones que se ejecutarán, junto con las formas de medir los efectos, las personas responsables y el plazo para la ejecución de cada acción.**

¹ N. del T.: El acrónimo *SMART* responde a las palabras *Specific, Measurable, Attainable, Relevant y Timely*.

La planificación de la mejora de centro debe tener como resultado un marco de acción claro y detallado para el centro, entendido por todas las partes interesadas pertinentes. La planificación de la mejora es la continuación de la autoevaluación de centro. Como tal, puede ser hecho por el Equipo Directivo del centro o con la participación de otras partes interesadas como docentes, padres, y por qué no – incluso los alumnos.

Partes interesadas

La autoevaluación del centro y la planificación de la mejora conciernen a toda la comunidad educativa. Por lo tanto, deben participar en el proceso diferentes partes interesadas para que se pueda obtener una visión general de la calidad del centro, que permita desarrollar y llevar a cabo un plan de mejora factible.

El concepto partes interesadas generalmente se refiere a cualquier persona que tiene influencia o interés en el centro educativo.

El debate sobre qué partes interesadas incluir en el proceso de evaluación de centro está en curso (Brown et ál., 2019). Sin embargo, en la mayoría de los países, las partes interesadas (con diferentes grados de participación) generalmente incluyen una combinación del Equipo Directivo del centro, los docentes, los alumnos y los padres. Además, las asociaciones de padres, la inspección, las consejerías o departamentos de educación y otros organismos educativos también tienen diferentes intereses, autoridad e influencia en el funcionamiento y la calidad del centro.

Aunque la autoevaluación y mejora del centro es, principalmente, una responsabilidad del Equipo Directivo, su ejecución efectiva depende, en gran medida, de la participación de los alumnos y de los padres. De modo que, si la autoevaluación de centro debe considerarse desde un enfoque global de mejora educativa, entonces los alumnos y los padres deben ser considerados como partes interesadas y participantes valiosos en esos procesos.

Supervisión y control

Aunque la inspección y la supervisión parecen tener un significado similar, la primera suele tener implicaciones más normativas y, a menudo, produce consecuencias en los centros; mientras que la segunda implica, principalmente, observar, apoyar y dirigir a los centros educativos en una determinada área o en la búsqueda de objetivos específicos. **La supervisión** puede darse en diferentes niveles, por ejemplo, la supervisión docente o la supervisión de los centros educativos; la de un área específica (enseñanza y aprendizaje) o la de un proceso (autoevaluación de centro). En cualquiera de estas situaciones, la supervisión requiere un cierto nivel de autoridad, que puede provenir del conocimiento o del rango (Rozycki, 2009).

La supervisión de los centros educativos requiere tanto conocimientos sobre el trabajo y el contexto de los centros como un cierto nivel de autoridad, con el fin de que se pueda proporcionar orientación y apoyo para alcanzar los objetivos de mejora. Si bien la inspección conlleva, generalmente, el cumplimiento de requisitos normativos que se esperan de los centros educativos, la supervisión consiste en crear una relación de confianza y en promover la mejora a través de la observación, compartiendo experiencias y debates conjuntos sobre la mejora. Tal relación implica no imponer

sanciones, sino proporcionar retroalimentación como “amigo crítico” y mediante una planificación conjunta.

El control se describe generalmente como un sistema de actividades con tres componentes fundamentales: requiere la recopilación regular de información, requiere una evaluación de esa información, y lo más importante, requiere que la evaluación tenga como resultado una acción institucional (Kiesler y Sproull, 1982; citado en Richards, 1988). Según esa definición, el control de los centros educativos puede describirse como un proceso de recopilación regular de información sobre el desempeño del centro, los resultados y el estado de funcionamiento; la evaluación de la información recopilada para que se pueda alcanzar una comprensión adecuada de las fortalezas y las áreas de mejora del centro; y proporcionar orientación para futuras medidas a nivel institucional. Esta orientación puede venir en forma de instrucciones, diferentes tipos de planes o incluso directrices sobre acciones específicas que el centro necesita abordar. No obstante, todo el concepto de control se basa en la recopilación y el uso adecuado de la información en beneficio del propio centro.

La supervisión y el seguimiento de la autoevaluación y la planificación de la mejora deben abarcar tanto la recopilación y evaluación de información como la provisión de apoyo y directrices para el uso de esa información y la implementación de los planes de mejora. Dado que la mejora educativa es el objetivo último tanto de la AEC como de cualquier forma de control y supervisión externos, la información debe proporcionar conocimientos beneficiosos para comprender la situación de los centros educativos, las áreas que necesitan mejoras y los recursos necesarios para esa mejora. A diferencia de la inspección donde los datos se utilizan para decidir si el centro ha alcanzado cierto estándar o no, el control y la supervisión de los centros están mucho más orientados a proporcionar una mejor comprensión de la mejora como un proceso y encontrar maneras beneficiosas de desarrollar y aplicar planes de mejora educativa con la ayuda de un *amigo crítico* que tenga tanto el conocimiento como la autoridad para proporcionar apoyo y directrices.

Cultura escolar

“Cultura” es un término difícil de definir, porque los grupos culturales no siempre son internamente homogéneos; las alianzas culturales se cruzan, y cada individuo ocupa un posicionamiento cultural único. Las relaciones culturales de las personas son dinámicas y fluidas (OCDE, 2016, pág.7).

El término *cultura escolar* generalmente se refiere a las creencias, percepciones, relaciones, actitudes y reglas escritas y no escritas que dan forma e influyen en todos los aspectos relativos al funcionamiento de un centro; pero el término también abarca cuestiones más concretas como la seguridad física y emocional de los alumnos, el orden de las aulas y los espacios públicos, o el grado en que un centro acoge y celebra la diversidad racial, étnica, lingüística o cultural (*The Glossary of Education Reform*).

La autoevaluación y la mejora de centros pueden aplicarse eficazmente si se desarrolla y mantiene la cultura escolar colaborativa. Tal cultura implica la existencia de confianza, apoyo, sentido compartido de propósito, buena comunicación y colegialidad; y exige que se creen condiciones para un desacuerdo amistoso en el debate y para estimular y confirmar el esfuerzo invertido en la autoevaluación y la mejora.

SECCIÓN 2: ORIENTACIONES PARA LA AUTOEVALUACIÓN Y LA MEJORA BASADAS EN DATOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

2. Liderazgo distribuido y planificación en los procesos de autoevaluación de centros. Cultura escolar colaborativa

Para ser robusta y efectiva, la cultura escolar exige un enfoque global de centro y la colaboración de todas las partes interesadas. En este contexto, la palabra *colaboración* implica trabajar juntos con una visión compartida para lograr un cambio positivo en las prácticas escolares. Si bien el proceso de AEC lo impulsan, por lo general, el Director y el equipo Directivo, Spillane (2006) sugiere que no es realista pensar que el Director sabe todo lo necesario para dirigir una organización tan compleja como un centro educativo. El liderazgo pedagógico debe extenderse y compartirse con aquellos que tienen las habilidades y los conocimientos necesarios para complementar y apoyar al Director. Por lo tanto, el liderazgo en los centros educativos no se limita a puestos formales de liderazgo (puestos de coordinación intermedios como jefes adjuntos), sino que también incluye a los docentes con puestos de responsabilidad y a aquellos que han asumido funciones relacionadas con las prioridades del centro educativo (LAOS, 2016). Este modelo se refiere al concepto de liderazgo distribuido que no es un liderazgo transaccional ni transformador; sin embargo, posee algunas características de ambos. Es transaccional porque los directores tienen funciones de gerente; ocupan posiciones de autoridad y responsabilidad; tienen que asegurarse de que las tareas rutinarias se realizan de manera eficiente y efectiva; y deben decirles a sus compañeros lo que deben hacer. Mientras que, como líderes transformadores, tienen que aumentar la motivación y el compromiso de quienes trabajan con ellos, “vendiéndoles ideas”, lo que automáticamente canaliza los esfuerzos hacia una visión compartida.

El concepto de liderazgo distribuido en los centros educativos, presentado por Spillane (2009) y Gronn (2000), tiene sus fundamentos en la cognición distribuida y las teorías de actividad. Según la teoría de la cognición distribuida, el pensamiento y la comprensión es un proceso formado por interacciones con otras personas, herramientas y rutina, mientras que la teoría de la actividad enfatiza la comprensión del contexto (situación) en el que se lleva a cabo una acción. Por consiguiente, el liderazgo distribuido comprende tres variables: interacción, situación y práctica del liderazgo, y un aspecto que cabe recordar aquí es que la práctica es el producto de la interacción entre líderes, seguidores y el tiempo empleado. Por lo tanto, el liderazgo, según el enfoque distributivo, es un proceso social contextualizado (Spillane et ál., 2004). Según Spillane (2006), el liderazgo distribuido no es un liderazgo opuesto al liderazgo jerárquico. El liderazgo distribuido incluye las dimensiones vertical y lateral de la práctica del liderazgo. El liderazgo distribuido abarca formas formales e informales de práctica de liderazgo tanto en su formulación, su análisis y su interpretación. Se ocupa, principalmente, del desempeño conjunto del liderazgo y de las interdependencias recíprocas que configuran la práctica de liderazgo (pág. 58).

Como es evidente en la definición de Spillane, el liderazgo no es responsabilidad de una sola persona o de un solo cargo, sino que se distribuye entre varios individuos. Un equipo de liderazgo cuenta con varias personas que poseen herramientas y habilidades que contribuyen al éxito de la organización (Robert, 2019). Tomando como base las habilidades y competencias de las personas, se les anima a tomar la iniciativa para dirigir y trabajar con grupos de personas. Dado que las iniciativas las lideran personas distintas en momentos diferentes, la influencia también cambia a medida que emergen diferentes individuos que resultan ser influyentes en diferentes momentos (Harris y Spillane, 2008). En estos momentos resulta evidente que el liderazgo distribuido tiene más que ver con la práctica del liderazgo que con la posición del líder. Harris (2009) lo aclara aún más y explica que el liderazgo

distribuido no es simplemente compartir el papel de liderazgo, sino desempeñar conjuntamente la práctica de liderazgo y las interacciones que contribuyen a las actuaciones conjuntas que conducen a la toma de decisiones. El liderazgo distribuido, a veces, se interpreta erróneamente en los centros educativos como una delegación de responsabilidades o de tareas a los docentes y a otro personal. Sin embargo, las definiciones de Spillane y Harris aclaran esta ambigüedad, haciendo hincapié en las actuaciones conjuntas que conducen a la toma de decisiones colectivas.

Sin embargo, es responsabilidad de los líderes escolares desarrollar una cultura colaborativa en sus centros educativos que permita que los equipos confíen entre sí y estén dispuestos a actuar en conjunto, independientemente de su posición formal o estatus, con el fin de mejorar el centro educativo. En ese tipo de centros, se hace hincapié en preparar líderes en todos los niveles, como parte, no solo de un proceso compartido de mejora individual, sino también como un proceso de desarrollo de la capacidad colectiva de los docentes para convertirse en líderes del aprendizaje y de los alumnos, como socios en el aprendizaje para llevar a cabo su propio trabajo eficazmente. El proceso de AEC logra resultados óptimos cuando los docentes y los alumnos opinan sobre el proceso de mejora educativa y, regularmente, tienen la oportunidad de desarrollar su capacidad a través del reconocimiento de su talento y la potenciación de la asunción de responsabilidades e iniciativa. Por lo tanto, se crea un equipo de autogestión que participa en la práctica de liderazgo colaborativo y extendido que, en definitiva, construye la capacidad de cambio y mejora. Como sostiene Brown (2013), la cultura del liderazgo distribuido en organizaciones en las que la distribución de las actividades de evaluación dentro del centro constituye de manera natural una parte integral del proceso tiene, como consecuencia, un mayor impacto en la mejora del centro educativo (pág. 213). Todos los implicados en el proceso lo hacen suyo y se esfuerzan por conseguir el objetivo.

2.1 El papel del Equipo Directivo

La responsabilidad principal al abordar la AEC recae en el Equipo Directivo y en el Claustro del centro. En ese sentido, la responsabilidad general de organizar, apoyar y coordinar la AEC de un centro recae en el Director; y el proceso principal ha de llevarse a cabo a través de grupos de trabajo de los miembros del Claustro².

El Equipo Directivo

1. fija las fechas para las reuniones,
2. coordina el debate en las reuniones,
3. participa en cada grupo para la selección de coordinadores,
4. apoya el trabajo de los grupos individuales,
5. proporciona todo lo que los participantes necesitan para desarrollar el proceso (por ejemplo, acceso a los registros escolares),

² En algunos países y regiones, la normativa reguladora de los procesos de autoevaluación hace recaer esta responsabilidad en otros órganos o comisiones.

6. contribuye a crear un clima positivo y define un marco que facilita la comunicación constructiva entre los participantes y
7. colabora con las partes interesadas para llevar a cabo el cambio y la mejora.

Dado que los procesos de AEC se basan en el desarrollo de relaciones eficaces de comunicación, cooperación y retroalimentación entre todas las partes interesadas de la comunidad educativa, el papel del Equipo Directivo es crucial.

La comunicación y la colaboración eficaces entre todas las partes interesadas son esenciales para crear un entorno humano que fomente una respuesta más receptiva a los objetivos escolares y aumente la toma de decisiones (Pasiardis, 2004: 90).

El Equipo Directivo y, especialmente, el Director del centro educativo debe tener una idea clara de las percepciones y expectativas de los alumnos sobre diversos aspectos del centro. Además, el Equipo Directivo debe conocer cada detalle del centro educativo y entender claramente lo que se debe hacer para asegurar la mejora continua. También es muy importante, con respecto al Claustro, considerar formas de gestionar la resistencia e inacción, poner en funcionamiento estrategias para desafiar e incentivar a los docentes y hacer que se impliquen. Ya que muchos investigadores (por ejemplo, Berger, Boles, y Troen, 2005; Ermenc Skubic y Magon, 2015; Grimmett, 2007; Moore, 2007; Smith y Sela, 2005; Vogrinc y Valeniá Zuljan, 2009; Wilson, 2000) han establecido que la autoevaluación es un factor importante para su desarrollo profesional, el Equipo Directivo tiene que gestionarlo eficazmente y desafiar e incentivar a los docentes. La participación activa de los profesores en cada etapa de la planificación, la toma de decisiones colectivas y el desarrollo de relaciones de equidad y cooperación mejoran la aceptación, validez y eficacia del proceso.

Otro factor importante es la distribución del liderazgo entre los miembros del Claustro que tienen experiencia en AEC. La distribución del liderazgo tiene el potencial de transformar los centros, aumentar los logros e inspirar una práctica más efectiva por parte del personal.

El Equipo Directivo y el Claustro han de trabajar, además, con el profesor de la especialidad de Orientación educativa que tiene entre sus competencias el asesoramiento pedagógico de los órganos del centro. El orientador participa en las sesiones del Claustro y puede dar pautas y recomendaciones para llevar a cabo la AEC.

Además, el Equipo Directivo y el Claustro de profesores habrán de trabajar de acuerdo con las directrices del Equipo de Mejora.

El Equipo Directivo tiene un papel crucial a la hora de crear expectativas altas y criterios claros para la excelencia y en hacer que las personas sean responsables de los resultados de su desempeño profesional.

El Equipo directivo debe asegurarse de

1. que las actividades de control y de evaluación del impacto se identifican en la etapa inicial de planificación;
2. proponer acciones;
3. supervisar y coordinar los procesos de AEC;

4. seleccionar las prioridades y priorizar los objetivos que el centro considera realistas y necesarios para mejorar la calidad educativa;
5. seleccionar y formular planes de acción para alcanzar los objetivos seleccionados y para mejorar la calidad de aspectos específicos de la realidad escolar; y
6. garantizar la participación de todas las partes interesadas en la comunidad educativa en la identificación de elementos clave de los planes de acción, asegurar los inputs y controlar los parámetros que contribuirán a su aplicación efectiva (horarios, metodología de implementación, estrategias de puesta en práctica, recursos y herramientas, estructuras organizativas, programación de procesos de seguimiento y evaluación de los planes de acción, criterios de éxito, etc.).

Los grupos de trabajo pueden facilitar significativamente los procesos y la negociación, así como un mejor estudio y proceso de los documentos, reduciendo el tiempo de reunión de los claustros y proporcionando argumentos mejor fundamentados en la consulta del Claustro.

Coordinar el proceso e involucrar a los docentes

La responsabilidad general de coordinar el proceso recae en el director y los responsables de los planes de acción. No se considera eficaz, ni es posible que todos los profesores participen en todos los detalles de la formulación y ejecución de los planes de acción. El número de docentes involucrados en el diseño y las funciones específicas que desempeñan dentro de los grupos de trabajo pueden variar de un centro a otro. La planificación es un proceso vibrante y dinámico que se integra en la organización y funcionamiento del centro educativo.

2.2 El papel de los docentes

Durante muchos años, la investigación educativa ha analizado factores, circunstancias y condiciones que determinan el éxito del aprendizaje, y muchos de ellos han demostrado influir en el alcance y la calidad de los logros y el éxito de los alumnos. No obstante, se ha demostrado que la calidad de la práctica docente es esencial, si no el factor más influyente, en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Por consiguiente, tanto los responsables como los sistemas de políticas educativas han invertido en el desarrollo y la mejora docente como una forma de mejorar todo el sistema.

A lo largo de la historia de la educación se pueden encontrar diferentes enfoques para el desarrollo de los docentes, que se han centrado en aspectos tales como habilidades, conocimientos, técnicas de enseñanza, etc. Hargreaves y Fullan (2014) han desarrollado un marco teórico que entiende la práctica docente, como una tarea social que requiere conocimiento, práctica colaborativa hábil y capacidad para tomar decisiones. En su opinión, cuando se habla del desarrollo docente no sólo se debe tener en cuenta la adquisición de habilidades y conocimientos, sino también el desarrollo personal de los profesores y el contexto en el que trabajan.

Siguiendo el enfoque desarrollado por Hargreaves y Fullan (2014), la profesión docente se conforma con tres tipos diferentes de capital, el humano, el social y el decisorio. El **capital humano** se refiere al desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para enseñar. Un docente debe conocer su

asignatura y cómo enseñarla a sus alumnos; entender la forma en que aprenden; comprender la diversidad cultural y las circunstancias familiares; conocer y ser capaz de elegir actividades innovadoras y adecuadas; y tener las habilidades emocionales para empatizar con niños y adultos dentro y fuera del centro educativo. El **capital social** se refiere a cómo la calidad y la cantidad de interacciones y relaciones sociales afectan el acceso al conocimiento y a la información, aumentando el conocimiento y dando a los demás, acceso al capital humano. Leana (citado en Hargreaves y Fullan, 2014) midió el capital social con preguntas como: ¿Hasta qué punto los docentes en este centro trabajan de una manera honesta y colaborativa centrándose en el aprendizaje y comprometiéndose a la mejora de los alumnos? Por su parte, el **capital decisorio** se ocupa de la capacidad de hacer juicios. Los profesores con capital decisorio muestran perspectiva, juicio, inspiración y capacidad de improvisación; y tienen un rendimiento excepcional. Lo hacen cuando nadie más los está observando, y lo hacen con y entre sus compañeros. Establecen criterios y toman decisiones prácticas con responsabilidad colectiva, abiertas a la crítica y de manera transparente. No tienen miedo a cometer errores, al tiempo que aprenden de ellos. Sus colegas y la sociedad los respetan porque saben lo que están haciendo. Siempre tratan de mejorar con un espíritu que permite el aumento de las aportaciones individuales y colectivas.

Merece la pena recordar las afirmaciones que sobre la profesión docente aparecen en el enfoque de Hargreaves y Fullan:

- Una buena enseñanza es técnicamente compleja y presenta retos.
- Una buena enseñanza requiere formación académica de nivel alto y largos períodos de formación continua.
- Una buena enseñanza mejora a través del progreso continuo.
- Una buena enseñanza requiere criterios, experiencia y evidencias.
- La buena enseñanza es un logro y una responsabilidad colectivas.
- Una buena enseñanza saca más partido y analiza la formación online.

En *Por qué vale la pena luchar en su escuela*, Fullan y Hargreaves (1991) sugieren doce recomendaciones para los docentes:

1. **Localiza, escucha y articula** tu voz interior. Los docentes deben preguntarse y recordarse qué valores y metas son los más importantes, qué los frustra más y qué representan. Esto proporcionará claridad y energía al proceso.
2. **Practica la reflexión sobre lo que haces, cómo lo haces y pregúntate sobre la propia acción docente.** Una reflexión profunda dará lugar a nuevos conocimientos y mejoras en las prácticas. Sin embargo, para ser efectivas son necesarias tres condiciones: se deben utilizar datos suficientes; se debe utilizar la colaboración mediante grupos de apoyo docente, diálogo profesional, etc. —y esto es un requisito ya que nuestra propia reflexión es parcial; y por último, pero no menos importante, la reflexión debe centrarse no sólo en nuestra propia aula, sino también en las cosas que afectan directa o indirectamente al aula.
3. **Desarrolla una mentalidad de riesgo.** Debemos tener tres criterios generales: Ser selectivo (probar una o dos cosas), hacerlo a pequeña escala y adoptar una visión positiva.
4. **Confía en los procesos, así como en las personas.** La confianza en la experiencia y los procesos ayuda a las organizaciones a desarrollar y resolver problemas. Algunos ejemplos de procesos en los que confiar son la comunicación efectiva, la toma de decisiones compartidas, la creación de oportunidades

para el aprendizaje colegiado, la creación de redes con entornos externos y la experimentación con nuevas ideas y prácticas.

5. **Aprecia la importancia de las personas a la hora de trabajar con los demás**, tratando de entender a las personas con las que trabajamos.
6. **Comprométete a trabajar con colegas**. Algunas sugerencias:
 - Planificar una unidad didáctica con un compañero.
 - Participar en la observación entre iguales.
 - Trabajar con un compañero en una acción de mejora.
 - Formar un pequeño grupo de estudio con algunos compañeros.

Y a un nivel más institucional:

- Participar en un proyecto colaborativo.
 - Convertirse en un tutor para docentes principiantes.
 - Participar en un proyecto de orientación entre pares.
 - Formar parte de un equipo de mejora de centro.
 - Formar parte de un grupo que pone en práctica nuevas técnicas de enseñanza.
7. **Busca variedad y evita la balcanización**. La balcanización crea estereotipos, por lo que se ha de buscar la diversidad en la acción colegial; evita formar parte de un club exclusivo; reduce la balcanización entre los centros de primaria y secundaria, a través de reuniones conjuntas, visitas escolares, etc.
 8. **Redefine tu rol para extenderlo más allá del aula**. Se pueden asumir estas cinco responsabilidades:
 - Aumentar el grado y la calidad de la interacción diaria con otros profesores.
 - Intentar mejorar la cultura de centro y su salud como organización.
 - Todos los docentes deben contribuir al liderazgo y tomar medidas en consecuencia.
 - Conocer las políticas educativas y otras cuestiones profesionales y de investigación.
 - Cada docente tiene la responsabilidad de ayudar a dar forma a la calidad de las próximas generaciones de docentes.
 9. **Equilibra el trabajo y la vida**. Los docentes deben establecer y mantener un equilibrio entre el trabajo y la vida. Los adictos al trabajo y a la profesión no siempre se convierten en los mejores profesores. Equilibrar el trabajo y la vida es una protección importante contra el agotamiento. También hace que los profesores sean más interesantes y que sus enseñanzas también lo sean.
 10. **Anima y apoya a los directores y a otros administradores en la búsqueda de una profesión interactiva**. Los docentes deben presionar a los directores para que apoyen la colaboración presentando ideas o sentándose con los responsables de los centros para debatir lo que el centro educativo hace y debe hacer, para promover el desarrollo de los docentes. Deben buscar maneras de implicar al Director en el apoyo a los intercambios docente-docente.
 11. **Comprométete con la mejora continua y el aprendizaje constante**. Un maestro debe ser un aprendiz toda su carrera, demostrando apertura al aprendizaje y contribuyendo al aprendizaje de otros docentes. Los docentes también deben exigir a los centros educativos que se brinden oportunidades de aprendizaje.

- 12. Supervisa y fortalece la conexión entre tu desarrollo y el desarrollo de los alumnos.** Los centros educativos que controlan y fortalecen activamente la relación entre el bienestar y el desarrollo del docente y el alumno encontrarán que ambos se benefician mutuamente.

La necesidad de reflexión sobre la propia práctica

En 2009, los Ministros de Educación de la Unión Europea convinieron que los profesores deben reflexionar sobre sus necesidades de aprendizaje en el contexto de su entorno educativo particular (*Apoyo al desarrollo de la competencia docente para obtener mejores resultados de aprendizaje*, pág. 9). Además, se designan dos requisitos básicos como fundamentales en la preparación de profesores de calidad (pág. 15):

1. La capacidad de evaluar sistemáticamente los propios conocimientos y las prácticas profesionales, sobre la base de una amplia gama de criterios provenientes de la práctica, la teoría y la investigación;
2. Actitudes críticas y receptivas a la innovación y la mejora profesional (Hagger y McIntyre, 2006).

Por su parte, en España, Marchesi y Pérez (2018) han argumentado la necesidad de que los profesores reflexionen sobre su práctica docente, como paso previo a la evaluación externa, justificándola por las siguientes razones:

- Contribuye a poner en valor el trabajo de los docentes.
- Mejora el prestigio de la profesión docente y su autoestima.
- Anima a los profesores a orientar su esfuerzo hacia las competencias y tareas más relevantes.
- Favorece la reflexión de los docentes sobre su práctica y les ayuda a sistematizar y revisar su actividad.
- Estimula el trabajo en equipo y la cooperación con otros docentes.
- Incide en la mejora de la calidad de la enseñanza al respaldar el compromiso y la actualización de los docentes.
- Presenta un modelo para la actividad profesional y para su formación.
- Favorece la organización del acceso a la docencia y marca el camino para el desarrollo profesional de los docentes.
- Transmite un mensaje a la sociedad sobre la responsabilidad y el compromiso profesional de los docentes.

Marchesi y Pérez (2018) han esbozado un modelo de evaluación centrado en las competencias docentes y han identificado siete habilidades básicas como competencias clave en materia de enseñanza.

- Favorecer el aprendizaje de todos los alumnos.
- Responder de forma flexible a su diversidad.
- Utilizar las TIC de forma pedagógica en el aula.
- Contribuir a su desarrollo socioemocional y moral.

- Ser capaz de trabajar en equipo con los compañeros.
- Colaborar en la planificación y gestión del centro, así como en sus actividades comunes.
- Colaborar con las familias.

La siguiente tabla muestra los indicadores y las principales fuentes que se pueden utilizar al evaluar las competencias mencionadas anteriormente (ibíd.):

Cuadro 1: Competencias docentes, indicadores y fuentes de información en la evaluación de la práctica del profesorado		
Competencia	Indicadores	Fuentes de información
1. Promover el aprendizaje de todos los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza de forma coherente e integrada los contenidos de la materia que enseña. • Utiliza distintas metodologías para favorecer el interés, la participación de los alumnos y la cooperación de los alumnos y la cooperación entre ellos. • Contribuye a conectar las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula. • Presta atención al desarrollo de la competencia lectora de sus alumnos. • Diseña estrategias de evaluación continuas y formativas. 	Portfolio del docente. Hojas de autoevaluación Observación del aula Comentarios de los alumnos
2. Responder con flexibilidad a la diversidad de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña situaciones de aprendizaje adaptadas a los alumnos. • Se coordina con otros profesionales para ofrecer una mejor respuesta educativa a alumnos con dificultades. • Tiene en cuenta en su programación a los alumnos de diferentes culturas presentes en su centro y en su aula. • Ofrece respuestas educativas adecuadas a los alumnos con retraso en sus aprendizajes. • Adapta los procedimientos de evaluación a los alumnos con dificultades. 	Portfolio del docente Hojas de autoevaluación Observación del aula Comentarios de los alumnos
3. Uso pedagógico de las TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. • Aprovecha la información y los recursos situados fuera de la escuela. • Favorece la personalización de los aprendizajes 	Portfolio del docente Hojas de autoevaluación Observación del aula Comentarios de los alumnos
4. Trabajar en equipo con compañeros	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora con otros docentes en la programación de su actividad. • Participa en programas de innovación para mejorar la enseñanza. • Participa en proyectos o grupos de investigación sobre la práctica. Participa en programas de formación en equipo. 	Portfolio del docente Hojas de autoevaluación Comentarios del equipo Directivo, jefe de departamento

<p>5. Contribución al desarrollo socioemocional y moral de los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza propuestas para favorecer la convivencia de los alumnos. • Realiza actividades de orientación y tutoría para facilitar el desarrollo social y emocional de los alumnos. • Pone en marcha iniciativas para promover la inclusión social de los alumnos con dificultades. • Impulsa actividades solidarias para los alumnos como tutoría entre ellos. • Colabora en programas de aprendizaje-servicio. 	<p>Portfolio del docente Hojas de autoevaluación</p> <p>Comentarios del Equipo Directivo</p>
<p>6. Colaboración en la planificación y gestión escolar, así como en las actividades diarias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en las reuniones de Claustro y los órganos de coordinación docente. • Colabora en actividades del centro: teatro, música, deporte, comunicación. • Participa en actividades que refuerzan la identidad del centro y la cultura de colaboración: premios, graduación, encuentros informales, relaciones entre centros, concursos. • Colabora en programas socioeducativos. 	<p>Portfolio del docente Hojas de autoevaluación</p> <p>Comentarios del Equipo Directivo</p>
<p>7. Colaboración con familias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informa adecuadamente a las familias. • Mantiene relación con las familias del grupo de alumnos. • Establece relación individual con las familias, especialmente con las de los alumnos con dificultades. 	<p>Portfolio del docente Autoevaluación Comentarios del Equipo Directivo (opcional: comentarios familiares)</p>

A partir de las competencias generales y las actividades docentes, se espera que los docentes desarrollen las tareas específicas que se requieren cuando un centro lleva a cabo procesos de autoevaluación y planes de mejora. Obviamente, dependerán de la posición y el nivel de responsabilidad de un docente en el centro educativo. Por lo tanto, el papel de los directores será diferente al de los jefes de departamento/ciclo, orientadores o docentes de un equipo educativo. No obstante, todos los profesores de un centro tendrán que desarrollar las siguientes tareas:

- Todos los profesores deben formar parte del proceso de planificación, participando activamente en el diseño del plan (enfoque, objetivos, medidas de implementación).
- Puesta en funcionamiento del plan.
- Certificar que las estrategias de enseñanza sean adecuadas a las necesidades de los alumnos.
- Colaborar con los organismos escolares y otras partes interesadas al evaluar el plan, proporcionando comentarios sobre los logros de los alumnos, las opiniones de los padres, etc.
- Los docentes deben ayudar a otras partes interesadas a entender e interpretar los datos.

2.3 El papel de los padres

2.3.1. Introducción

En la literatura relacionada con la AEC y la mejora de centros en los últimos años, se hace hincapié en las funciones de las partes interesadas, en particular de los padres. Como es evidente en los documentos normativos en muchos países, los padres no sólo tienen derecho a ser consultados sobre muchos aspectos de la toma de decisiones escolares, sino que también son fundamentales para la evaluación del desempeño de los centros; se les considera, por lo tanto, uno de los *actores clave en la planificación de su dirección futura* (Brown y otros., 2019).

Los padres son considerados como uno de los principales actores de la educación y se les ha concebido como clientes, a través del avance de la autonomía escolar y la descentralización de la toma de decisiones a las escuelas en muchas partes del mundo. De hecho, **la voz de las partes interesadas se ha convertido en un aspecto integral de la mejora escolar** (Brown y otros, 2018)

En el siglo XXI, el papel de los padres en la educación ya no se considera simplemente contar con los padres en la recaudación de fondos; o para que asistan a un juego de alumnos ocasionalmente, o a actuaciones musicales o eventos deportivos. La participación de los padres se concibe como una asociación significativa que consiste en la comunicación regular y la participación de los padres en el desarrollo y la puesta en marcha de un *plan de mejora escolar* (Cowan, 2003 en Anfara y Mertens, 2008, pág. 59).

Epstein (1986) señaló que hay dos teorías principales en torno a las relaciones escolares y familiares. Una perspectiva hace hincapié en la incompatibilidad, competencia y conflicto entre familias y escuelas y apoya la separación de las dos instituciones (pág. 277). La segunda teoría hace hincapié en la coordinación, cooperación y complementariedad de las escuelas y las familias y fomenta la comunicación y la colaboración entre las dos instituciones (pág. 277). Las escuelas deben buscar y encontrar métodos para aumentar la participación de los padres en la educación de sus hijos. Hay quienes argumentan que las escuelas tendrán éxito sólo en la medida en que tengan éxito en involucrar a los padres (Cotton y Mann, 1994 en Anfara y Mertens, 2008, pág. 59).

Un buen ejemplo del importante papel de los padres en el proceso de mejora escolar sería el siguiente pensamiento de Epstein y Salinas (2004):

¿Cuál es la diferencia entre una comunidad de aprendizaje profesional y una comunidad de aprendizaje escolar? Una comunidad de aprendizaje profesional hace hincapié en el trabajo en equipo de los directores, maestros y personal para identificar las metas escolares, mejorar el plan de estudios y la instrucción, reducir el aislamiento de los maestros, evaluar el progreso de los alumnos y aumentar la eficacia de los programas escolares. El trabajo en equipo profesional es importante y puede mejorar en gran medida la enseñanza, la instrucción y las relaciones profesionales en un centro, pero no produce una verdadera comunidad de aprendizaje. En contraste, una **comunidad de aprendizaje escolar** incluye educadores, alumnos, **padres** y socios comunitarios que trabajan juntos para mejorar la escuela y mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Un componente de una comunidad de aprendizaje escolar es un programa organizado de relaciones escolares, familiares y comunitarias con actividades vinculadas a los objetivos educativos. La investigación y el trabajo de campo muestran que tales programas mejoran las escuelas, fortalecen a las familias, vigorizan el apoyo de la comunidad y aumentan el rendimiento y el éxito de los alumnos.

2.3.2. Definiciones

Padre: Cualquier miembro de la familia, incluyendo miembros de la familia en el sentido más amplio (Shartrand, Weiss, Kreider y López, 1997), u otro adulto (por ejemplo, abuelo, padrastro o alguien que ocupa el lugar de los padres) que desempeña un papel importante en la vida del niño (PTA Nacional, 2000) o que contribuye al aprendizaje del niño y su mejora en la escuela (Anfara y Mertens, 2008, pág. 58).

Participación de los padres: La participación de los padres es la comunicación regular, bidireccional y significativa, que tiene que ver con el aprendizaje académico de los alumnos y otras actividades relacionadas con la escuela, tales como, asegurar que los padres desempeñen un papel integral en la ayuda al aprendizaje de sus hijos; animarles a participar activamente en la educación de sus hijos en el centro educativo; impulsar que los padres colaboren plenamente en la educación de sus hijos y se incluyan, según proceda, en la toma de decisiones y en los comités consultivos para ayudar en la educación de sus hijos; y que se lleven a cabo otras actividades (Anfara y Mertens, 2008, pág. 58).

2.3.3. Beneficios y efectos positivos de la participación de los padres

Las partes interesadas clave, como los padres, conocen mejor el contexto local que los del gobierno central. Por lo tanto, pueden proporcionar conocimientos detallados, información valiosa y comentarios constructivos sobre cómo mejorar los centros educativos. De modo que los llamamientos a una mayor participación en la toma de decisiones, a menudo, se han defendido en la literatura como una forma progresiva de hacer que los centros sean más democráticos y más eficientes (Mokoena, 2011 en Brown et ál., 2019).

Los efectos de la participación de los padres en mejorar los centros y mejorar el rendimiento de los alumnos han sido reconocidos durante décadas. Un repaso a la investigación sobre la participación de los padres revela que ésta afecta positivamente al logro, la asistencia, la autoestima, el comportamiento, la titulación, el bienestar emocional y las metas de la vida de los alumnos. No sólo se ha encontrado una conexión convincente entre el logro de los alumnos y la participación de los padres, sino que también es interesante apuntar que estos beneficios no dependen solo de los ingresos familiares y del nivel de educación de los padres (Anfara y Mertens, 2008, pág. 60).

Además, estos estudios demuestran que los beneficios de una participación satisfactoria por parte de los padres se relacionan con:

1. mayores logros,
2. mejora de la asistencia al centro,
3. mejor sensación de bienestar de los alumnos,
4. mejor comportamiento de los alumnos,
5. mejores percepciones de los padres y alumnos sobre el clima del aula y el centro,
6. mejor preparación para completar la tarea,
7. aspiraciones educativas superiores de los alumnos y de los padres,
8. mejores calificaciones de los alumnos,

9. aumento de la productividad educativa del tiempo que los padres y los alumnos pasan juntos,
10. mayor satisfacción de los padres con los docentes (Myers y Monson, 1992, pág. 14 en Anfara y Mertens, 2008, pág. 60).

2.3.4. Factores que influyen en la participación de los padres

La revisión bibliográfica sobre el papel de los padres en la educación describe muchos factores que influyen en la participación de los padres y su participación efectiva en los centros educativos. Son factores importantes que han de ser tenidos en cuenta, por los equipos directivos, al planificar la participación de los padres en las actividades de AEC y mejora del centro. Cabe destacar los siguientes (Anfara y Mertens, 2008; Brown et ál., 2018; Brown et ál., 2019):

- la edad de los niños —la participación de los padres disminuye al aumentar la edad de los niños en el centro;
- los factores culturales —algunas culturas tienen actitudes más positivas hacia la educación y su importancia para el futuro de los niños y, por lo tanto, están más dispuestas a involucrarse en la educación de sus hijos;
- la situación socioeconómica de los padres y el nivel de educación de los padres;
- el bajo nivel académico de los padres y la falta de habilidades para la crianza;
- las barreras lingüísticas, el analfabetismo de los padres;
- el tiempo y las presiones laborales;
- las condiciones de vida de la familia —salud, problemas familiares, condiciones de vida, falta de recursos necesarios para la participación;
- los padres podrían verse limitados por compromisos laborales y dificultades en el cuidado de los hijos;
- los padres pueden desalentarse, ante la sospecha de que sus hijos puedan ser puestos en una posición vulnerable, si adoptan una postura crítica sobre las políticas escolares;
- las experiencias pasadas de los padres y los docentes en los centros educativos o relacionadas con la educación;
- las características de los maestros, como el nivel de educación y el sentido de la eficacia —se ha asociado un nivel educativo alto con una actitud más positiva hacia la participación de los padres, pero también con menos contactos con los padres y más disputas;
- padres y educadores con diferentes percepciones/puntos de vista contradictorios acerca de las funciones de los padres en los centros, y el significado y las funciones de la participación de los padres;
- los docentes pueden dudar si implicar a los padres debido a la inversión de tiempo requerida, la ausencia de recompensas externas por los esfuerzos para involucrarlos, la falta de apoyo en la práctica, los problemas con el bajo compromiso o las habilidades de los padres;
- los docentes pueden temer que los padres cuestionen su competencia profesional; pueden tener miedo a la crítica, tener temores sobre posibles disminuciones en el estatus profesional y en el bienestar general de los docentes;

- un ambiente menos acogedor hacia los padres en los centros y en las aulas; oportunidades mínimas de participación; mala comunicación de los centros;
- el nivel/curso– los niveles/cursos más bajos se han asociado con el uso por parte de los docentes de más estrategias de participación de los padres;
- el tamaño de la clase –un tamaño mayor de la clase se ha asociado con mayores esfuerzos de los docentes por involucrar a los padres;
- oficialización del centro (es decir, reglas y controles) y centralización (es decir, estructuración jerárquica de la organización) –los docentes de centros más oficializados y centralizados impulsan menos la participación de los padres.

Para lograr el éxito en las relaciones entre los padres y los centros, el director es la persona clave (Rapp y Duncan, 2012 en Brown et ál., 2018). Barr y Saltmarsh (2014 en Brown et ál., 2018) argumentan que el hecho de que los padres se sientan bienvenidos en la comunidad escolar depende en buena medida de la forma en que el director ejerce el **liderazgo inclusivo** con y en nombre de los padres. Una **cultura de confianza escolar** es también relevante para fomentar la colaboración entre el personal del centro y el resto de la comunidad, ya que los docentes que trabajan en un ambiente de apoyo serán más propensos a proporcionar a los padres información (Gordon y Seashore Louis, 2009, en Brown et ál., 2018).

2.3.5. Tipos/modelos de participación de los padres

La Dra. Joyce Epstein, de la Universidad Johns Hopkins, y sus asociados, han desarrollado un marco para definir seis tipos diferentes de participación de los padres. Este marco ayuda a los educadores en el desarrollo de programas de asociación escolar y familiar. El Modelo de Seis Tipos de Participación de Epstein incluye (Epstein et ál., 2002):

- *Crianza.* Ayudar a las familias con las habilidades de crianza, el apoyo familiar, la comprensión del desarrollo de los niños y adolescentes, y el establecimiento de las condiciones del hogar para apoyar el aprendizaje en cada nivel de edad y grado. Ayudar a los centros a entender los antecedentes y las culturas de las familias, así como las metas de los niños.
- *Comunicación.* Comunicarse con las familias sobre los programas escolares y el progreso de los alumnos. Crear canales de comunicación bidireccionales entre la escuela y el hogar.
- *Voluntariado.* Mejorar la selección, la formación, las actividades y los horarios para involucrar a las familias como voluntarios y como destinatarios, en el centro o en otros lugares. Permitir que los educadores trabajen con voluntarios que apoyan a los alumnos y al centro.
- *Aprender en casa.* Implicar a las familias en el aprendizaje académico con sus hijos en el hogar, tales como: los deberes, el establecimiento de metas y otras actividades relacionadas con el plan de estudios. Animar a los maestros a diseñar tareas que permitan a los alumnos compartir y analizar tareas interesantes.
- *Toma de decisiones.* Incluir a las familias como participantes en las decisiones escolares, la gobernanza y las actividades de defensa y apoyo, a través de consejos escolares, equipos de mejora, comités y organizaciones de padres.

- *Colaboración con la Comunidad.* Coordinar recursos y servicios para las familias, los alumnos y el centro con grupos comunitarios, incluyendo empresas, agencias, organizaciones culturales y cívicas, y colegios o universidades. Permitir que todos contribuyan al servicio a la comunidad.

Chrispeels (1991 en Anfara y Mertens, 2008) presenta un marco para describir cómo la escuela, el hogar y la comunidad deben trabajar juntos. Este modelo sugiere que la participación de los padres tiene una estructura jerárquica, siendo la comunicación entre todas las partes la base para otros tipos de participación. Por lo tanto, resultan más relevantes los tipos de participación de los padres que requieren menos habilidad que los tipos más complejos. Su modelo incluye los siguientes componentes:

- implicar a los padres como socios en la gobernanza escolar, incluyendo la toma de decisiones compartida según las funciones de asesoramiento y toma de decisiones;
- establecer una comunicación bidireccional efectiva con todos los padres;
- respetar la diversidad y las diferentes necesidades de las familias;
- establecer estrategias y estructuras programáticas en las escuelas para que los padres participen;
- proporcionar apoyo y coordinación para que el personal y los padres implementen y mantengan la participación adecuada de los padres desde educación infantil hasta el instituto;
- utilizar los centros para conectar a los alumnos y las familias con los recursos comunitarios que proporcionen enriquecimiento y apoyo educativo.

Davies (1985, 1987 en Anfara y Mertens, 2008) proporciona cuatro categorías de participación de los padres. Se trata de: coproducción o asociaciones, toma de decisiones, defensa ciudadana y elección de los padres. Mientras que los tres primeros elementos en el modelo son similares a lo que Epstein y sus asociados (2002) describieron, el cuarto componente, «elección de padres», se ocupa de cuestiones relacionadas con subvenciones a la enseñanza, planes de matrícula abierta, escuelas públicas alternativas y similares.

Otros modelos han sido desarrollados por Berger (1991), Gordon (1979), Rutherford (1993) y Berla, Henderson y Kerewsky (1989) (en Anfara y Mertens, 2008).

Brown et ál. (2019) señalan que hay **diversos grados de participación** de los padres en la toma de decisiones en los centros –utilizados para los propósitos de la AEC y la mejora de los centros – que pueden variar desde la participación simbólica, involucrando a los padres en decisiones insignificantes, hasta un proceso genuinamente recíproco de toma de decisiones compartida, como se describe en la «escalera de participación» de Harts (1992).

Grados de participación

1. Decisiones compartidas, iniciadas por los niños, con los adultos
2. Iniciado y dirigido por los niños
3. Decisiones compartidas, iniciadas por adultos, con los niños
4. Consultado e informado
5. Asignado pero informado

Grados de no participación

1. Participación simbólica
2. Decoración
3. Manipulación

2.3.6. Consejos para una participación efectiva de los padres para mejorar el centro

Myers y Monson (1992 en Anfara y Mertens, 2008) ofrecieron una serie de recomendaciones destinadas a fomentar y cultivar la participación de los padres en los centros. Sus recomendaciones incluyen:

- la construcción de una organización fuerte entre los padres y los centros,
- la aplicación de una política de «puertas abiertas» para los padres,
- implicar a los padres en los programas de orientación a medida que los estudiantes pasan a la etapa secundaria,
- animar a los maestros a escribir notas personales a los padres sobre los logros de los alumnos,
- organizar eventos especiales durante el año escolar que estén orientados a la participación de los padres, y
- realizar encuestas para reafirmar la importancia de las opiniones de los padres.

LaRocque et ál. (2011 en Brown et ál., 2018) sugiere varias formas para que los centros puedan abordar la eliminación de barreras a la participación en el centro:

- **Abordar las barreras emocionales:** Además de que el maestro conozca las expectativas de los alumnos y sus familias, los docentes también podrían animar a los padres a compartir sus expectativas con el docente. Con las interacciones regulares y el apoyo de los docentes, los padres pueden comenzar a sentirse más cómodos y confiados en el entorno escolar.
- **Abordar las diferencias culturales:** Tener cierta comprensión de los matices culturales visibles e invisibles de las familias puede ayudar mucho a los centros a darle valor a las familias. Los matices culturales visibles incluyen aspectos, como el idioma o la ropa; y la referencia cultural invisible incluye aspectos, como el estilo de comunicación, el estado o los valores.
- **Abordar las barreras físicas:** los centros pueden facilitar que los padres puedan asistir físicamente a las actividades escolares. Puede ser tan simple como programar encuentros entre padres y docentes para adaptarse a los horarios de la familia. Si los docentes proporcionan varios horarios de reunión, existe una mayor probabilidad de que los padres encuentren el momento que mejor se adapta a sus horarios; o si los centros proporcionan un sistema de cuidado de los niños o sugieren lugares alternativos para las reuniones, aquellos padres para quienes esto constituye un impedimento o barrera estarán más dispuestos a asistir físicamente y reunirse con los docentes. Para las actividades que se celebren en los centros, podrían proporcionarse autobuses escolares, que también podrían ser utilizados para

recoger a los padres antes de las reuniones y llevarlos, después, a las paradas de autobús cerca de sus hogares.

- Abordar las barreras lingüísticas: los profesores deben tomar conciencia de que el lenguaje que utilizan puede ser demasiado académico, científico o abstracto. Los docentes podrían utilizar diferentes medios de comunicación al comunicarse con los padres, como traducir boletines informativos. Además, puede ser preferible la comunicación oral (en persona o por teléfono) a la comunicación escrita, ya que permite una aclaración inmediata en caso de malentendido. También se pueden utilizar traductores cuando sea necesario.

Como sostienen McKenna y Millen (2013 en Brown et ál., 2018), la participación de los padres debe desarrollarse con el tiempo, y no a través de seminarios o talleres rápidos de sesión única, y debe cultivarse y sostenerse a través interacciones entre los alumnos, los padres, los educadores y el entorno.

Podría ser particularmente útil facilitar el modelo de Ravn (1998 en Brown et ál., 2018) de «Actuar Conjuntamente»: un proceso que permite a todas las partes interesadas en la educación compartir ideas en un entorno de respeto mutuo, que garantice un proceso de comunicación lógica y razonada. Según Ravn, «La *Actuación Conjunta* garantiza que ninguna parte determine continuamente las ideas que constituyen la base de los debates o acciones en la educación». Reconoce cuatro funciones fundamentales, cada una de las cuales puede explicarse mejor, a través de cuestiones relacionadas con modelos de interacción:

- La función expresiva: ¿Qué oportunidades hay de que las personas implicadas se expresen?, ¿hay tiempo para que surjan las ideas de todos?
- La función social: ¿Qué oportunidades hay de disfrutar de una experiencia común?, ¿para la gente que se conoce?, ¿para tomar medidas planificadas?, ¿hay un sentido de pertenencia?
- La función informativa: ¿Qué oportunidades tienen las personas de intercambiar información suficiente y de alta calidad en términos de equidad?, ¿generar conocimiento común y complementario?, ¿compartir información útil con otros educadores y padres?
- La función de control: ¿Cuáles son las oportunidades para que las personas implicadas influyan por igual en los planes propuestos? (Ravn 1998, 377 en Brown et ál., 2018).

La *Actuación Conjunta* requiere varias formas de reunirse y tomar decisiones sobre aspectos educativos, y requiere que todos entiendan y se pongan de acuerdo en cuatro áreas clave (Ravn 1998, 377 en Brown et ál., 2018): el **contenido** (el tema de las discusiones entre padres y maestros debe ser significativo para los participantes, es decir, el aprendizaje de los niños); la **estructura y la organización** (las formas en que se llevan a cabo las reuniones y consultas deben garantizar el diálogo y el apoyo mutuo); las **intenciones y posibilidades** (por qué se discuten determinados temas, y se adoptan decisiones y medidas concretas); y los **beneficios** (quiénes se benefician de las interacciones y las actividades acordadas).

Epstein y Salinas (2004) sugieren que un programa de **colaboración** bien organizado comienza con un *Equipo de Acción para Colaborar*. Compuesto por docentes, administradores, padres y miembros de la comunidad, el *Equipo de Acción* está vinculado al consejo escolar o al Equipo de Mejora del centro. Con un claro enfoque hacia la promoción del éxito de los alumnos, el equipo redacta planes anuales

para la participación de la **familia y la comunidad**, implementa y evalúa las actividades, e integra las actividades realizadas por otros grupos y docentes individuales en un programa de colaboración integral del centro.

Los planes de acción anuales podrían utilizar un marco basado en la investigación de seis tipos de participación (crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración con la comunidad) para que la colaboración se centre en los objetivos de *mejora escolar* (Epstein y Salinas, 2004). Mediante la aplicación de actividades para desarrollar esos seis tipos de participación, las escuelas pueden ayudar a los padres a implicarse en el centro y en casa, de varias maneras, satisfaciendo así las necesidades de los alumnos y los horarios familiares. Las aportaciones de los participantes ayudarían a las escuelas a abordar los desafíos y mejorar los planes, las actividades y la divulgación, para que todas las familias puedan ser socios productivos en el éxito escolar de sus hijos (Epstein y Salinas, 2004).

2.4 La voz del alumno.

La autoevaluación de centros educativos es, en sí misma, un medio para promover el liderazgo distribuido en los centros. La participación de los docentes, alumnos y padres en la revisión de las prácticas escolares, la elaboración de sugerencias para decidir y mantener lo que es bueno y mejorar lo que necesita ser mejorado y fomentar la participación en los procesos de toma de decisiones, contribuye a mantener relaciones escolares sólidas. Como ya se ha comentado, las interacciones escolares sentaron las bases para desarrollar ideas compartidas y generar formas de liderazgo que promueven la mejora (Harris, 2008). Los alumnos, que son los más afectados por el sistema educativo, deben participar democráticamente en el proceso educativo. Es parte de las responsabilidades del líder del centro proporcionar tal foro a los alumnos, en el que puedan argumentar y compartir abiertamente sus ideas, así como participar activamente en el proceso de mejora educativa. Fletcher (2015) define la voz de los alumnos como cualquier expresión de cualquier alumno en cualquier lugar, en cualquier momento centrado en el aprendizaje, los centros educativos o la educación. La voz de los alumnos es la suma de los puntos de vista y acciones individuales y colectivas de los jóvenes en el contexto del aprendizaje y la educación. La voz de los alumnos constituye su opinión sobre su educación en temas que van desde la enseñanza, su estilo de aprendizaje, la forma en que se diseña el plan de estudios, la construcción del centro educativo y la infraestructura, las políticas educativas y cualquier área que les concierna directa o indirectamente.

Benner et ál. (2019) han proporcionado un modelo integral del concepto de “voz de los alumnos”, combinando características de Toshalis y Nakkula (2012) en obras como “The Spectrum of Student Voice Oriented Activity”; y de Mitra y Goss (2009) “Pyramid of student voice”.



El continuo muestra claramente la diversidad de modelos entre dos extremos que van, desde ser escuchado, al liderazgo real; vinculándose a actividades. Curiosamente, si bien el cuestionario es el método más utilizado para recoger la voz del alumno, se considera bastante pobre en este continuo. La mera celebración de una reunión con los representantes de los alumnos, para obtener sus opiniones, no es suficiente si se tiene la intención de distribuir la evaluación de forma efectiva. Para que los alumnos tengan un papel real en la evaluación de centros, deben tener un papel en la identificación de las áreas de mejora, decidir qué se debe hacer y, en última instancia, participar en la realización de las tareas de mejora, a través de la interdependencia y compartiendo la responsabilidad de los resultados.

Benner et ál (2019) explican ocho enfoques que los docentes y los líderes escolares pueden usar para incorporar la voz de los alumnos en las iniciativas de autoevaluación y mejora del centro educativo: encuestas a los alumnos; opiniones de los alumnos sobre órganos de gobierno como los consejos escolares, los claustros, los responsables de las decisiones; las juntas de delegados; el periodismo estudiantil; las conferencias dirigidas por alumnos; las prácticas democráticas en el aula; el aprendizaje personalizado; y la investigación sobre acción participativa juvenil.

Las encuestas a los alumnos se utilizan para recopilar la opinión de un gran número de alumnos sobre fortalezas, debilidades y áreas de mejora en su centro. Mientras que, los consejos escolares pueden contar con los alumnos para tener su opinión sobre el desarrollo de prácticas educativas culturalmente sostenidas y seleccionar planes de estudio y materiales de enseñanza que sean más relevantes y atractivos para diversos grupos de alumnos. Esto le da poder real a un alumno en un consejo escolar. Las juntas de delegados, por su parte, están compuestas por representantes de los alumnos que destacan cuestiones que son importantes para ellos y el contexto escolar y toman decisiones. El número de alumnos de una junta de delegados depende del número de alumnos del centro. Las juntas de delegados en educación secundaria están compuestas en España por representantes de los alumnos de los distintos grupos y por los representantes de los alumnos en el consejo escolar³. En la mayoría de los centros educativos, los representantes de alumnos realizan campañas y son elegidos por sus compañeros. Para asegurar que la junta de delegados represente a todo el colectivo estudiantil, es preciso que los centros animen a diversos candidatos a presentarse como representantes del consejo. Una representación estudiantil diversa pone sobre la mesa diferentes puntos de vista y una gran variedad de intereses de los alumnos. Otra estrategia es la investigación sobre la acción participativa juvenil (YPAR⁴) que permite a los centros educativos y profesores realizar investigación en acción con los alumnos. Este enfoque de investigación brinda a los alumnos la oportunidad de desarrollar las habilidades necesarias para llevar a cabo investigaciones sistemáticas; analizar los problemas pertinentes en sus centros educativos o comunidades; y explorar soluciones para abordarlos.

Las estrategias descritas hasta ahora se han centrado en una perspectiva más amplia del centro educativo, mientras que las que se abordan en este párrafo se centran, principalmente, en alumnos individuales o en pequeños grupos de alumnos. Por ejemplo, las reuniones de padres y docentes, generalmente, se organizan dos o tres veces al año, para abordar temas como el progreso de los

³ Artículo 74. Composición y régimen de funcionamiento de la junta de delegados del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

⁴ N. del T.: *Youth Participatory Action Research*

alumnos y los problemas de comportamiento, si los hay. Del mismo modo, se podría invitar a los alumnos a dirigir esta reunión; esto les permitiría analizar su rendimiento académico y colaborar con docentes y padres en asuntos relacionados con los desafíos académicos, conductuales o sociales. Así, los alumnos comprenderán mejor el progreso que están haciendo y las áreas donde necesitan mejorar. Del mismo modo, la enseñanza personalizada es otra estrategia para dar a los alumnos una voz sobre el qué y el cómo aprenden. A través del aprendizaje personalizado, al menos parte de la experiencia de aprendizaje, puede basarse en las necesidades, habilidades e intereses individuales de los alumnos. Esto permite a los alumnos explorar temas que les interesan, lo que puede aumentar la relevancia y el compromiso de la enseñanza. Por último, las prácticas democráticas en el aula permiten a los alumnos sopesar la estructura y el clima de su entorno de aprendizaje. Al facilitar los debates grupales de los alumnos, los docentes establecen, conjuntamente, las expectativas de la clase, elaboran normas de aula, resuelven problemas y toman decisiones, incluida la cooperación en la creación de planes de estudio y las medidas de diseño y evaluación.

3. El papel de los inspectores

En la mayor parte de Europa, la inspección de educación constituye un instrumento importante de evaluación educativa y rendición de cuentas. Las inspecciones evalúan la calidad de la educación y supervisan los centros educativos en la consecución de una amplia gama de objetivos relacionados con el logro de los alumnos, la enseñanza, la organización y el liderazgo (Gustafsson et ál., 2015).

Además, se espera que las inspecciones de educación respondan a los cambios sociales y económicos, configurándose así inspecciones con diferentes enfoques. No obstante, se pueden identificar dos enfoques principales. Por un lado, una inspección de carácter sancionador, que se caracteriza por su dependencia de datos objetivos y que se ocupa, principalmente, del seguimiento y la rendición de cuentas; por otra parte, encontramos una inspección consultiva, de carácter burocrático, que para sus actuaciones utiliza fuentes variadas de datos y la autoevaluación de los centros; al tiempo que promueve mejoras colaborativas (Brown et ál., 2018). Estas dos concepciones de la inspección de educación explican las diferencias en los factores que determinan la forma en que las inspecciones responden a demandas, como las normas de organización y funcionamiento, las atribuciones de la inspección, las funciones y las responsabilidades de los inspectores, la formas y la frecuencia de las visitas de inspección, el nivel de énfasis en la autoevaluación de centros y la planificación de acciones para la mejora y la disponibilidad de servicios de apoyo para el centro educativo (NIAR, 2013).

En este contexto, las actividades de autoevaluación de centros y las actuaciones de la inspección de educación se consideran, cada vez más, como requisitos esenciales, no solo para la reforma educativa a gran escala, sino también para la mejora de los resultados educativos (*Sinergias para un mejor aprendizaje. Una perspectiva internacional sobre evaluación y evaluaciones. OCDE*).

Aunque Alvik (1996) ha identificado diferentes enfoques de integración de la AEC y la evaluación externa —*paralelo, secuencial y cooperativo* (citado por Swaffield y MacBeath, 2005, pág. 240) —, al analizar las diferentes etapas y formas de participación que se pueden encontrar cuando se analiza la relación entre los centros educativos y los agentes externos, según Swaffield y MacBeath, pocas administraciones han resuelto la relación entre lo que los centros educativos deben hacer de manera autónoma y qué apoyo o intervención debe provenir de lo que no es autónomo (2005, pág. 240).

En muchos países, como España e Irlanda, las inspecciones comparten la responsabilidad de garantizar los procesos de autoevaluación y mejora. Sin embargo, el papel de los inspectores en estos procesos no siempre está claro y es posible que no se hayan establecido procedimientos. En España, Estefanía (2014) sostiene que el inspector actuará en los centros educativos apoyando, mientras controla y supervisa los resultados (pág. 10).

El enfoque de este kit de herramientas considera el papel de los inspectores como el de “un amigo crítico”, facilitando la AEC y los procesos de mejora.

3.1. Coexistencia de la AEC y la inspección de educación

En muchos países, la existencia de la inspección de educación ha demostrado su eficacia en la rendición de cuentas y la supervisión externa. Al mismo tiempo, la autoevaluación sin duda contribuye a una mejor comprensión del centro educativo, considerándose útil para la participación de los docentes en los procesos de mejora.

Se puede afirmar que la relación entre la evaluación externa e interna es fundamental para estimular la mejora. Las inspecciones están haciendo hincapié cada vez más en la importancia de la autoevaluación efectiva como motor de mejora (Donaldson, 2013, pág. 7).

La mera coexistencia de ambos sistemas ha hecho pensar a algunos que ambos son necesarios e incluso podrían beneficiarse unos de otros (Nevo, 2001). Nevo (2001) sostiene que los beneficios de la evaluación interna para los centros educativos son numerosos; y se concretan no solo en la adquisición de habilidades y conocimientos, sino también en la participación de los docentes en la toma de decisiones. Sin embargo, una evaluación interna sin una externa hace que la interna se considere poco creíble. En ese sentido, según Nevo (2001), hay tres formas principales de que la evaluación interna se beneficie de la externa. En primer lugar, la evaluación interna necesita de la estimulación externa, ya que los centros educativos tienden a rechazar la evaluación. Además, la evaluación externa ayuda a ampliar la perspectiva de la evaluación interna proporcionando datos, recursos, etc. Y, por último, pero no menos importante, la evaluación externa legitima la evaluación interna y le da credibilidad.

Otros piensan que la convivencia debe conducir a una relación entre la autoevaluación interna y la inspección externa, considerándolas complementarias; los inspectores pueden contribuir a ampliar y profundizar el autoconocimiento de un centro (Swaffield y MacBeath, 2005, pág. 239). No obstante, los inspectores deben tener en cuenta algunas contrapartidas:

1. La inspección externa y la revelación sincera por parte de los centros educativos son compañeros de cama poco probables. Por lo tanto, un inspector puede tener que convencer de que no hay una agenda política oculta (ibíd., págs. 242-245).
2. La autoevaluación puede convertirse en autoengaño —o incluso en algo peor— y debe operar en un marco de rendición de cuentas que fomente su rigor y valide su autenticidad (Donaldson, 2013, pág.7).

3.2. Beneficios de la AEC para la inspección

A pesar de las contrapartidas mencionadas anteriormente, son muchos los beneficios para la inspección cuando los centros educativos se someten a procesos de autoevaluación y mejora. La AEC contribuye a:

- La ampliación del alcance de la AEC: Junto con la AEC y el uso de datos locales adicionales, la inspección puede ampliar su alcance y abordar las cuestiones locales que los centros educativos consideran necesarias.
- La mejora en la interpretación de los hallazgos: Para aumentar la calidad general de la evaluación, mediante la AEC, se puede aumentar la perspectiva local.
- El aumento de las posibilidades de utilización de la evaluación: Una cuestión importante de la AEC es que los centros educativos, o bien se oponen, o bien aceptan los resultados, pero hacen muy poco uso de los hallazgos. Sin embargo, los centros que tienen un sistema bien desarrollado de AEC, en realidad, acogen con agrado una perspectiva externa, por diferentes razones: tal vez desean que se les felicite por sus esfuerzos, tal vez para afirmar que lo han hecho bien, o tal vez porque acogen con beneplácito una mirada crítica.

- La transferencia de los resultados y los hallazgos a situaciones y contextos diferentes.

Recomendaciones a los inspectores para que asesoren la mejora:

1. Exigir y fomentar la AEC, estimulando la mejora del centro educativo y del sistema. En mayor o menor medida, hay que animar a los centros educativos a participar en la AEC para complementar la inspección externa y, en un número muy limitado, incluso sustituirla.
2. Proporcionar a los centros educativos pautas y herramientas para que los utilicen en sus procesos internos de evaluación y mejora.
3. Centrarse más en las evidencias y las funciones evaluativas, y menos en el cumplimiento administrativo. Los inspectores recopilan pruebas durante las visitas de inspección; y utilizan los datos y evidencias generadas mediante diferentes instrumentos de evaluación, para juzgar la calidad y hacer que los centros educativos sean responsables.
4. Elaborar normas, criterios, indicadores. Las inspecciones establecen expectativas en virtud de sus normas y procedimientos educativos. Los inspectores deben asegurarse de que los centros educativos conozcan los estándares, criterios e indicadores que se utilizarán en los procesos de evaluación externa.
5. Desarrollo de la capacidad de los líderes escolares y profesores para desarrollar y recoger datos, haciendo hincapié en el importante papel de la recopilación sistemática de datos como base para la reflexión (Nevo, 2001, pág. 96).
6. Pasar de una evaluación cíclica a una evaluación de riesgos, basada en datos. En muchos sistemas educativos, se somete a los centros a inspecciones externas cada x número de años. Sin embargo, en muchos otros, esto ha comenzado a cambiar y los centros educativos son inspeccionados dependiendo de análisis de riesgos.
7. Priorizar la mejora del centro educativo sobre la rendición de cuentas educativa. En este sentido, las funciones tradicionales de control y supervisión de los inspectores deben centrarse en la prevención y no en la corrección.
8. Mirar a los centros educativos como organizaciones, respetando las decisiones que toman.
9. Involucrar a las partes interesadas a todos los niveles.

3.3. Una propuesta marco para la evaluación externa de los procesos de autoevaluación y mejora de los centros educativos

Consciente de los diferentes enfoques, tradiciones y contextos educativos en los que las inspecciones desarrollan sus tareas, este kit de herramientas ofrece un marco para que los inspectores promuevan, supervisen y evalúen los procesos de AEC y mejora en los centros educativos.

Teniendo en cuenta que en muchos sistemas educativos el marco de autoevaluación de centros establece el requisito de elaborar un plan de mejora cada tres o cuatro años, el seguimiento externo debe adaptarse a este calendario. Por lo tanto, el marco propuesto ha sido diseñado para ser desarrollado al mismo ritmo que el centro educativo planifica, ejecuta y evalúa su plan.

De este modo, se propone un marco de cuatro fases:

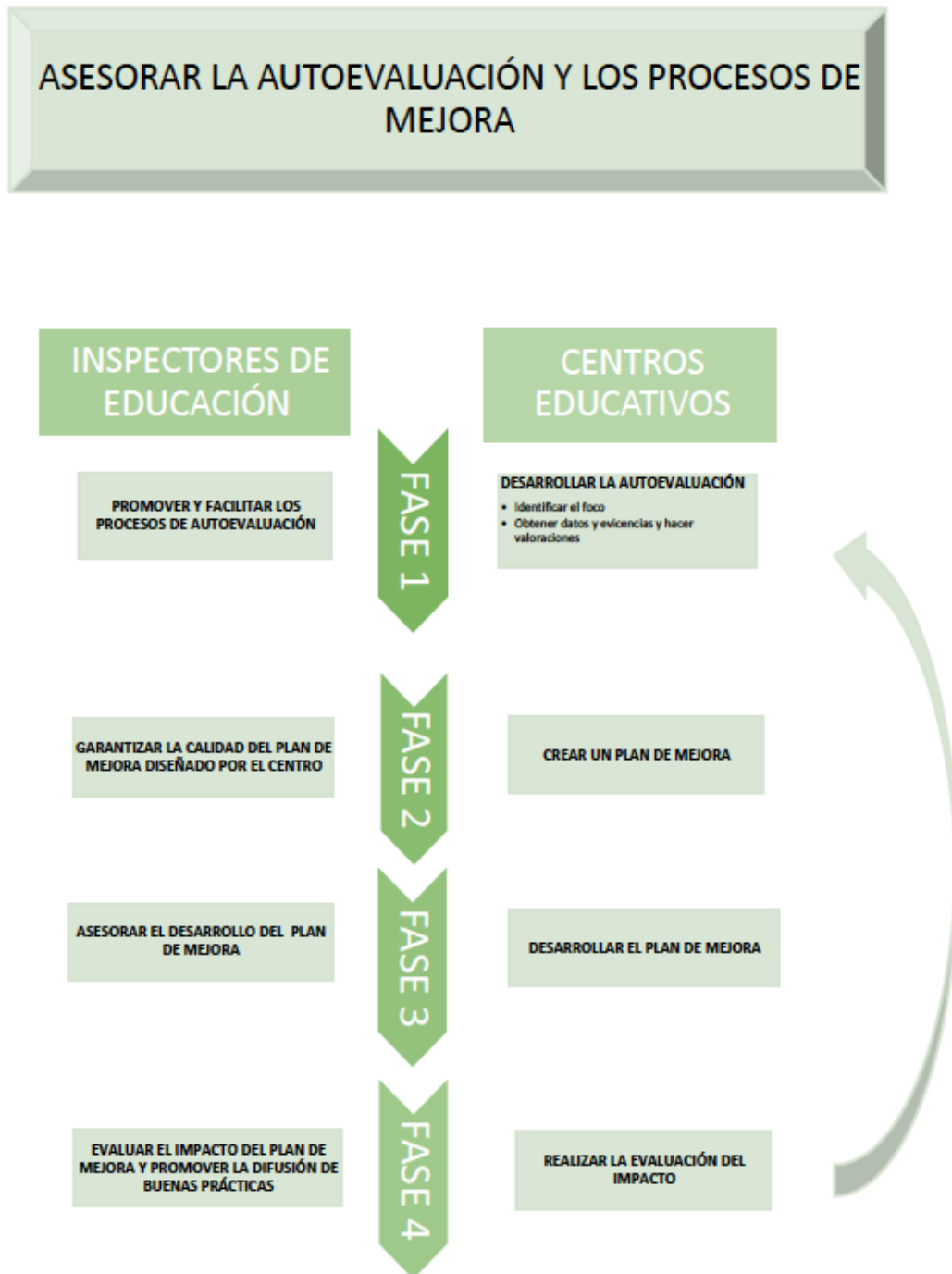


Fig. 1 Proceso de Inspección en cuatro fases

FASE 1: Promover y facilitar los procesos de AEC en los centros

Como se ha dicho anteriormente, los centros educativos rara vez se comprometen a autoevaluarse voluntariamente. Por consiguiente, se requiere apoyo externo para alentar a los centros educativos a embarcarse en el proceso de AEC, y desarrollar planes de mejora. A este respecto, las inspecciones deben incluir entre sus tareas actividades para ayudar a los centros educativos a familiarizarse con la AEC y con la elaboración de planes de mejora.

En la primera fase, a menos que se dicte lo contrario en la normativa de aplicación, se pretende que los centros educativos lleven a cabo el proceso comenzando con la AEC y continuando con un plan de mejora. Para ello, los inspectores deben dedicar algún tiempo a escuchar a las partes interesadas y a observar las actividades y tareas escolares para conocer el centro educativo, evitando valoraciones y juicios precipitados. Además, es necesario facilitar un clima favorable para la AEC, ayudando a los líderes escolares a comprender las razones por las que se debe emprender un proceso de este tipo. Deben establecerse las áreas de mejora identificadas y, por último, explicar el papel del inspector a lo largo del proceso.

Una vez que el centro educativo decide iniciar el proceso, los inspectores deben proporcionar herramientas y orientación que facilite la AEC. Específicamente, la experiencia y el conocimiento acumulados en otros centros educativos es un recurso valioso que puede servir de referencia.

Por último, el inspector debe asegurarse que se han definido las funciones y los límites de las partes implicadas en la AEC.

En este contexto, el centro educativo llevará a cabo procesos de AEC, que se lograrán principalmente a través de los siguientes tres pasos:

1. Decidir qué área específica tiene la intención de autoevaluarse, es decir, elegir el foco de la AEC.
2. Reunir todas las pruebas y evidencias disponibles, relacionadas con el foco seleccionado, teniendo en cuenta que debe haber fuentes y tipos de datos variados.
3. Llevar a cabo el análisis y la evaluación de las pruebas recogidas, para identificar las fortalezas y áreas que se puede mejorar en relación con el foco.

Consideraciones para los inspectores:

- Dedicar tiempo a conocer el centro educativo, posponer valoraciones y juicios y escuchar.
- Facilitar el clima para la autoevaluación: (a) ayudando a los líderes escolares a entender las razones para implicarse, (b) asegurándose de que los propósitos están claros y se han hecho explícitos, y (c) haciendo que se entienda el papel del inspector en el proceso.
- El inspector puede llevar a cabo reuniones e idear procedimientos que garanticen la búsqueda de pruebas y evidencias convincentes.
- Proporcionar recursos y lecturas que estimulen y faciliten la AEC.
- Compartir conocimientos y experiencia adquirida en otros centros educativos.
- Asegurar que los roles y los límites están claros y han sido acordados.

FASE 2: Garantizar la calidad de los planes de mejora diseñados en los centros

En esta etapa, cada centro desarrolla el plan de mejora, como respuesta coherente a la AEC llevada a cabo en la fase anterior. Para ello, los inspectores proporcionarán muestras y plantillas que facilitarán el desarrollo del plan de mejora. Un plan de mejora consiste, en primer lugar, en fijar los objetivos que se van a alcanzar. Para cada uno de los objetivos, se determinarán las acciones que deban realizarse. Después de eso, es necesario especificar la temporalización, las responsabilidades, los criterios de logro y las medidas de revisión de cada actividad.

Por otra parte, los inspectores deben acordar los estándares de calidad que se utilizarán para evaluar los planes de mejora —que, posteriormente, han de compartirse con los líderes escolares—, ya que muy probablemente les ayudarán a entender lo que se espera de los planes de mejora.

La siguiente tabla contiene un conjunto de criterios e indicadores relacionados, que permiten evaluar la calidad del proyecto de mejora.

CRITERIOS DE CALIDAD	INDICADORES
RELEVANCIA DEL FOCO ELEGIDO	Significativo para el centro educativo Aborda las necesidades de los alumnos Atiende a la diversidad / es inclusivo
CALIDAD DE LOS OBJETIVOS	Específicos Medibles Alcanzables Relevantes Temporalmente alcanzables
PARTICIPACIÓN DE PROFESORES Y ÓRGANOS COLEGIADOS	Las responsabilidades están distribuidas Existe asignación de responsabilidades
PARTICIPACIÓN DE PARTES INTERESADAS	Se describe el papel de las partes interesadas y se delimitan los roles La participación está planificada
ANÁLISIS DE DATOS	Variedad de datos Variedad de fuentes y recursos Datos relevantes para el foco
MEDIDAS (CURRICULARES Y OTRAS)	Realistas Cumplen con la legislación Coherentes con el foco y los objetivos

	<p>Se dirigen a un número elevado de alumnos</p> <p>Son inclusivas</p> <p>La organización temporal es realista y factible</p>
MEDIDAS DE EVALUACIÓN	<p>Válidas</p> <p>Muestran la mejora</p> <p>Incluyen indicadores de logro por curso</p> <p>El diseño de la evaluación permite el uso de la información obtenida mediante retroalimentación</p>

FASE 3: Apoyar el desarrollo del plan de mejora

Lo más probable es que surjan problemas o dificultades durante la aplicación del plan de mejora en cada centro, que pueden atribuirse a deficiencias en el diseño del plan o a otras causas no planificadas. En esta etapa, los inspectores deben abordar dos tareas fundamentalmente:

1. Elaborar un plan de seguimiento: es decir, deben verificar que el plan se lleva a cabo y se desarrolla de acuerdo con el diseño.
2. Por otro lado, deben proporcionar el apoyo ocasional solicitado por el centro, cuando surjan dificultades durante el desarrollo del plan que excedan la capacidad del centro educativo.

FASE 4: Valorar el impacto de la AEC y los planes de mejora en los centros educativos y difundir buenas prácticas

El diseño del plan de mejora debe establecer los elementos que se han de utilizar para evaluar el impacto del plan. Por lo tanto, en cada centro se debe seguir el siguiente proceso:

1. Evaluar lo que se ha realizado en cada acción incluida en el plan, comprobando los criterios de logro establecidos en el diseño del plan de mejora. Si algo no se ha logrado, es esencial detectar las causas.
2. Partiendo de lo particular a lo general, el centro educativo debe evaluar si se han alcanzado los objetivos del plan.
3. Alcanzar conclusiones sobre el proceso seguido. Los inspectores supervisarán los aspectos relacionados con el impacto de la evaluación realizada en los centros educativos, que conocerán previamente los líderes del centro.
4. Comprobar que el impacto se evalúa de acuerdo con lo que se diseñó en el plan de mejora.
5. Conocer la evaluación acordada en cada centro sobre lo que se ha logrado en relación con los objetivos del plan y las conclusiones.
6. Difundir experiencias y planes de mejora que pueden ser considerados como buenas prácticas.

4. Planear la mejora



Figura 1: Proceso de seis fases⁵

El proceso de autoevaluación y mejora de un centro es cíclico, tal como se presenta en la Figura 1. Sin embargo, a diferencia de un ciclo con una rutina que se repite, es una espiral abierta que cada vez que alcanza el primer paso de identificación del foco, se lanza a un nivel superior. Por ejemplo, si en el año 1 un centro identifica que el 20% de los alumnos del nivel de 3º se encuentra en el grado D de comprensión escrita, en el año 2 el porcentaje debe ser inferior al 20%, de lo contrario, significa que este proceso no ha sido planeado, aplicado o controlado eficazmente.

Paso 1: Identificar el foco

En este paso, los centros educativos deben identificar el foco de investigación. Los centros educativos, haciendo uso del marco de calidad para la AEC⁶, y las directrices proporcionadas por sus respectivas inspecciones de educación o las autoridades educativas, deben identificar tanto las áreas o dimensiones que necesitan mejorar como las áreas en las que están teniendo un buen desempeño para mantenerlo.

Paso 2: Recopilar información y datos

Dependiendo de los focos de investigación (áreas de mejora) identificados, los centros educativos decidirán los enfoques de evaluación, los métodos y las fuentes que pretenden emplear. Con el fin de

⁵ Department of Education and Skills (2016). SCHOOL SELF EVALUATION GUIDELINES 2016-2020 POST PRIMARY. Dublin: Department of Education and Skills

⁶ Department of Education and Skills (2016). LOOKING AT OUR SCHOOL 2016 A Quality framework for Primary Schools. Dublin: Department of Education and Skills

reunir pruebas sólidas, se sugiere recopilar información relevante de fuentes variadas, incluyendo a profesores, alumnos, padres y personal de administración del centro.

Posibles enfoques y métodos de evaluación

Revisión profesional, individual y colectiva, de la enseñanza y el aprendizaje

- Debate y reflexión del profesorado
- Autoevaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte del profesorado
- Enseñanza y evaluación colectivas
- Revisión de los informes mensuales de progreso
- Revisión colaborativa profesional de la enseñanza y el aprendizaje
- Revisión individual y colectiva del trabajo de los alumnos

Perspectivas de la comunidad educativa sobre la enseñanza y el aprendizaje

- Opiniones de los alumnos
- Opiniones de los profesores
- Opiniones de los padres

Revisión de datos de los resultados de los alumnos derivados de la enseñanza y el aprendizaje

- Análisis de las tareas diseñadas por el profesor y los resultados de las pruebas cuando proceda
- Análisis de información cuantitativa y cualitativa y datos sobre las diferentes áreas del currículo con respecto al logro y progreso de los alumnos (incluidos los resultados de las pruebas estandarizadas)
- Análisis de las tendencias (datos de nivel de logro)
- Comparación de los resultados de las pruebas estandarizadas con la norma nacional (cuando estén disponibles)
- Análisis de datos cuantitativos y cualitativos sobre la disposición de los alumnos hacia la enseñanza y el aprendizaje
- Revisión de los registros de evaluación actuales
- Revisión de los registros de progreso de los alumnos

Revisión de las normas de convivencia y de organización del centro

- Auditoría del código de conducta (plan de convivencia) del centro con referencia a las directrices emitidas por las autoridades educativas
- Análisis de las tasas de asistencia (y abandono)
- Análisis de las tasas de suspensión y detención (correcciones)
- Auditoría de la política de evaluación escolar
- Auditoría de las normas de seguridad escolar
- Auditoría de salud y seguridad
- Inspección de salud y seguridad de las aulas y otros entornos de aprendizaje

- Consulta a la junta directiva y a los profesores sobre las necesidades de protección de la infancia
- Revisión del uso de las TIC
- Revisión de planes escritos

Tabla 2⁷

Paso 3: Analizar y hacer valoraciones

Las pruebas y datos recogidos en el paso 2 deben analizarse; y las tendencias nuevas deben medirse con respecto a las normas descritas en el marco de calidad. Esta comparación permitirá a los centros educativos llegar a valoraciones de calidad sobre los aspectos que ya son eficaces e identificar las áreas que deben mejorarse.

Paso 4: Escribir y compartir el informe y el plan de mejora

Basándose en las valoraciones sobre la calidad, el centro debe preparar un breve Informe de AEC y un plan de mejora. El plan de mejora debe incluir tanto objetivos *SMART*, basados en el análisis de datos escolares, como acciones que ayudarán al centro a llevar a cabo las mejoras. Por último, se debe compartir un resumen del informe y el plan.

Paso 5: Poner en acción el Plan de Mejora

Esta es la parte más importante del proceso de seis fases. Aquí es donde los profesores, de manera individual; los departamentos de las diferentes asignaturas; y los líderes escolares ejecutan las acciones acordadas para lograr la mejora deseada. Este paso será diferente en cada centro, así como el de la evaluación, ya que dependen, en gran medida, del contexto de cada centro.

Paso 6: Control de las acciones y evaluación del impacto

El paso final está estrechamente vinculado al paso 5. A medida que se pone en marcha el plan de mejora, el centro supervisa las acciones según se van ejecutando. Es importante tener en cuenta las experiencias de los profesores y de los alumnos, así como el impacto de los cambios en el aprendizaje.

A veces, durante la puesta en marcha del plan de mejora, algunos datos pueden sugerir que los objetivos y las acciones deben ajustarse, reformularse o modificarse. Los ajustes o modificaciones se pueden hacer en cualquier momento, ya que todo esto forma parte del proceso de mejora.

Configuración de objetivos *SMART*

Un objetivo es una declaración del cambio en el nivel de rendimiento que un centro quiere lograr dentro de un período de doce meses (Brito, 2009). Los objetivos se centran en la mejora continua de los estándares de logro de los alumnos, y establecen los resultados deseados teniendo en cuenta sus prioridades nacionales y locales. Los objetivos deben ser *SMART* (Específicos, Medibles, Alcanzables, Relevantes y Temporalmente alcanzables). Es obligatorio que los objetivos estén basados en evidencias, y se espera que los centros educativos recopilen pruebas revisando una amplia variedad

⁷ The Inspectorate, Department of Education and Skills (2016). *School Self-Evaluation Guidelines 2016 -2020*

de datos antes de establecer objetivos; por ejemplo, datos sobre el rendimiento pasado, las tendencias a lo largo del tiempo, el nivel de logro en poblaciones específicas de alumnos, las características de los alumnos y la asignación de recursos (humanos y financieros) (Campbell y Levin, 2009). La revisión de los datos ayuda a los centros educativos a decidir su punto de partida y a establecer metas ambiciosas pero, al mismo tiempo, realistas y alcanzables. Sin punto de partida y referencias, los centros educativos no pueden medir su progreso o mejora.

La fórmula fácil para recordar cómo redactar objetivos *SMART* es:

Verbo / Cosa afectada / De (punto de partida) / Hasta (Nivel previsto) / antes de (Fecha).

Para (palabra de acción) + (Resultado clave) + Con qué frecuencia + Antes de: fecha

Por ejemplo:

- Reducir el porcentaje/número de alumnos del 3º curso en la banda estándar mínima desde (11%) en 2019 a (9%) en 2020.
- Aumentar la valoración de los padres sobre la comunicación con el centro en la encuesta de Satisfacción Escolar del 60% (satisfactorio) al 80% (satisfactorio) para diciembre de 2020.
- Reducir el número de infracciones disciplinarias de (cifra de 2019) a (cifra objetivo) para 2020.

Los siguientes verbos son útiles al redactar objetivos *SMART*.

Aumentar, elevar, disminuir, reducir, ampliar, afianzar, identificar, descubrir, determinar, comparar, aplicar, cumplir, implicar, aplicar, reforzar.

Al establecer objetivos, evite el uso de palabras ambiguas como:

Más, Mejorar, Con éxito, Eficientemente, Regularmente, Apuntar a, Apropiado, 100% (poco realista y por lo tanto inalcanzable), Efectivamente, Oportuno (Brito, 2009).

Un ejemplo de un objetivo inconmensurable

- Los alumnos con TDAH tendrán mejores resultados que los no TDAH en el Ciclo medio en lectoescritura y aritmética en 2020.

Lista de verificación para establecer objetivos

- El objetivo permite que el centro educativo se centre en la mejora.
- El objetivo es el indicador final del éxito para el resultado previsto.
- El objetivo es una medida numérica.
- El objetivo puede ser el número de alumnos, la proporción de alumnos o grupos que alcanzan un estándar especificado.
- Los datos están disponibles como prueba de la mejora.
- El objetivo es claro y preciso. (Brito, 2009)

Cabe señalar que aquí nos referimos a todos los objetivos y planes escolares. El proceso de planificación de la mejora comienza estableciendo objetivos o metas para el logro de los alumnos y,

posteriormente, desarrolla estrategias de aprendizaje y enseñanza apropiadas para alcanzar esas metas. A continuación, se debe proporcionar un marco eficaz de liderazgo y gestión para apoyar este proceso de cambio (Davies y Ellison, 2003).

5. AEC basada en datos: Recopilación de datos e interpretación de datos

La efectividad de los enfoques de análisis de datos para abordar la AEC ha quedado demostrada en múltiples estudios. Además, los sistemas educativos actuales tienen acceso a más datos que nunca; si embargo, la mayoría de los docentes y líderes escolares carecen de las habilidades para usar los datos en pro de la mejora del centro.

La toma de decisiones informadas basadas en el uso sistemático de los datos educativos, por parte de los centros educativos, los líderes y los educadores, se considera necesaria para la mejora del centro. Los “equipos de datos” están formados por profesores y líderes escolares que analizan de forma colaborativa los datos para resolver problemas educativos en su centro.

La vinculación de datos con la acción garantiza que los datos respalden las recomendaciones generadas, a partir de la investigación, y que se difundan a los responsables de la toma de decisiones que sean más adecuados.

Conviene aclarar que el término “dato” y, especialmente, “datos educativos” se refiere a la información que recopilamos y analizamos para informar nuestra toma de decisiones. Los datos toman muchas formas, incluyendo palabras, números, sonidos e imágenes.

En el contexto escolar, los datos educativos a menudo incluyen:

- datos de características contextuales/alumnos: como la información recopilada de los registros de matriculación, los perfiles de los alumnos o las listas de asistencia;
- datos de percepción: como los resultantes de encuestas y entrevistas con alumnos, padres y profesores;
- datos de desempeño de los alumnos: varios tipos de datos de evaluación, incluyendo muestras de trabajo de los alumnos, rúbricas, puntuaciones u notas de observación;
- datos de bienestar de los alumnos: como los que reflejan el desarrollo social y emocional de los alumnos, o la cultura escolar.

Para que los datos (cualitativos y cuantitativos) sean útiles, deben recopilarse y cotejarse sistemáticamente con un fin identificado. Dos requisitos cruciales que han de cumplir los datos son la alfabetización de datos y la alfabetización estadística. La alfabetización de datos es la capacidad de comprender, interpretar y evaluar los datos con precisión.

Cada tipo de datos puede proporcionar información sobre los factores que afectan a una variedad de resultados académicos y de bienestar de los alumnos. Algunas características de los datos de alta calidad para apuntalar la toma de decisiones y la práctica educativas son:

- **Completo:** todos los datos necesarios están disponibles.
- **Preciso:** los datos describen correctamente lo que se pretende medir.
- **Relevantes:** los datos son relevantes para la finalidad para la que se utilizarán.
- **Accesible:** los datos son de fácil acceso.

- **Oportunos:** los datos están disponibles para el uso previsto dentro de un período de tiempo razonable una vez recogidos.
- **Interpretable:** pueden entenderse. Para conjuntos de datos de gran tamaño, se requiere información adicional para proporcionar información sobre los datos, como la forma en que se organizan y clasifican los datos.
- **Seguro:** los datos están protegidos y el acceso está limitado a las personas relevantes.

Otro factor importante es el valor que aporta usar varias fuentes de datos. Según Murray (2014), el uso de los datos de logros de los alumnos no debe ser el único factor de toma de decisiones, y debe utilizarse en asociación con otros datos escolares que pueden ayudar a aprender los aspectos importantes que, eventualmente, influyen en la cultura escolar: la instrucción en el aula, el aprendizaje de los alumnos, la tutoría y el desarrollo profesional.

Los estudios muestran que el papel de los líderes escolares es crucial y puede obstaculizar el uso de datos. Estos estudios indican qué tipos de comportamientos de liderazgo se deben aplicar para apoyar el uso de datos en equipos de datos. Los directores tienen que establecer una visión, en combinación con las metas de los profesores, y proporcionar apoyo individualizado, incluyendo apoyo emocional. Para que se produzca un debate honesto, es necesario crear una cultura enfocada al compromiso de seguir el proceso, a la confianza y a la seguridad dentro del grupo. Además, también es crucial que los profesores intercambien opiniones sobre los datos y, en ocasiones con las partes interesadas; siempre en pro de la mejora del centro, en lugar de la rendición de cuentas. Asimismo, es recomendable que se cree una red que conecte diferentes partes de la organización escolar.

Los estudios internacionales muestran que muchos profesores no se sienten adecuadamente equipados o con confianza en el uso y análisis de los datos de evaluación. Los profesores requieren acceso a herramientas, habilidades y aprendizaje profesional para apoyarse entre ellos en la interpretación y el uso útil de los datos. Por supuesto, en el uso de datos influyen factores individuales, de equipo, de la organización y del sistema. El valor proviene de ser capaz de interpretar lo que significan los datos

Ajuste de objetivos. Recopilación de datos. Acción de interpretación y evaluación

El problema de los datos incorrectos y las interpretaciones incorrectas

Un problema crucial cuando un centro está tratando de tomar decisiones basadas en datos es que los datos no sean correctos, precisos o de confianza. Como resultado, los responsables de la toma de decisiones dentro de una organización ni siquiera tienen acceso a los datos correctos necesarios para tomar las decisiones adecuadas. No hay definiciones de datos estandarizadas ni cálculos estandarizados. Esto conduce a interpretaciones incorrectas basadas en análisis creados incorrectamente.

Los datos por sí solos no son la solución para las mejores decisiones. Incluso si una organización tiene datos útiles, las decisiones se toman normalmente con suposiciones. Las interpretaciones correctas son la clave para que la práctica basada en datos cause impacto.

Estrategias

En primer lugar, tenemos que identificar el contexto del tema que queremos investigar, formular las preguntas correctas con claridad y, luego, recopilar datos relevantes y apropiados. Posteriormente, se han de abordar el análisis y la interpretación de los datos. A continuación, se han de formular los resultados del análisis de datos. Al final, desarrollamos planes de acción adecuados y tomamos decisiones basadas en los datos, después de tener en cuenta las implicaciones, y tomamos medidas basadas en ellas.

Este kit de herramientas se ha diseñado para el uso de inspectores, profesores, directores, y otras partes interesadas que trabajan en centros de primaria y secundaria. Como se mencionó anteriormente, pretende garantizar que las recomendaciones generadas a partir de la investigación estén respaldadas por datos, y que se difundan a los responsables de la toma de decisiones. El objetivo del control y la evaluación es producir datos que se utilicen para documentar el progreso hacia metas y objetivos, y para mejorar el centro. Sin embargo, los datos producidos por estos sistemas a menudo son incompletos, inexactos y tardíos, debido a la capacidad insuficiente del sistema o al diseño inadecuado del sistema. Esos datos deben ser de alta calidad si se va a confiar en ellos para tomar buenas decisiones sobre la mejora del centro. Requiere la selección y utilización de métodos y herramientas de investigación adecuados

- Registro de datos
- Cuestionario
- Observación
- Entrevista

6. Orientaciones sobre cómo elaborar una encuesta

Una encuesta es la forma más eficiente de recopilar datos en poco tiempo; se puede llegar a una muestra grande con un costo mínimo. Constituye la herramienta de autoevaluación más utilizada y se puede emplear fácilmente para recopilar información de una serie de partes interesadas del centro: alumnos, padres, profesores y el consejo escolar, en un entorno no intimidante. Los datos recopilados a través de una encuesta se pueden analizar estadísticamente, y los hallazgos pueden ser utilizados para tomar decisiones informadas para la mejora del centro. Las encuestas pueden servir para varios propósitos:

- Información fáctica (frecuencia de clases con uso de las TIC, frecuencia y tipo de oportunidades de liderazgo para el personal y los alumnos).
- Información sobre las percepciones y experiencias de las partes interesadas sobre el trabajo del centro
- Información sobre el grado de satisfacción de las partes interesadas con la provisión de educación (*School Self-Evaluation Guidelines 2016 -2020*)

Mediante la realización de encuestas, los centros educativos pueden desarrollar y cumplir los objetivos significativos necesarios para sus centros en particular. Los centros educativos pueden usar encuestas a padres, profesores y alumnos para identificar fortalezas y debilidades del centro, que de otra manera no verían. Estos datos les permiten centrarse en los problemas y planificar en consecuencia, mediante la ejecución de programas que lleven a cambios positivos para el centro. A continuación, pueden continuar realizando encuestas a alumnos, padres y profesores para evaluar la eficacia de los programas aplicados para mejorar el centro. A través de un cuestionario, se pueden hacer preguntas sobre una amplia gama de temas relacionados con los centros educativos, como la seguridad escolar, el acoso escolar, las relaciones profesor-alumno, la participación de los alumnos, el apoyo de los docentes, el liderazgo pedagógico, y muchas otras cuestiones.

Al diseñar un cuestionario, se deben cuidar determinados aspectos. Lo primero y más importante es decidir el objetivo principal de la encuesta, y como segundo paso, identificar y enumerar temas subsidiarios relacionados con el objetivo principal. En el tercer paso, revise cuidadosamente todos los temas subsidiarios y decida los aspectos específicos de los subtemas sobre qué información se quiere obtener de los encuestados en el cuestionario y, por último, redacte cuidadosamente las preguntas para obtener las respuestas pertinentes.

1. Piense en las respuestas que buscas en tu encuesta y, luego, piense en las preguntas que podrían llevar a esas respuestas.
 - a. Por ejemplo, ¿cuántos ordenadores tiene el centro? (Cohen, Manion y Morrison, 2000).
 - b. ¿Qué significa esto: presente pero roto; fuera del centro para ser reparado; los que son propiedad del centro o los que pertenecen a los docentes y a los alumnos?
2. Haga preguntas simples, en la medida de lo posible. Las preguntas que incluyen múltiples ideas o dos preguntas en una, confundirán a las personas.
 - a. Por ejemplo, ¿te gustan las clases deportivas y de teatro?

7. Orientaciones sobre cómo realizar entrevistas

La entrevista es otro método de recopilación de información para la autoevaluación sobre el funcionamiento de un centro y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los miembros de la comunidad educativa (*School Self-Evaluation Guidelines 2016 -2020*). Se puede llevar a cabo después de la encuesta para obtener información detallada sobre las áreas identificadas y profundizar así en el análisis de las respuestas al cuestionario, o bien de forma independiente para obtener información a nivel personal, cara a cara (Macbeath, 2000).

Una ventaja significativa de las entrevistas, tal como la percibe Bell (2014), es su adaptabilidad. Un entrevistador hábil puede hacer un seguimiento de las ideas, sondear respuestas e investigar motivos y sentimientos que el cuestionario nunca puede. La forma en que se dan las respuestas (el tono de voz, la expresión facial, la vacilación, etc.) puede proporcionar información que una respuesta escrita ocultaría. Las respuestas al cuestionario deben tomarse al pie de la letra, pero en una entrevista se puede elaborar y aclarar una respuesta (pág. 91). A pesar de todas estas ventajas, las entrevistas tienen principalmente un inconveniente, lleva mucho tiempo hacerlas. Es importante planificar y realizar entrevistas sistemáticamente, sin que se produzca un consumo significativo de tiempo. Al planificar y realizar una entrevista deben tenerse en cuenta los siguientes puntos:

1. Analice el protocolo de la entrevista con el entrevistado. Explique el propósito y la duración de la entrevista. Si tiene la intención de grabar la entrevista o tomar notas, pida permiso para grabarla o llevar a alguien para tomar notas. Si quiere que hagan preguntas, especifique si deben hacerlo cuando les surjan o si deben esperar hasta el final de la entrevista. Dígasles cómo ponerse en contacto con usted más tarde si quieren. (Cohen, Manion y Morrison, 2000).
2. Secuencie las preguntas cuidadosamente. Empiece con preguntas objetivas sencillas para hacer que el entrevistado se sienta a gusto y luego pase gradualmente a preguntar por qué o a preguntas más polémicas.
3. La redacción de las preguntas debe ser neutral. Evite ambigüedades o juicios de valor en la redacción, ya que puede influir en las respuestas.
4. Trate de hacer preguntas abiertas para que el entrevistado tenga más margen para elegir sus propios términos al responder a las preguntas.
5. Evite las preguntas largas y con palabras en las que el entrevistado pueda perder el hilo de lo que realmente se le está preguntando.
6. Ocasionalmente, anime a responder mediante señales verbales o no verbales como, por ejemplo, asintiendo con la cabeza, diciendo “¡Ah, ah!” para mantener el flujo y la estructura de la conversación.
7. Intente permanecer lo más neutral posible. Tenga cuidado de no reaccionar o tomar notas al escuchar determinadas respuestas. Sea consciente de que, si de repente toma una nota, puede parecer como si estuviera sorprendido o muy contento con una respuesta, y esto puede influir en las respuestas a futuras preguntas.

8. Anote las observaciones realizadas durante la entrevista. Por ejemplo, ¿dónde y cuándo se produjo la entrevista?, ¿el encuestado estaba particularmente nervioso en cualquier momento?, ¿hubo sorpresas durante la entrevista?, ¿se rompió la grabadora?
9. No pierda el control de la entrevista. En ocasiones, los encuestados se desvían a otro tema; tardan tanto en responder a una pregunta que los tiempos comienzan a agotarse; o incluso comienzan a hacer preguntas al entrevistador.

8. Orientaciones sobre cómo llevar a cabo un grupo focal

El grupo focal es otro método para recopilar información con fines de autoevaluación de centro. Al igual que la entrevista, se puede llevar a cabo de forma independiente, o después de una encuesta o entrevista individual, para discutir en profundidad los problemas que ha de afrontar el centro o los que surgen a través de otros métodos de recopilación de datos. Es una forma de entrevista grupal, el patrón de conversación no es hacia atrás y hacia adelante entre el entrevistador y el grupo; por el contrario, la confianza se basa principalmente en la interacción dentro del grupo en los temas predeterminados (Cohen, Manion y Morrison, 2000). Por ejemplo, un grupo de profesores puede reunirse para explorar varias cuestiones, en profundidad, relacionadas con el uso de las TIC en las clases de aritmética en el centro, que surgen de una evaluación de las clases y de cuestionarios administrados a los alumnos (*School Self-Evaluation Guidelines 2016 -2020*).

El entrevistador, en un grupo focal, tiene el papel de un moderador de grupo que dirige la conversación usando preguntas de vez en cuando, como si se tratase de un sensor para mantener la conversación en marcha. Las preguntas se hacen en un entorno de grupo interactivo donde los participantes son libres de hablar con otros miembros del grupo, en lugar de con el moderador, de modo que puedan surgir las opiniones de los participantes. De ese modo, a partir de la interacción del grupo, la información transcurre. Durante este proceso, el moderador toma notas o registra los puntos importantes que trata el grupo. Un aspecto importante a tener en cuenta es que la mayor parte de la información obtenida en una conversación de un grupo focal es cualitativa (ibíd).

La conversación en grupo produce datos e ideas que serían menos accesibles sin la interacción que se produce en un entorno grupal: escuchar las experiencias de los demás estimula a los participantes a hacer explícitos sus puntos de vista, percepciones, motivos y razones (Punch 1999, pág.171). Esto también se conoce como el efecto de grupo, en el que los miembros de un grupo participan en una especie de efecto de “encadenamiento” o “en cascada”; se enlazan temas o se sale de ellos para volver a otros que los preceden (Lindlof y Taylor, 2002, pág. 182). Por si esto fuera poco, el grupo focal es menos lento y más rentable en comparación con las entrevistas individuales y los cuestionarios (Cohen, Manion y Morrison, 2000).

Sin embargo, se debe tener mucho cuidado al elegir al moderador y usar el instrumento de grabación porque ambos pueden resultar molestos. En ocasiones, es probable que los participantes se detengan en sus respuestas o traten de responder a las preguntas del moderador con las respuestas que sienten que el moderador quiere escuchar. Otra preocupación importante con respecto al grupo focal es la falta de anonimato. Teniendo en cuenta el número de participantes, no se puede garantizar la confidencialidad.

9. Marco jurídico y de calidad para la autoevaluación de centros educativos

9.1. Marco jurídico y de calidad para la AEC en España (Extremadura)

Esta sección describe tanto el marco general de autoevaluación y mejora de los centros educativos en el sistema educativo español y, concretamente, en la Comunidad Autónoma de Extremadura como el papel y la participación de la Inspección de Educación en el proceso. Por un lado, a nivel nacional, el ministerio con competencias en educación y formación profesional, que es la autoridad competente en lo que respecta a la organización general del sistema educativo, establece los requisitos mínimos para los centros educativos, regula las cualificaciones, las relaciones internacionales y la cooperación, promueve la investigación, la inspección del sistema educativo y las estadísticas sobre educación, entre otros asuntos. La Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) en su artículo 145.2 establece que “Las administraciones educativas apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos”. Además, en el Título VII se establece que la Inspección de Educación se encarga de colaborar en la mejora continua de la función directiva y de la práctica docente, así como de supervisar el funcionamiento de los centros y los programas, considerándola un actor clave en la mejora del sistema educativo, y en la calidad y equidad de la enseñanza.

Por otro lado, la administración educativa de la Comunidad Autónoma de Extremadura es competente en materia de creación y autorización de centros, gestión de personal, programas educativos, servicios, gestión financiera, apoyo y financiación. También está facultada para elaborar los reglamentos específicos necesarios para aplicar la legislación estatal y cualquier otra cuestión pertinente para su territorio. La *Consejería de Educación y Empleo*, en el marco del Gobierno autónomo de Extremadura, se encarga de regular y desarrollar la educación y la formación en la comunidad, donde la educación obligatoria dura diez años, entre los seis y los dieciséis años de edad.

La Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura regula, entre otras cosas, cómo lograr la igualdad en el acceso de los alumnos al sistema educativo, y asume el éxito escolar y la consecución de la máxima calidad educativa como grandes retos para el sistema. En este sentido, se incluyen una serie de medidas de rendimiento educativo, junto con medidas en las que la mejora y la autoevaluación son los contenidos clave:

- Art.13: **Plan para la mejora del éxito educativo.** 1. Los centros educativos diseñarán un Plan para la mejora del éxito, integrado en el proyecto educativo. Tendrá carácter plurianual y, en su diseño y evaluación, se considerará el contexto socioeconómico y cultural del Centro.
- Art. 141.4: El Proyecto Educativo comprenderá, entre otros, los siguientes aspectos: los principios de inclusión educativa, las líneas generales de actuación pedagógica, los proyectos curriculares, las medidas de orientación y atención a la diversidad, el Plan para la mejora del éxito educativo, los procedimientos de Autoevaluación del centro, el Plan de convivencia y el Plan de acción tutorial.
- Art. 141.8: La memoria anual analizará el grado de cumplimiento de la programación general y fijará propuestas de mejora. Asimismo, incluirá las conclusiones de los procesos de autoevaluación referidos al funcionamiento del centro, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a los resultados del alumnado.

Asimismo, el DECRETO 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura, en su artículo 4 se refiere al **Plan para la mejora del éxito educativo**, regulando que:

- El contexto socioeconómico y cultural se tendrá en cuenta para su diseño y evaluación.
- Los programas, medidas y actuaciones contenidos en el Plan tendrán como finalidad que todos y cada uno de los alumnos y alumnas, de acuerdo con sus posibilidades personales, necesidades, motivaciones e intereses, alcancen las competencias clave, superen los objetivos establecidos para cada enseñanza y etapa, y permanezcan en el sistema educativo.
- Los centros educativos, partiendo de su autonomía pedagógica y organizativa, diseñarán e implementarán las medidas y actuaciones que les permitan responder a las características y necesidades educativas del alumnado que escolarizan, teniendo en cuenta, además, los resultados de las evaluaciones individualizadas que realicen los centros de acuerdo con lo que disponga la Administración educativa, con la finalidad última de establecer los mecanismos de refuerzo para lograr el éxito de todos.
- La Comisión de Coordinación Pedagógica, u órgano que la sustituya, establecerá las líneas generales para la organización del Plan, garantizará el desarrollo del mismo en el centro educativo y coordinará su seguimiento y evaluación, contando para ello con el asesoramiento y apoyo de los profesionales de la orientación educativa que intervengan en el centro educativo.

En Extremadura, las funciones, responsabilidades y procedimientos organizativos principales de la **Inspección de Educación** se detallan tanto en la Ley de Educación de Extremadura como en el Decreto 34/2019, de 9 de abril, por el que se regula la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Extremadura, estableciendo que la Inspección contribuirá a la mejora de la calidad de la educación y la equidad y regula las funciones de los inspectores: supervisión y control del sistema educativo; asesoramiento a las comunidades educativas de los centros; promoción de la experimentación educativa, la innovación y la investigación; participación en la evaluación del sistema educativo, de garantía del cumplimiento de las disposiciones vigentes y de los principios y valores del sistema educativo; así como de promoción de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Para desempeñar estas funciones los inspectores, mediante entrevistas, visitas y observaciones, pueden conocer, de primera mano, todas las actividades realizadas en los centros educativos; examinar y consultar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros; y recibir de otros empleados públicos y de los responsables de los centros públicos y privados y servicios de educación, la colaboración necesaria para el desarrollo de sus actividades en las que los inspectores son considerados como autoridad pública.

Todas estas acciones se describen en dos documentos: el Plan Director de Actuación de la Inspección de Educación en Extremadura 2017-2020, un plan trienal que incluye “supervisar, controlar, evaluar y asesorar la organización y el funcionamiento de los colegios”, como una de las once acciones ordinarias, que se centrarán, entre otras, en el desarrollo de planes que contribuyan al éxito escolar; y el *Plan Anual de Actuación*, que se desarrolla anualmente como un plan de acción general, que especifica las acciones que deben llevar a cabo los inspectores. Por lo tanto, durante los dos primeros trimestres, todos los inspectores de los equipos de distrito deben verificar si el Plan de Mejora está incluido en el Plan Educativo del centro. Además, los inspectores deben comprobar si las medidas derivadas del análisis de las evaluaciones finales del año anterior, se especifican en la Memoria Anual y se han incluido en el Plan General Anual del centro.

Dado que ni las autoridades educativas de la Comunidad Autónoma ni la Inspección de Educación de Extremadura, publican directrices o indicadores específicos para los centros sobre autoevaluación y mejora de centros, los inspectores en sus tareas de formación y asesoramiento utilizan, normalmente,

indicadores y directrices elaborados para programas de autoevaluación de capacidades docentes, entre otros. Los centros, especialmente aquellos que desarrollan o han desarrollado programas de garantía de la calidad o de mejora de la práctica docente, como “Centros que aprenden enseñando” y CPDEX (Programa de Mejora de las Competencias Profesionales Docentes en Extremadura) — programas de formación destinados a mejorar el rendimiento escolar mediante el análisis de las competencias docentes— o CALIDEX —un programa de garantía de la calidad de las enseñanzas de formación profesional—, pueden obtener asesoramiento, apoyo y orientación por parte de los inspectores, que se puede hacer llegar a los centros de una manera dinámica, ya sea en una visita al centro o incluso a petición del propio centro.

Además, todos los años en el tercer trimestre, los inspectores participan en la evaluación final de los alumnos de educación primaria y educación secundaria obligatoria como evaluadores externos. Los inspectores supervisan la aplicación de las pruebas en algunos centros específicos, seleccionados por la Administración educativa. Esta actuación, llevada a cabo por todos los inspectores, da a la Inspección la oportunidad de controlar la aplicación de estas pruebas externas y comprobar el nivel real de los logros de los alumnos.

Finalmente, al final del año escolar, todos los inspectores han de elevar informes, basados en su propia supervisión, sobre la memoria de cada centro y sobre cada uno de los programas convocados, o asignados a algunos centros, por la Administración para la mejora del éxito educativo.

9.2. Marco jurídico y de calidad para la AEC en Bulgaria

A nivel nacional, el proceso de mejora escolar no está claramente definido en la legislación pertinente. Se incorpora, implícitamente, dentro del proceso de gestión de la calidad descrito en el Capítulo 15 de la Ley de Educación Preescolar y Escolar, junto con el requisito de que cada centro implemente su propia estrategia para el desarrollo con un plan de acción (art. 263). No hay prescripciones legales sobre lo que tal estrategia debe describir o cualquier mención explícita de “mejora escolar” sobre su contenido u objetivos.

La gestión de la calidad y la mejora del centro se han establecido en el Reglamento nº 16/8.12.2016 pero, después de una gran resistencia al sistema, se suspendió después de un año, y ahora se están debatiendo modificaciones y su futura aplicación.

Cuando se trata de la función de la inspección con respecto a la mejora del centro, el establecimiento de la **Inspección Nacional de Educación** cambió algo el panorama de las relaciones inspección-centro. El proceso de inspección está claramente descrito en el *Reglamento no 15/8.12.2016*. La Inspección Nacional desarrolló, probó y publicó en su web un marco para la inspección con criterios de inspección. En la Ley de Educación Preescolar y Escolar, la inspección se define como un proceso de desarrollo de una evaluación experta total e independiente sobre la calidad de la educación que se proporciona en un centro de infantil o en un centro en un momento determinado de su actividad y la definición de directrices para la mejora. Se espera que la Inspección Nacional proporcione directrices claras para la mejora del centro y que los **departamentos regionales de educación** apoyen a los centros educativos en su aplicación práctica.

En la legislación pertinente, la gestión de la calidad se establece como un proceso continuo de desarrollo organizacional, basado en el análisis, la planificación, la ejecución de la actividad, la evaluación y la mejora del trabajo de los centros educativos, incluidas las de infantil. Las regulaciones

sobre gestión de calidad suspendidas establecieron, explícitamente, que la mejora de los centros debería basarse en la estrategia de desarrollo escolar y el plan de acción para su ejecución. La estrategia debe desarrollarse durante un período de 4 años con un plan de acción de 2 años e incorporar los resultados y directrices proporcionados después de la **autoevaluación escolar**. Se suponía que la autoevaluación escolar debía tener en cuenta las opiniones de los padres, los alumnos, los maestros, el personal directivo y otro personal educativo, y se esperaba que proporcionara información sobre la calidad del centro en dos campos principales: la gestión del centro y el proceso de enseñanza. También se esperaba que los resultados de la autoevaluación proporcionaran información sobre las medidas de planificación para las mejoras de los centros y el desarrollo escolar cada dos años. Se suponía que la estrategia de desarrollo escolar y el plan de acción de dos años debían ser aceptados por el Consejo Educativo del centro y aprobados por el Consejo Comunitario del centro (órgano de padres para el control cívico y la supervisión de la gestión escolar). Las medidas de mejora escolar también estarían relacionadas con las directrices proporcionadas por la Inspección Nacional después de la inspección, realizadas una vez cada cinco años.

Por ahora, como se ha suspendido la regulación de la gestión de la calidad, los centros educativos desarrollan sus estrategias de una manera más “formal”, sin considerar la necesidad de apuntar a la mejora de los centros; y los padres y los alumnos rara vez participan activamente en el proceso de desarrollo de estrategias.

Aunque el reglamento suspendido sobre gestión de la calidad, describió en detalle los participantes y el proceso de autoevaluación de centro, no estableció índices y criterios claros para la evaluación de la calidad y la autoevaluación escolar; además, esperaba que los centros educativos los desarrollaran por su cuenta, lo que creó una gran presión dentro del sistema. No se han desarrollado servicios formales de apoyo a los centros educativos para ayudarles a hacer frente a los nuevos requisitos. Los directores de los centros han tenido que formar un equipo escolar para la autoevaluación y proporcionar una formación adecuada para ellos, pero esa capacitación fue ofrecida por varias empresas privadas de formación, que carecían tanto de un programa común formal como de requisitos establecidos por ley. Esta situación dio lugar a una gran resistencia entre los profesores y el personal de los centros con respecto a la autoevaluación y, naturalmente, contra la gestión de la calidad y los objetivos de mejora escolar incorporados en ella. Esto condujo a la suspensión del Reglamento y a los actuales debates sobre cómo debe modificarse y aplicarse en la práctica.

Además, ni la Ley de educación preescolar y escolar ni las regulaciones de gestión de la calidad definen un mecanismo para el seguimiento y la supervisión de la aplicación de mejoras escolares, tras un período de tiempo o de cualquier proceso y medida específica para apoyar el desarrollo de los planes de acción y planes de mejora.

9.3. Marco jurídico y de calidad para la AEC en Grecia

Para controlar el proceso educativo, de 1830 a 1982, se estableció la institución de la Inspección. El inspector era el supervisor administrativo y el supervisor de los profesores con todas las competencias concentradas en su persona (Panagopoulos, 2012). Posteriormente, desde 1982 hasta hoy, tenemos la figura del *Asesor Escolar*. Mediante la Ley 1304/1982, se suprime la figura del Inspector y se establece la institución del *Asesor Escolar* en junio de 2018. La función supervisora del *Asesor Escolar* es proporcionar orientación científica y pedagógica (Artículo 1.1). Sus funciones incluyen la formación permanente de los profesores, la evaluación y la AEC.

La Ley 3848/2010 es otro intento del Ministerio de Educación griego de implementar un sistema de evaluación del trabajo educativo y armonizar las tendencias europeas de rendición de cuentas, calidad y eficacia en la educación.

La evaluación está inicialmente vinculada a la figura del asesor escolar, ya que, de acuerdo con el marco institucional, además de su orientación científica, pedagógica y formativa de los profesores, también participa en la evaluación del trabajo de los profesores (Andreou y Papakonstantinou, 1990).

La Ley 3848/2010 prevé la planificación y la evaluación de la acción del centro (párr. 1). Al comienzo de cada año escolar, se elabora un plan de acción, que se evalúa al final del año con un informe que describe los éxitos, debilidades y problemas encontrados. También se presentan propuestas de mejora (artículo 32, apartado 2). El plan de acción y el informe de evaluación, que se elaboran bajo la responsabilidad del Director del centro, en colaboración con el Claustro de profesores y el asesor escolar, se comunican a los alumnos y a la junta de padres; se publican en línea, en el sitio web del centro y en la dirección territorial educativa pertinente y se presentan al Centro de Investigación Educativa (párr. 3). La evaluación docente se regula en la Ley 2986/02.

Además, la Orden Ministerial 15/03/2013: Evaluación Educativa de la AEC en la Unidad Escolar establece la finalidad, el alcance, el marco y los procedimientos para la evaluación del proyecto educativo en el centro. También se identifica la estructura de apoyo del Observatorio SNE, así como los órganos de supervisión y evaluación a nivel regional y central.

La AEC se intentó en 2013-14 (Orden Ministerial/10-12-2013) a través de los claustros de los centros en sus reuniones, donde se escucharon muchas objeciones y temores. Se realizó una “Evaluación General de la Imagen Escolar” y se seleccionaron y desarrollaron planes de actuación que se aplicarían durante el año escolar 2014-2015. El cambio del gobierno de 2015 detuvo todo el proceso hasta hoy.

En la Orden Ministerial: 30972 /15-3-2013, se añade que la evaluación de la labor educativa de los centros es un proceso de movilización de todas las partes interesadas de la comunidad educativa para desarrollar acciones que tienen como objetivo:

- mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje,
- el desarrollo equilibrado e integral de los alumnos,
- mejorar la igualdad y disminuir las desigualdades sociales;
- luchar contra la discriminación y la exclusión y abrir el centro a la sociedad.

A continuación, el Ministerio de Educación y Ciencia procedió a emitir la Orden Nº 30972 / 15-03-2013 (Gaceta Gubernamental 614/tb) sobre la evaluación del Proyecto Educativo de centro con el Proceso de Autoevaluación, que describe en detalle:

- Artículo 1: Finalidad de la evaluación
- Artículo 2: Aplicación
- Artículo 3: El Marco de la AEC
- Artículo 4: Método de evaluación / Procedimiento
- Artículo 5: Material de capacitación de la AEC

- Artículo 6: El Observatorio de la AEC
- Artículo 7: La Red de Información de la AEC
- Artículo 8: Supervisión y evaluación de la AEC.

La implementación para el año escolar 2013-14 incluyó lo siguiente:

1. Una evaluación general de la imagen del centro.
2. Selección y desarrollo de un Plan de Actuación para mejorar el proyecto educativo que se implementará en el curso escolar 2014-15.
3. Informe anual de evaluación del centro.

El marco temático de la AEC consta de tres categorías interpretativas principales: datos, procesos y resultados, que se subdividen en áreas, indicadores y criterios.

La responsabilidad principal de la implementación de la AEC recae en el Director y los claustros de profesores de los centros educativos que participen voluntariamente en el programa de autoevaluación. La implementación del programa está prevista por grupos de trabajo, formados por miembros del Claustro, que serán responsables de informar trimestralmente. Estos informes reflejarán todas las actuaciones del centro, derivadas del proceso de autoevaluación.

Los datos cuantitativos, que están fácilmente disponibles en el centro y registrados de forma impresa, o incluso en bases de datos electrónicas (por ejemplo, el número de aulas, materias por alumno, ordenadores por alumno), se pueden utilizar para evaluar la realidad escolar según los criterios de calidad propios. Además de los datos cuantitativos, también se pueden utilizar datos cualitativos que, para recopilarlos, requieren del uso de otros métodos de investigación y herramientas de extracción de información, por ejemplo, cuestionarios y entrevistas.

En la actualidad, el nuevo gobierno está elaborando un nuevo marco para la AEC que se espera que se anuncie en breve.

9.4. Marco jurídico y de calidad para la AEC en Irlanda

En esta sección se describe tanto el marco general para la autoevaluación y mejora educativa en Irlanda como la participación de la Inspección de educación.

Desde 2010, Irlanda ha experimentado una profunda reestructuración de su proceso de inspección de educación y autoevaluación de centros, incluyendo cambios significativos en su calendario de inspecciones y los requisitos obligatorios para que los centros educativos lleven a cabo sus propias evaluaciones.

Como se ha indicado anteriormente, hasta entonces las inspecciones escolares habían utilizado, habitualmente, cuatro tipos de evaluación y, en su mayor parte, las actividades de planificación interna habían consistido, principalmente, en el desarrollo de políticas y planes de centro. Además, había poca evidencia que sugiriera que los centros educativos estaban recopilando y analizando los datos necesarios para desarrollar y aplicar planes de actuación para mejorar (Véase: McNamara y

O'Hara, 2008, 2006, 2005). De hecho, al igual que en otros países europeos, las autoevaluaciones escolares rara vez se mencionaban, si es que lo hacían, en la mayoría de los informes de inspección.

Sin embargo, durante el curso 2009/2010 la Inspección comenzó a experimentar con nuevos modos de inspección, incluyendo la introducción de una versión de *WSE*⁸ conocida como *WSE-MLL*⁹ (Evaluación del Centro Completo – Gestión, Liderazgo y Aprendizaje). Los cambios significativos en comparación con el modelo *WSE* son evidentes y se relacionan principalmente con:

1. un mayor énfasis en la evaluación interna poniendo la responsabilidad en los centros educativos para participar en el proceso de autoevaluación (Egan, 2010, 53),
2. la estructura y la composición del informe final de la *WSE* y
3. la inclusión de las opiniones de los padres y los alumnos en forma de cuestionarios.

Según el *Chief Inspector*¹⁰, el modelo *WSE-MLL* proporcionará un informe más corto y más focalizado en el centro, con menos tiempo de dedicación a la planificación escolar y más tiempo para el trabajo de aula (Hislop, 2010, pág. 20). El cambio más notable en este nuevo modelo de *WSE* fue la introducción de cuestionarios confidenciales y anónimos que se dan a los padres y alumnos antes de la evaluación externa. El objetivo de esta iniciativa es reconocer que los centros educativos existen para servir al alumno, por lo que uno de los cambios más importantes que estamos haciendo en este nuevo modelo es dar voz tanto a los alumnos como a sus padres (ibíd).

También se hizo especial hincapié en garantizar que los centros educativos sean proactivos en la realización de sus propias evaluaciones internas. Según el *Chief Inspector*, «al comienzo del proceso de inspección, pedimos a los consejos escolares el análisis de las fortalezas y debilidades del centro para tener idea de la capacidad del mismo para llevar a cabo la autoevaluación» (ibíd). Sin embargo, este nuevo enfoque puso de relieve otro problema, a saber, la armonización de las inspecciones de educación con las actividades de autoevaluación de los centros.

Antes de 2010 no existía un requisito legal para que los centros educativos llevaran a cabo autoevaluaciones, aunque se suponía que las autoevaluaciones eran una parte intrínseca de la planificación del desarrollo de un centro (que era y es un requisito legislativo de todos los centros educativos en Irlanda). Sin embargo, para asegurar que *todos* los centros educativos participaran en el proceso de autoevaluación y posterior planificación de acciones para la mejora del centro, las circulares N° 0040/2012 (DES, 2012a) y la N° 0039/2012 (DES, 2012b) del *Department of Education and Skills* (DES) requerían que todos los centros educativos llevaran a cabo autoevaluaciones durante el año académico 2012/2013. Estas actividades de autoevaluación habían de realizarse de conformidad con las directrices de autoevaluación de centro, ideadas por la inspección (DES:2012a;2012b), que se publicaron en noviembre de 2012. Según el entonces Ministro de Educación, las Directrices de Autoevaluación de Centros ayudarían a los centros educativos a evaluar su propio trabajo y a establecer objetivos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Esto contribuiría

⁸ N. del T.: *Whole School Evaluation* es un sistema de evaluación que entiende el centro como un todo y promueve una evaluación global.

⁹ N. del T.: *Management, Leadership and Learning*. Dirección, liderazgo y aprendizaje.

¹⁰ El *Chief Inspector* es la autoridad máxima de la Inspección de Educación en Irlanda.

a alcanzar los objetivos establecidos en el Programa de Gobierno y en la Estrategia Nacional de Alfabetización y Aritmética, puesto en marcha por el ministro el curso anterior (Quinn, 2012).

SECCIÓN 3: RECURSOS

A. PLANIFICACIÓN DE SESIONES PARA ORGANIZAR PROCESOS DE CONSULTA

En términos generales, las reuniones son una gran herramienta para reflexionar y aprender a mejorar continuamente. Sin embargo, muchos docentes encuentran las reuniones improductivas y las ven como una pérdida de tiempo. Para evitar estos inconvenientes, las reuniones deben estar bien preparadas y los encargados de dirigir las formados.

A.1. Sesiones con los representantes de los alumnos

La participación de los alumnos en la AEC o en las reuniones de evaluación donde se toman decisiones convierte a los alumnos en colaboradores de los adultos; además, es un paso hacia el reconocimiento del liderazgo estudiantil. Durante estas reuniones, se puede revisar una amplia variedad de áreas, desde los estándares de aprendizaje de los alumnos, las actividades de aula, el diseño del currículo, la enseñanza, la clase y los profesores, la capacitación de los docentes, la participación de los alumnos en el consejo, las políticas escolares, el informe de autoevaluación y el plan de mejora del centro. Dependiendo del orden del día, la composición del grupo puede variar y puede organizarse por clases o para todo el centro. Para el propósito de este kit de herramientas, nos centraremos en una reunión con los representantes de los alumnos de todo el centro.

La reunión de AEC con los representantes de los alumnos se puede mantener después de aplicar el cuestionario y recopilar las respuestas de los alumnos, para que los líderes del centro tengan una idea clara de las percepciones y expectativas de los alumnos sobre diversos aspectos del centro; también se puede llevar a cabo directamente, al abordar la realización del informe de AEC y el plan anual de mejora del centro. El moderador de la reunión debe ser seleccionado con el máximo cuidado; puede ser el presidente del consejo de alumnos o Junta de delegados, un alumno miembro del Consejo escolar, un miembro del Equipo Directivo del centro que esté familiarizado con los alumnos o cualquier persona (del personal del centro) con la que los alumnos se sientan cómodos compartiendo sus ideas y opiniones.

Lugar y hora: Todos los alumnos participantes deben estar bien informados, con anterioridad, sobre el horario de la reunión; el moderador debe asegurarse de que saben dónde y cuándo se llevará a cabo la reunión, y cuánto durará.

Orden del día: Todos los participantes deben ser informados del propósito de la reunión. Tanto el orden del día como cualquier otra información pertinente han de distribuirse antes de la reunión para que los alumnos puedan revisarlos y estar preparados para debatir los temas. La información puede incluir: el informe de AEC y el plan de mejora anual del año anterior; el análisis de los datos de logro de los alumnos; los informes de actividades complementarias o extraescolares; los informes de capacitación docente de los profesores; el análisis y los datos de absentismo de los alumnos; el análisis y los datos de abandono escolar; el análisis y los datos de las infracciones disciplinarias; o cualquier otro informe o análisis relevante para las prioridades escolares.

Formato: Queda a discreción del moderador cómo quiere llevarse a cabo la sesión. Puede ser en sesión plenaria, en grupo grande para trabajar conjuntamente en todos los puntos de la agenda, o en grupos pequeños que trabajan de manera conjunta en uno o dos puntos. Es recomendable que la información clave se exponga mediante una presentación —por ejemplo, PowerPoint— sobre una

sola pantalla en el caso de un grupo grande; mientras que para varios grupos, la información relevante debe presentarse en diferentes ordenadores o pantallas por grupo con el fin de mantener centrado el debate.

Refrescos: Debe proporcionarse un ligero refrigerio.

Durante la reunión: El moderador tiene las siguientes tareas:

- Salude a los alumnos y haga que se sientan bienvenidos.
- Comience a tiempo y termine a tiempo.
- Revise el orden del día y, a continuación, cíñase a él.
- Nombre a alguien para que levante acta de la reunión para futuras referencias.
- Asegúrese de que los alumnos se dan cuenta de la importancia de la reunión, mostrando entusiasmo.
- Sea un modelo para los participantes. Escuche activamente; muestre interés, aprecio y confianza en los participantes; respete los sentimientos de los alumnos y reconozca las contribuciones constructivas; reconduzca las conversaciones privadas que sean irrelevantes, hacia el tema en cuestión.
- Sea profesional y cortés. Permita que todos tengan la oportunidad de contribuir.
- Muestre reconocimiento a todos los que tienen comentarios o preguntas.
- Aclare preguntas; reelabórelas para que todos las entiendan. No haga intervenciones largas.
- Fomente el debate en grupo y los comentarios, sobre todos los temas de discusión.
- Mantenga las conversaciones centradas en el tema: con la mayor suavidad y tacto posible, termine las discusiones cuando sean improductivas o se vuelvan perjudiciales.
- Trabaje buscando el consenso.
- Resuma los acuerdos alcanzados y termine la reunión con una nota positiva pidiendo a los alumnos que expongan aquello que les ha resultado positivo y útil.
- Cierre la reunión con una declaración positiva. Agradezca al grupo y reconozca sus esfuerzos.
- Escriba y distribuya las actas en los días siguientes.

A.2. Sesiones con los representantes de los padres

Temas para la sesión

Los padres pueden ser una valiosa fuente de información e ideas a lo largo de la AEC y el proceso de planificación de la mejora del centro. La inclusión de los padres en las consultas proporciona a los centros educativos un punto de vista clave sobre la forma en que los padres perciben cuál es el estado real del funcionamiento del centro y sobre lo que los padres creen que debe mejorarse. Al ser parte de la comunidad educativa, pero al mismo tiempo estar algo distantes del funcionamiento y la organización diarios, los padres ven el centro, principalmente, como un medio para la educación y la socialización de sus hijos. No obstante, los padres tienen mucho que decir sobre el entorno escolar, el trabajo docente, los logros de los alumnos etc. Los temas principales para las sesiones con los padres podrían incluir diferentes aspectos: los logros académicos de los alumnos, su seguridad, el clima escolar, las actividades extracurriculares, la comunicación y la retroalimentación de los padres y otros temas, todos relevantes de una manera u otra para la AEC y la mejora. Además, los temas que podrían debatirse durante la sesión pueden incluir medios y oportunidades para que los padres participen de manera más significativa en la vida escolar, con el fin de apoyar a los docentes y al personal del centro en la aplicación de diferentes políticas o mejoras escolares; así como aportar ideas sobre cómo el entorno escolar podría llegar a estar más abierto a los padres para que se sientan bienvenidos e incluidos.

Composición del grupo

El proceso de consulta puede incluir representantes de padres en el Consejo, de las asociaciones de madres y padres, o de otras asociaciones o grupos vinculados al centro, dependiendo de la estructura escolar y las tradiciones de participación de los padres. Cuando se trata del número de participantes, no resulta operativo incluir un gran número de padres, ya que es mucho más difícil moderar y llevar adecuadamente el proceso de consulta hacia un resultado efectivo. Con muchos participantes en una sesión se corre el riesgo de “alejarse” del tema principal de la discusión a temas o aspectos específicos sobre los que los padres tienen interés. Sin embargo, es importante asegurarse de que todos los padres dispuestos a participar o tener opinión sobre la AEC y la mejora del centro, tengan la oportunidad de expresar sus ideas, de ofrecer ayuda o, incluso, de conocer las iniciativas de autoevaluación y mejora. Esto podría hacerse de diferentes maneras, a través de cuestionarios, grupos focales, reuniones de padres, etc.

Requisitos previos para la sesión

La sesión con los padres podría llevarse a cabo después de recopilar las sugerencias y expectativas de los padres sobre la AEC y la mejora del centro; no es condición necesaria, pero seguramente contribuirá positivamente al debate y proporcionará un buen punto de partida para llegar a un acuerdo eficaz sobre las actividades comunes futuras. Incluso si no se han adoptado medidas ni se ha producido comunicación previa con los padres, la consulta todavía podría organizarse de manera beneficiosa mediante la preparación de información adecuada, sencilla y comprensible para los participantes sobre los objetivos de la reunión, la AEC y los planes de mejora. En ese sentido, podrían incluirse diferentes iniciativas ya emprendidas sobre el tema y posibles formas en que los padres podrían apoyar el proceso. Esto permitirá un mejor enfoque de la reunión y beneficiará tanto a los representantes del centro como a los de los padres durante toda la reunión.

Perfil del moderador

El moderador de la sesión debe ser elegido con sumo cuidado, ya que los padres y el personal del centro a veces tienden a “estar en diferentes lados de la valla” cuando se trata de la calidad del centro, la rendición de cuentas escolar y la mejora educativa. Es por eso que el moderador debe ser percibido como justo e imparcial, con suficiente conocimiento de los temas de debate, y con una sólida comprensión tanto del personal del centro como de las preocupaciones de los padres. Podría ser un miembro del Equipo Directivo del centro, un representante del personal del centro, un miembro del consejo escolar o un padre. De todos modos, los padres deben confiar en el moderador para que puedan expresar libremente sus ideas e inquietudes; además, ha de mantenerse imparcial si surgen cuestiones controvertidas durante la reunión.

Lugar y hora

Cuando se organiza la reunión consultiva con los padres es importante establecer un lugar y una hora adecuados para ellos. Esto generalmente implica respetar las horas típicas de trabajo y decidir una fecha y una hora que permitan asistir a la mayoría de los representantes de los padres. El moderador debe informar previamente a los participantes sobre el lugar, la hora de inicio y la duración de la sesión.

Orden del día

La información sobre los objetivos de la reunión y los temas que se van a tratar debe proporcionarse de antemano para que los padres puedan prepararse y contribuir de la manera más significativa. Dicha información puede incluir datos sobre la AEC, el informe de la AEC, las posibles medidas para mejorar el centro y datos específicos sobre los logros de los alumnos u otros aspectos que el centro considere que deberían estar a disposición de los padres para que la reunión resulte eficaz. De acuerdo con los objetivos de la reunión, también se pueden incluir diferentes preguntas en el orden del día para guiar a los padres a lo largo del proceso de consulta.

Formato

No hay formatos recomendados, de manera estricta, sobre las sesiones consultivas con los padres. Depende del número de participantes, los objetivos e incluso las formas y tradiciones de comunicación habituales de los centros con los padres. Aun así, es aconsejable un formato en el que todos los participantes se sientan bienvenidos y cómodos a la hora de expresar sus ideas; quedando a discreción del moderador lo que funcionará mejor en cualquier grupo o situación específica. Si se ha de presentar alguna información al grupo debe hacerse, de tal manera, que todos los participantes puedan ver, escuchar y entender correctamente —ya sea a través de una presentación de *PowerPoint* o a través de folletos individuales escritos. La consulta se puede organizar a través de preguntas y respuestas, lluvia de ideas o discusiones en grupos pequeños —lo que mejor sirva a cada centro y a los padres. Es necesario que se produzca un cierre claro de la reunión con decisiones conjuntas y acciones futuras que se deben adoptar en el campo de la AEC y la mejora del centro, especialmente, en todo lo referente a la participación y contribución de los padres, y a las responsabilidades del centro en esos temas.

Lugar

La ubicación de las sesiones con los padres puede ser una sala, un auditorio grande en el centro u otro lugar adecuado para los fines de la reunión, por lo general, dentro del espacio escolar. También se puede celebrar la reunión en otro edificio, como un centro comunitario o similar, si es preferible para los padres. El lugar debe ser cómodo y acogedor, y estar dispuesto de una manera que contribuya a un ambiente positivo y a compartir libremente opiniones y sugerencias. Si es necesario, se debe proporcionar proyector y otros dispositivos técnicos.

Consejos y recomendaciones para la reunión

Además de los consejos y recomendaciones mencionados en A.1, para las sesiones con los padres se podría considerar también lo siguiente:

- Destacar el importante papel de los padres para la mejora del centro y la necesidad de una cooperación mutuamente beneficiosa en interés de los alumnos.
- Tenga en cuenta el hecho de que los padres son adultos con suficiente experiencia en la vida y, aunque no se trate de profesionales de la educación, pueden proporcionar información valiosa sobre las necesidades de los alumnos, las fortalezas y debilidades del centro y las posibles medidas para la mejora desde una perspectiva más cercana a las percepciones e ideas de la comunidad.
- Resuma los acuerdos alcanzados y termine la reunión proporcionando un refuerzo positivo y mostrando aprecio por la contribución de los padres.

A.3. Sesiones con los profesores

Existe amplio consenso acerca de la responsabilidad del profesorado en los procedimientos y resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que parece razonable que los profesores se impliquen en los procesos de mejora educativa, en mayor medida, que otras partes interesadas. Aunque no es preciso que todos los docentes de un centro se comprometan con la AEC y los procesos de mejora, con el mismo grado de participación, todos deben ser conscientes de lo que se pretende hacer, y algunos deben participar específica y activamente en las tareas de investigación y de desarrollo del plan. Todo ello requerirá reuniones periódicas de profesores, donde los docentes habrán de participar de manera distinta y con responsabilidades y grados de compromiso diferentes.

Temas de trabajo para las sesiones y composición de los grupos docentes

La participación de los docentes en la AEC y los procesos de mejora no debe limitarse a los procesos de consulta, sino ampliarse a la planificación y desarrollo de informes y planes. En este sentido, como ya se ha dicho, se espera que los profesores participen con diferentes grados de implicación. De hecho, se debe formar un Equipo de Autoevaluación y Mejora (EAM) al comienzo del proceso. Este grupo líder podría estar integrado por un número entre cuatro y seis docentes con diferentes perfiles y responsabilidades dentro del centro. Al menos uno de ellos debe ser miembro del Equipo Directivo del centro, otro debe ser profesor de la especialidad de Orientación educativa y el resto debe representar al profesorado de los departamentos o grupos de nivel. Además, deberían tenerse en cuenta, al constituir el equipo, las actitudes, la experiencia y el compromiso con la evaluación y la mejora de sus integrantes. Cabe recordar que este equipo tendrá que guiar a otros docentes durante los procesos de AEC y el desarrollo del plan de mejora.

Asimismo, serán necesarias reuniones con todos los profesores del centro para llevar a cabo la planificación y el desarrollo de la AEC y la mejora. Por lo tanto, las tareas y temas de las reuniones variarán dependiendo de la composición del grupo de profesores y de la etapa del proceso:

Equipo de Autoevaluación y Mejora (EAM)

- Sensibilizar sobre la AEC y la mejora
- Identificar el foco de la mejora
- Analizar datos e información y hacer valoraciones
- Configuración de objetivos *SMART*
- Redacción de un informe de AEC y un plan de mejora
- Control de las acciones y evaluación interna del impacto

Reuniones de todo el profesorado:

- Recopilar datos, evidencias e información
- Proporcionar comentarios e información sobre los aprendizajes de los alumnos y también sobre el informe de AEC y el plan de mejora
- Aplicar las actuaciones y actividades programadas en el plan de mejora
- Establecer objetivos de desarrollo profesional docente
- Contribuir a la AEC y a la evaluación del plan de mejora

Requisitos previos de las sesiones

Las reuniones con los docentes requerirán una preparación cuidadosa. Es necesario preparar los documentos para el debate y diseñar un enfoque metodológico, especialmente, cuando se tengan que recopilar comentarios o datos aportados por los profesores durante la sesión. Además, es posible que, en ocasiones, sea preciso que los docentes proporcionen información y datos antes de la reunión; en ese caso, se les solicitará que cumplimenten plantillas, hojas de control u otras herramientas de observación para que las aporten antes o durante la sesión. En caso de que algún docente sea responsable de dirigir o desarrollar alguna tarea en la reunión, se le debe recordar antes de la reunión cuál es su función.

Perfil del moderador

El perfil del moderador puede variar dependiendo de la naturaleza de las sesiones. Es posible que las tareas y temas requieran perfiles de moderador diferentes. Por lo tanto, el Director puede ser la persona más idónea para dirigir y moderar sesiones que incluyan a todos los profesores; sin embargo, las sesiones de trabajo del EAM podrían ser dirigidas por otro miembro del Equipo Directivo del centro o incluso por un docente con responsabilidades relevantes en la elaboración y aplicación del plan.

Lugar y hora

Las sesiones pueden llevarse a cabo tanto en el centro educativo como en cualquier otro espacio, en un CPR (Centro de Profesores y Recursos), por ejemplo, siempre que se trate de un entorno que facilite la comunicación y donde todos se sientan cómodos y puedan hablar libremente. La reunión debe celebrarse por la tarde, después de las clases escolares, y todos los miembros deben saber con antelación cuándo y dónde tendrá lugar, así como la duración prevista.

Orden del día

El orden del día y los documentos que se debatirán o analizarán deben entregarse a todos los profesores que asistan a la reunión, con al menos tres días de antelación, para que estén informados y preparados para la reunión. Deben especificarse los temas y las tareas que se desarrollarán durante las sesiones de trabajo y las reuniones, y también debe incluirse un plazo para cada una de ellas. Si algún asistente es responsable de dirigir o desarrollar algunas tareas, esta circunstancia también puede incluirse en el orden del día.

Formato

El formato de las sesiones con los profesores variará en función de los objetivos y tareas de las reuniones. Obviamente, el formato seleccionado debe perseguir la eficacia, pero también, el bienestar de los participantes. Si, por ejemplo, se espera que los profesores escuchen a alguien que proporcione información, es aconsejable que se utilicen documentos o una presentación (*Power point*, *Prezzi*, etc), ya que esos medios de información y comunicación facilitarán la concentración. Sin embargo, si se espera que los docentes tomen decisiones, diseñen o desarrollen cualquier actividad, podría organizarse la sesión en grupos pequeños. Para esas sesiones se podrían adoptar diferentes técnicas grupales, como lluvia de ideas, técnica de bola de nieve, juegos de rol, etc. Las dinámicas y técnicas de grupo normalmente facilitan la comunicación asertiva, profunda y libre.

Consejos y recomendaciones para la reunión

Además de los consejos y recomendaciones mencionados en A.1, para las sesiones de los profesores se podrían añadir los siguientes:

- Explique en detalle la relevancia la responsabilidad del papel de los docentes en el desarrollo de la AEC y en el desarrollo de los procesos de mejora.
- Asegúrese de que los docentes entienden la responsabilidad de todo el personal a la hora de generar confianza y apoyo a otras partes interesadas en los procesos de participación.
- Si se espera que los profesores trabajen en grupos, explique cómo se van a conformar y organizar los grupos, dando detalles sobre los criterios que se utilizarán y el papel de cada miembro en el grupo.

A.4. Sesiones con los consejos escolares

La principal ventaja de la autoevaluación es que permite a los centros aumentar y mantener la calidad de su servicio educativo de forma autónoma, explorando sus propias fortalezas y recursos.

Como profesionales, los profesores no pueden ser meros ejecutores de las decisiones; deben participar activamente en la formulación y adopción de decisiones, y en la evaluación de su aplicación (Niemi y Jakku-Sihvonen, 2006).

Una característica clave de los procesos de autoevaluación en los centros es la consulta – diálogo productivo, que se basa en el debate organizado de los miembros de la comunidad educativa sobre el trabajo educativo proporcionado. Los miembros de la comunidad educativa —en grupos o en sesión plenaria— se reúnen en sesiones, presentan sus opiniones y registran sus evaluaciones sobre el estado y el funcionamiento del centro en cada una de las áreas de trabajo educativo, basándose en los datos disponibles del centro (archivo del centro, estadísticas, etc.). Se sacan conclusiones; se levanta acta de los acuerdos alcanzados por los miembros de la comunidad educativa (por ejemplo, para el informe general de autoevaluación del centro); y se destacan las fortalezas y debilidades del centro. El valor del proceso radica en la calidad del diálogo, la presentación y utilización de los datos y evidencias disponibles y el uso de argumentos fundamentados durante la consulta a los consejos escolares.

El papel de los grupos de trabajo

En el seno de los consejos escolares se deben crear grupos de trabajo. En algunos casos, se puede organizar el trabajo de los participantes en plenario, especialmente en los consejos escolares de pequeña escala, pero en la mayoría de los casos es aconsejable crear una comisión o grupo de trabajo para ahorrar tiempo y mejores resultados, especialmente, en aquellos más numerosos. La Comisión emprende la ejecución de las acciones aprobadas por el Consejo Escolar; informa, según lo previsto, al pleno del consejo escolar sobre el progreso del trabajo; coopera con los órganos educativos y con las partes interesadas, dependiendo de las necesidades del plan de acción; presenta los resultados de la acción; y propone medidas para mejorar el trabajo educativo en el campo en el que trabajan. El trabajo en comisión puede facilitar, en gran medida, los procesos y la negociación, así como un mejor estudio y análisis de los documentos, el análisis de los cuestionarios y los resultados, reduciendo el tiempo de las sesiones plenarias y proporcionando argumentos mejor fundamentados tras la consulta a los consejos escolares.

La reunión

Dependiendo del orden del día, la composición del grupo puede variar y puede organizarse en pequeños grupos o en sesión plenaria. A los efectos de este kit de herramientas, nos centraremos en una reunión de todo el consejo. Por lo tanto, las tareas y temas de las reuniones pueden variar dependiendo de la composición del grupo y la etapa del proceso.

La reunión de los miembros del Consejo Escolar tiene que estar muy bien organizada. El moderador debe tener en cuenta:

- Una preparación cuidadosa – suministro de información detallada
- Un entorno que facilite la comunicación
- Proporcionar algunos refrescos ligeros

La información sobre los objetivos de la reunión y los temas que se van a tratar debe proporcionarse de antemano para que los asistentes puedan preparar y aportar ideas de la manera más significativa. Dicha información puede incluir datos sobre la AEC, el informe de la AEC, las posibles medidas para mejorar el centro y datos específicos sobre los logros de los alumnos, u otros aspectos que se considere que deberían estar disponibles para los padres, alumnos u otras partes interesadas para que tenga lugar una reunión eficaz. De acuerdo con los objetivos de la reunión, también se pueden incluir diferentes preguntas en el orden del día para guiar a los asistentes a lo largo del proceso de consulta.

Lugar y hora

El moderador del Equipo Directivo del centro debe informar previamente a los participantes sobre el lugar, la hora de inicio y la duración de la sesión.

Orden del día

El orden del día de la reunión debe ser cuidadosamente especificado por el moderador del Equipo directivo el centro y debe proporcionarse antes de la reunión, con al menos una semana de antelación.

Todos los participantes deben ser informados del propósito de la reunión. No solo el orden del día, sino cualquier otra información pertinente han de distribuirse antes de la reunión, para que los asistentes puedan revisarlos y estar preparados para discutir los temas. El paquete de información puede incluir el informe de la SSE y el plan de mejora anual del año anterior, el análisis de los datos de logro de los alumnos, los informes de las actividades complementarias, el análisis de asistencia de los alumnos, el análisis de los abandonos en secundaria, el análisis de infracciones disciplinarias o cualquier otro informe o análisis relevante para las prioridades escolares.

Formato

Queda totalmente a discreción del moderador cómo se ha de llevar a cabo la sesión. Puede ser como un grupo grande que trabaja, conjuntamente, en todos los puntos del orden del día o en grupos pequeños que trabajan de manera concomitante en uno o dos puntos. En el caso de un grupo grande es recomendable que la información clave se presente mediante un *PowerPoint* o similar, en una sola pantalla; mientras que, para varios grupos, la información relevante debe presentarse en un ordenador o pantalla por grupo para mantener la atención y el debate centrados. Además, al final es necesario alcanzar un acuerdo sobre las actividades comunes futuras.

Durante la reunión

Además de los consejos y recomendaciones mencionados en A.1, para las sesiones de los Consejos Escolares se podrían considerar los siguientes:

- Sea receptivo a los cambios que se centran en mejorar.
- Asegúrese de que las actividades de control y evaluación del impacto se identifiquen en la etapa inicial de la planificación.
- Traslade a todos la importancia de rendir cuentas y anímelos a mejorar su rendimiento
- Controle las posibles resistencias de algunos a la rendición de cuentas.

- Explique la necesidad de la valoración del Consejo.

B. PLANTILLAS

B.1. Informe de autoevaluación del centro educativo

Introducción

En este documento se registra tanto el foco (tema central) y los hallazgos de nuestro proceso de autoevaluación del centro, con información específica sobre las fuentes y los resultados. Al final, se proporciona una propuesta de objetivos de mejora. Los objetivos y las acciones que pondremos en marcha para cumplir con los objetivos se especificarán en nuestro Plan de Mejora del Centro.

El foco de esta evaluación

Hemos realizado la autoevaluación del centro durante el período (*mes/año*) _____ al _____ (*mes/año*). Hemos evaluado los siguientes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje y del liderazgo y gestión:

1. Enseñanza y aprendizaje:

- _____
- _____

2. Liderazgo y gestión:

- _____
- _____

Resultados

Después de realizar un análisis DAFO, relacionado con el enfoque mencionado anteriormente, hemos descubierto lo siguiente:

Fortalezas: _____

Debilidades: _____

Oportunidades: _____

Amenazas: _____

Fuentes de obtención de datos

Refiérase a los informes/memorias de centro /departamento, las entrevistas de los padres/alumnos/profesores, las actas de las reuniones, las disposiciones de los alumnos, los logros, los conocimientos y las habilidades, etc.

ÁREAS DE MEJORA. Hemos acordado que necesitamos mejorar la siguiente práctica en nuestro. Centro
(Especificar los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje y de la dirección y administración del centro que se han identificado y priorizado para su mejora.

B.2. Tabla de planificación del proceso de mejora del centro

NUESTRO PLAN DE MEJORA

Objetivo nº _____: _____

INDICADOR(ES) DE LOGRO: _____

Tiempo estimado de duración: _____

ACCIONES	ESTRATEGIAS PARA CADA ACCIÓN	PERSONAS / GRUPOS RESPONSABLES	INDICADORES DE LOGRO	CRONOLOGÍA DE LAS ESTRATEGIAS	REVISIÓN	
					CRONOLOGÍA	RESPONSABLES
1.-						
2.-						
3.-						

B.3. Cuestionario para los alumnos

Centro educativo: _____

Grupo- clase: _____

Sexo: Mujer Hombre

Señala la frecuencia con la que se producen los siguientes hechos

		Siempre	A menudo	A veces	Rara vez	Nunca
1.	Disfruto de estar en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Trato de dar lo mejor de mí durante las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Conozco mi nivel de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Sé cómo puedo mejorar mi rendimiento académico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Mis profesores me ayudan a alcanzar mis metas académicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Puedo hacer conexiones entre el aprendizaje (temas enseñados) en diferentes materias /áreas del plan de estudios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7.	Sé que mis acciones pueden tener consecuencias, así que me comporto responsablemente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Me gusta ser miembro del grupo con el que estoy aprendiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Entiendo el propósito de las actividades de aprendizaje organizadas por mis profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	La convivencia en el aula se basa en el respeto mutuo, la afirmación y la confianza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Me implico en experiencias de aprendizaje que supongan un reto y sean alentadoras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Aporto mis opiniones y experiencias a los debates en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Mis profesores saben lo que se me da bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Pregunto cuando creo que lo necesito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15.	No tengo miedo de dar una respuesta equivocada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Hablo con mis profesores si tengo un problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Veó con claridad el avance en las clases que dan los profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Los comentarios de mis profesores me ayudan a superar mis errores y a obtener mejores resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Los profesores tienen los conocimientos necesarios para impartir las asignaturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Los profesores utilizan técnicas de enseñanza variadas para mantener la atención de todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Las preguntas de los profesores son variadas para mantenernos completamente motivados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Los profesores dedican tiempo a ayudar individualmente a los alumnos que lo necesitan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Los profesores utilizan para enseñar recursos variados que aumentan nuestras posibilidades de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Los profesores usan tareas y actividades de evaluación variadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Los profesores desarrollan conjuntamente con los alumnos las rúbricas de corrección de las tareas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Los profesores se ayudan y trabajan conjuntamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	En el centro educativo se anima a respetar a las personas de otras culturas y a tratar a todos por igual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Me siento parte de la comunidad educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	El Equipo Directivo promueve la cultura del aprendizaje en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30.	En el centro se organizan actividades de formación del profesorado para mejorar la enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	El centro tiene altas expectativas de aprendizaje de sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	El centro tiene altas expectativas sobre el comportamiento de sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	El Equipo Directivo promueve la innovación y la creatividad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	El Equipo Directivo se alegra de los éxitos individuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	El Equipo Directivo celebra los éxitos colectivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Tenemos una amplia variedad de actividades complementarias y extraescolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Los miembros del equipo directivo se aseguran de que las horas asignadas a las asignaturas sean las adecuadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	El entorno escolar es seguro tanto para los profesores como para los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	El Equipo Directivo promueve intercambios respetuosos a todos los niveles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Los responsables del centro se comunican con los padres para apoyar el aprendizaje de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Los responsables del centro se comunican con los padres para contribuir al bienestar de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Los responsables del centro mantienen relaciones mutuamente beneficiosas con otros colegios y con el entorno de la comunidad educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Los directivos del centro permiten que los profesores asuman el liderazgo a la hora de guiar el aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44.	Los miembros del equipo directivo promueven el trabajo en equipo en todos los aspectos de la vida escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Los directivos valoran nuestras opiniones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Los miembros del equipo directivo se aseguran de que los representantes de los alumnos sean democráticamente elegidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Los miembros del equipo directivo se aseguran de que los delegados de alumnos y los representantes del consejo sean representativos de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	La junta de delegados tiene un papel activo en la toma de decisiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	La junta de delegados tiene un papel en la política de desarrollo del centro.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	El equipo directivo permite que los alumnos asuman responsabilidades, dándoles la oportunidad de liderar iniciativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Algún otro comentario o sugerencia?

B.4. Cuestionario para la encuesta a los padres

Queridos padres y tutores,

Estamos llevando a cabo una autoevaluación en nuestro centro. Las opiniones de los padres son muy importantes para nosotros y creemos, sinceramente, que nos resultarán muy útiles. Al darnos sus puntos de vista y opiniones, nos permitirán seguir mejorando la calidad de la educación y el aprendizaje de los alumnos de este centro.

Se debería tardar alrededor de 10 minutos en completar el cuestionario. Le agradeceríamos que lo completase y lo entregase en el centro antes de _____ (inserte la fecha).

Tenga en cuenta que puede completar el cuestionario de forma anónima y que todas las respuestas individuales serán tratadas confidencialmente.

¡Muchas gracias!

(Inserte el nombre del Director) _____

(Insertar fecha) _____

Nº de hijos en el centro: _____

Grupo-Clase de los niños: _____

Sexo: Mujer Hombre

	Relaciones padres-centro	Siempre	A menudo	A veces	Rara vez	Nunca
1.	El centro utiliza varias formas de comunicación con los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	La comunicación entre el centro y las familias se basa en la confianza mutua, el respeto y la aceptación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	El centro adopta medidas oportunas y adecuadas cuando los padres buscan ayuda para resolver un problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Se me da la oportunidad de hacer sugerencias sobre actividades e iniciativas del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.	El centro proporciona buenas condiciones para que la comunicación con los padres sea efectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Se me da la oportunidad de participar en decisiones que afectan a la mejora y al desarrollo del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Se me da la oportunidad de participar en diferentes actividades e iniciativas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo al progreso y desarrollo de los alumnos		Siempre	A menudo	A veces	Rara vez	Nunca
8.	La Convivencia en el centro favorece y estimula el desarrollo de mi hijo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Los profesores motivan a mi hijo para que logre el máximo de sus capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Los profesores le proporcionan ayudas adicionales a mi hijo, si es necesario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	El centro proporciona actividades diversas que se ajustan a los intereses y necesidades de mi hijo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	El centro proporciona diversos servicios que son útiles para mi hijo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	En el centro enseñan a mi hijo a ser independiente y a confiar en sus capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	El centro regularmente me da información del progreso de mi hijo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	La educación que se proporciona en el centro permite la educación posterior y el desarrollo profesional de mi hijo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	En el centro se proporciona la ayuda oportuna a los padres que lo necesitan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Mi hijo está mejorando académicamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	El colegio asiste y apoya a los padres cuando se piden referencias por parte de otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	instituciones sobre el desarrollo personal y educativo de mi hijo.					
19.	El colegio apoya y estimula la capacidad de aprender de mi hijo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Convivencia en el centro	Siempre	A menudo	A veces	Rara vez	Nunca
20.	Mi hijo se siente a salvo y seguro en el colegio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A mi hijo ni le acosan ni le molestan en el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	En el centro se aplican medidas adecuadas en caso de agresión o acoso en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	En el centro se dan condiciones óptimas para una enseñanza efectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	En el centro se utilizan recursos y materiales educativos útiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	En el centro se utilizan tecnologías educativas modernas y de calidad en el proceso de enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Algún otro comentario o sugerencia?

C. SISTEMA DE REFERENCIAS PARA LA MEJORA DE UN CENTRO EDUCATIVO

A continuación, se ofrece una versión abreviada y traducida al español del sistema de referencias propuesto en el documento del *Department of Education and Skills (2016). LOOKING AT OUR SCHOOL 2016 A Quality framework for Primary Schools*, que se utiliza actualmente en Irlanda por parte de la Inspección y los centros para la planificación, desarrollo y evaluación de la AEC y los planes de mejora.

Dimensión 1: Enseñanza y Aprendizaje	
Ámbitos	Indicadores
Resultados de aprendizaje	<p>Los alumnos:</p> <p>Disfrutan de su aprendizaje, están motivados para aprender y esperan desarrollarse como alumnos.</p>
	<p>Tienen los conocimientos y habilidades necesarios para entenderse a sí mismos y gestionar bien sus relaciones con otros. (Inteligencia emocional)</p>
	<p>Demuestran los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos por el currículum. (Resultados en una o más competencias y/o resultados en pruebas externas)</p>
	<p>Consiguen los objetivos de aprendizaje establecidos para cada evaluación y curso. (Resultados en % de aprobados)</p>
Experiencias de aprendizaje	<p>Los alumnos:</p> <p>Participan en actividades de aprendizaje significativas.</p>
	<p>Aprenden a través de interacciones respetuosas y de experiencias que suponen un reto y son alentadoras.</p>
	<p>Reflexionan sobre su progreso como aprendices y desarrollan un sentido de pertenencia y responsabilidad en su aprendizaje. (Autorregulan su aprendizaje)</p>
	<p>Experimentan oportunidades para desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje permanente.</p>
	<p>El docente:</p>

La práctica individual de los profesores	Tiene el conocimiento requerido para enseñar la materia , así como el conocimiento pedagógico y las habilidades requeridas para la gestión de aula .
	Selecciona y utiliza las prácticas de planificación, preparación y evaluación más convenientes para el aprendizaje de los alumnos.
	Selecciona y utiliza métodos adecuados para los objetivos de aprendizaje y para las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
	Responde a las necesidades individuales de aprendizaje y diferencia las actividades de enseñanza y aprendizaje según sea necesario.
Práctica colectiva / colaborativa de profesores.	Los docentes: Valoran y participan en actividades de desarrollo profesional y de colaboración profesional.
	Trabajan juntos para crear oportunidades de aprendizaje para los alumnos de todo el currículo y más allá de él.
	Desarrollan y aplican colectivamente prácticas de evaluación formativas y sumativas consistentes y confiables.
	Contribuyen a desarrollar la capacidad de todo el personal , compartiendo sus experiencias.

Dimensión 2: Liderazgo y Gestión	
Subapartados	Líneas de actuación
Liderando el aprendizaje y la enseñanza	El/La Director/a: Promueve una cultura de mejora , colaboración, innovación y creatividad en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
	Promueve el compromiso con la inclusión , la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de cada alumno.
	Gestiona la planificación y el desarrollo del currículo .

	Fomenta el desarrollo profesional docente para enriquecer el aprendizaje de los docentes y los alumnos.
Gestionando la organización	El/La Director/a: Establece un ambiente de aprendizaje ordenado , seguro y saludable; y lo mantiene a través de una comunicación efectiva.
	Administra los recursos humanos, físicos y financieros del centro para crear y mantener una organización de aprendizaje.
	Maneja situaciones difíciles y complejas de una manera que demuestra igualdad, equidad y justicia .
	Desarrolla e implementa un sistema para promover la responsabilidad profesional .
Liderando el desarrollo escolar	El/La Director/a: Comunica la visión del centro y dirige su puesta en práctica.
	Dirige la participación y compromiso del centro con un proceso continuo de autoevaluación.
	Mantiene y fortalece las relaciones con los padres, con otros centros y con la comunidad, en general.
	Lidera, dirige y actúa como mediador y transformador para responder a las necesidades cambiantes del centro y los cambios en la educación.
Desarrollando capacidad de liderazgo	El/La Director/a: Critica su práctica como líder y desarrolla una forma de liderazgo eficaz y sostenible .
	Permite y da autoridad al personal para que asuma y lleve a cabo roles de liderazgo.
	Promueve y facilita el desarrollo de la voz de los alumnos, su participación y liderazgo .
	Construye redes profesionales con otros líderes escolares.

D. CATEGORIAS Y TEMAS PARA OBTENCIÓN DE DATOS E INFORMACIÓN

D.1. Espacio escolar, logística y recursos financieros

- Los espacios existentes son suficientes para el desarrollo del currículo.
- Las instalaciones escolares existentes son adecuadas para la enseñanza y la vida escolar.
- Las aulas cubren las necesidades de los alumnos en la clase / aula.
- Las aulas y áreas especiales del centro (por ejemplo, laboratorios de física y química, laboratorios de informática, aulas de plástica, aulas de música, salas de lectura, biblioteca, etc.) son suficientes para el desarrollo del Currículo.
- Las salas de actividades y eventos (por ejemplo, teatro, multiusos, etc.) satisfacen las necesidades de la vida escolar.
- Las áreas de administración (despachos, salas de profesores) cubren las necesidades de trabajo de los docentes.
- Otras áreas (comedor, conserje, almacén, aseos) cubren las necesidades de los alumnos y profesores.
- Los espacios al aire libre (patios, pistas deportivas) son suficientes para el número de alumnos.
- Las instalaciones escolares son funcionales (temperatura e iluminación adecuadas, sin ruidos molestos, patio a la sombra, asientos, etc.).
- Las aulas son adecuadas para la enseñanza de los diversos cursos.
- Las instalaciones del edificio son seguras para los alumnos y profesores, incluyendo infraestructuras para personas con problemas de movilidad (ascensores, rampas especiales, etc.).
- El equipamiento y los recursos escolares son suficientes para la aplicación del plan de estudios.
- El equipamiento e instalaciones escolares responden a las necesidades modernas de enseñanza y a los procesos de aprendizaje.
- El centro cuenta con los equipos de laboratorio necesarios (instrumentos y materiales de laboratorios de física-química, instrumentos musicales, materiales de pintura, ordenadores, etc.) para impartir los diversos cursos.
- La infraestructura del centro para la enseñanza audiovisual permite satisfacer las necesidades del currículo.
- Las salas de actividades y eventos (por ejemplo, teatro, multiusos, etc.) tienen el equipamiento que necesitan para funcionar.
- Las salas especiales y los espacios del centro tienen el equipamiento que necesitan para funcionar.

- El equipamiento de las áreas de administración responde a las necesidades de trabajo del personal docente y no docente.
- El centro cuenta con el equipamiento necesario (infraestructura de TIC adecuada y redes de comunicación) para integrar las TIC en el proceso educativo diario.
- Los ordenadores disponibles son de última generación.
- Los recursos financieros disponibles son suficientes para apoyar el trabajo educativo en el centro (desarrollo de actividades educativas, intervenciones de apoyo y otras, así como programas a nivel local / nacional / internacional).
- El municipio, la Asociación de Padres o la comunidad local apoya financieramente al centro.

D.2. Datos del centro

- El centro tiene los docentes requeridos por especialidad para enseñar las diferentes asignaturas.
- La formación científica y pedagógica del profesorado cumple con los requisitos del currículo.
- La experiencia de los profesores es suficiente para el desarrollo del currículo y de las actividades dentro y fuera del centro.
- Las necesidades de los alumnos de educación especial o necesidades de apoyo educativo (refuerzo, apoyos específicos, Departamento de Orientación) están adecuadamente cubiertas por personal docente.
- El personal administrativo es suficiente para apoyar el trabajo docente y administrativo.
- El personal con responsabilidades relacionadas con la limpieza escolar, el mantenimiento y el cuidado cubre las necesidades del centro.

D.3. Organización y funcionamiento del centro

- La Dirección, en colaboración con miembros de la comunidad educativa, ha formulado los objetivos centrales del centro de lo que debe lograr en los próximos años (visión, valores y metas del centro).
- Los órganos competentes han acordado un conjunto general de principios y han aprobado las reglas de procedimiento para hacer frente a los diversos problemas.
- Las decisiones que regulan la vida del centro son el resultado de procesos colectivos y democráticos.
- Los maestros se implican en la toma de decisiones sobre el funcionamiento del centro.
- Se fomenta la participación de los alumnos en las decisiones del centro, cuando procede.

- Los puntos de vista y solicitudes de los alumnos y los padres se tienen en cuenta en la planificación y el tratamiento de los problemas.
- Existen las condiciones adecuadas para la comunicación efectiva de los miembros de la comunidad educativa entre sí y con el entorno exterior.
- Se garantiza un clima positivo y se apoya el funcionamiento del centro como un lugar para el aprendizaje y se proporciona igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos.
- Desde el comienzo del año escolar, el claustro ha establecido metas y prioridades específicas y planea acciones para su implementación.
- Las actividades planificadas se llevan a cabo satisfactoriamente.
- El diseño del plan de estudios se rige por principios pedagógicos y docentes y tiene en cuenta las necesidades particulares de los alumnos y profesores.
- Se toman las iniciativas y acciones necesarias para mantener el calendario (por ejemplo, debido a la ausencia de profesores).
- El claustro de profesores trabaja con los alumnos para mejorar el desarrollo del plan de estudios del centro.
- El claustro de profesores trabaja con la Asociación de Padres para diseñar e implementar el plan de estudios del centro de manera efectiva.
- El equipo directivo garantiza información oportuna y fiable al personal sobre asuntos relacionados con ella.
- Las actividades administrativas y extracurriculares se organizan eficazmente de acuerdo con las prioridades del centro.
- El equipo directivo maneja eficazmente posibles disputas o desacuerdos entre los miembros de la comunidad educativa.

D.4. Liderazgo escolar, gestión y organización

- Los recursos financieros se gestionan de manera racional.
- El consejo escolar participa en la gestión de los recursos escolares.
- La dirección trabaja eficazmente con el Consejo escolar en la asignación y gestión de recursos.
- La dirección de el centro se preocupa del mantenimiento del edificio.
- La dirección de el centro se preocupa de la limpieza del edificio en colaboración con profesores y alumnos.
- El centro toma las medidas necesarias para la seguridad y protección de los alumnos en todas las áreas.

- Los profesores y alumnos tienen fácil acceso a las instalaciones disponibles (varias instalaciones y equipos).
- La dirección del centro fomenta el uso adecuado de las instalaciones y los recursos materiales por parte de profesores y alumnos.
- Los padres y las partes interesadas de la comunidad local tienen la oportunidad de utilizar las instalaciones y los recursos escolares para desarrollar actividades extracurriculares.
- El centro promueve iniciativas para encontrar recursos y materiales adicionales para hacer los planes de estudios escolares más eficaces.
- El centro practica una política para la integración de las TIC en el funcionamiento escolar (apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, comunicación dentro y fuera del centro, desarrollo de redes).
- El personal docente del centro se asigna de acuerdo con las habilidades y experiencias de cada miembro para las necesidades del centro.
- La distribución de responsabilidades a los maestros del centro es justa.
- Se desarrollan procedimientos para apoyar a los profesores en sus necesidades científicas y pedagógicas particulares.
- Se imparte formación en el centro para las necesidades de los docentes.
- Los profesores del centro están interesados en participar en programas de formación, programas de investigación educativa o conferencias científicas.
- El centro crea condiciones para el éxito de las iniciativas de los docentes y su desarrollo profesional (por ejemplo, apoyo a la capacidad de diseñar conjuntamente actividades de enseñanza, etc.).
- Los profesores colaboran regularmente, entre sí, en temas pedagógicos (formas de evaluar a los alumnos, enfoque interdisciplinar de una unidad didáctica, etc.).
- El centro apoya una adaptación e integración fluida de los nuevos miembros del personal docente.

D.5. Enseñanza y aprendizaje parte I

- La planificación de la enseñanza tiene carácter anual, pero también por unidades didácticas.
- El docente tiene una visión general completa de la materia y planifica la enseñanza de los módulos individuales en relación con los objetivos de la clase, el marco temporal y el potencial de aprendizaje específico de su clase.

- El docente prepara sistemáticamente su enseñanza, estableciendo metas claras de enseñanza y aprendizaje; y formas de lograrlas (por ejemplo, enseñar y organizar estrategias en el aula, recursos de enseñanza, tiempo de enseñanza, métodos de evaluación de los alumnos).
- El profesor organiza el tiempo total de enseñanza (sobre una base anual) y hace un uso eficaz del tiempo de enseñanza para desarrollar los objetivos y contenidos del currículo de acuerdo a las necesidades de los alumnos.
- Se utilizan métodos de enseñanza variados dependiendo de la materia que se enseña, el conocimiento, el nivel de comprensión y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- En el aula se aplican diversas fórmulas organizativas (enseñanza en el aula en grupo, enseñanza individualizada, enseñanza con grupos de trabajo) dependiendo de los objetivos de la clase y de las necesidades de cada alumno.
- La evaluación, presentación y desarrollo de tareas se utilizan sistemáticamente para proporcionar comentarios sobre el proceso educativo y para evaluar el rendimiento de los alumnos.
- El profesor busca, organiza y utiliza los recursos didácticos adecuados de acuerdo con los requisitos curriculares y las necesidades de los alumnos.
- Los alumnos hacen un uso creativo del equipamiento y los recursos disponibles durante la clase.
- El trabajo asignado a los alumnos es coherente con los objetivos y contenidos de las materias; y el grado de dificultad es adecuado a las habilidades de los alumnos.
- Los alumnos participan en el trabajo colaborativo y trabajan eficazmente en grupos de diferente composición y tamaño.
- El maestro fomenta la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- Los alumnos participan en la clase, formulan reflexiones y expresan sus puntos de vista personales.

D.6. Enseñanza y aprendizaje parte II

- Desarrollo e implementación de prácticas pedagógicas y prácticas de evaluación de alumnos
- El profesor y los alumnos formulan las condiciones y las reglas de funcionamiento del aula.
- El profesor se encarga de la organización de la comunicación pedagógica. Crea un clima de comprensión mutua en el aula, muestra respeto por los alumnos, trata los problemas de disciplina que puede surgir y resuelve los conflictos con sensatez.
- En el aula se cultiva un clima de participación, cooperación y colegialidad. El papel del docente en la enseñanza contribuye a crear ese clima.

- El docente recompensa la contribución de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
- El profesor utiliza diferentes métodos y técnicas de evaluación, dependiendo de los objetivos y el contenido de la enseñanza.
- El profesor registra sistemáticamente los resultados de los alumnos para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Existen registros de datos sobre la calidad del trabajo, el progreso, los logros o los problemas surgidos durante el proceso de enseñanza -aprendizaje.
- Los alumnos son informados de la calidad de su trabajo, su desempeño y su progreso.
- Los alumnos hablan con sus profesores de su progreso y se tienen en cuenta sus puntos de vista.
- La información derivada del proceso de evaluación continua sirve para informar y mejorar el rendimiento de los alumnos.
- Se controla el progreso individual de los alumnos y se desarrollan actuaciones de apoyo personalizadas o diferenciadas para los alumnos.

D.7. Cultura y relaciones en el centro. Relaciones profesor-alumno y alumno-alumno

- Los profesores buscan oportunidades y desarrollan iniciativas de colaboración creativa con los alumnos.
- Las relaciones entre profesores y alumnos se rigen por los principios de justicia, mérito y confianza.
- Los profesores crean las condiciones para que los alumnos participen en actividades que fomenten la colaboración y la ayuda mutua.
- Los profesores manejan los problemas de comportamiento de los alumnos con sensibilidad, discreción y la consistencia requerida, con miras al buen funcionamiento del centro.
- Los profesores trabajan con los alumnos para organizar eventos y otras actividades.
- Los profesores trabajan con los alumnos para resolver problemas en el entorno escolar.
- Las relaciones y asociaciones entre profesores y alumnos ayudan a abrir el centro a la sociedad.
- Los alumnos se comportan de acuerdo con los principios y reglas establecidas en el centro.
- Los alumnos colaboran creativamente entre sí en todos los aspectos de la vida escolar.
- Las reglas que rigen la vida escolar son el resultado del consenso de todos los participantes en el proceso educativo.

D.8. Cultura y relaciones escolares. Relaciones escolares entre padres y asociaciones y entre instituciones educativas y sociales

- El centro organiza y aplica procedimientos que facilitan la comunicación sistemática con todos los padres de los alumnos.
- El centro desarrolla mecanismos para conocer los puntos de vista y posiciones de todos los padres.
- Se ofrecen oportunidades para la participación activa de los padres en las actividades e iniciativas emprendidas por el centro.
- El centro informa e implica a la asociación de padres en sus estrategias anuales de planificación y desarrollo de actividades.
- El centro garantiza un clima de cooperación, aprecio mutuo y entendimiento con los padres.
- El centro informa sistemáticamente y responsablemente a todos los padres sobre el desempeño y el progreso de sus hijos.
- El centro trabaja con los padres para abordar los problemas de conducta de los alumnos.
- El centro aprovecha servicios y organizaciones de apoyo educativo existentes (Educación Ambiental, Educación para la Salud, etc.).
- La cooperación del centro con el municipio y el entorno escolar es constructiva.
- El centro trabaja con los centros educativos de origen, facilitando la acogida de sus alumnos y la adaptación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El centro colabora con otras escuelas o instituciones educativas (Universidades, etc.) para desarrollar actividades y programas comunes.
- El centro participa activamente en la vida comunitaria y toma iniciativas de acción conjunta con las partes interesadas de la comunidad local.

D.9. Programas, intervenciones y acciones de mejora. Programas de formación e innovaciones, intervenciones de apoyo y compensatorias

- En el centro se ofrecen iniciativas para participar en programas educativos voluntarios a nivel nacional o internacional.
- Las iniciativas y actividades de los alumnos son apoyadas por el centro.
- En el centro se llevan a cabo iniciativas para la participación de los alumnos en eventos culturales y deportivos.
- En el centro se desarrollan iniciativas para dar conferencias sobre temas de especial interés para los alumnos.
- Los alumnos visitan sitios de interés científico o cultural.

- Se desarrollan iniciativas para la participación de los alumnos en los concursos estudiantiles.
- El centro apoya y fortalece el funcionamiento de asociaciones de alumnos.
- Se fomentan actividades de voluntariado entre alumnos y profesores (jardinería escolar, acciones ambientales).
- El centro fomenta el desarrollo de valores, actitudes y habilidades para que los alumnos puedan participar como ciudadanos responsables y activos en una sociedad democrática.
- El centro mejora la sensación de seguridad y confianza de los alumnos y los padres en el trabajo educativo proporcionado.
- Los docentes apoyan los cambios innovadores introducidos en el centro y facilitan su aplicación.
- Los profesores tratan de experimentar con acciones e iniciativas innovadoras en la escuela.
- El centro lleva a cabo programas y desarrolla acciones de apoyo, de refuerzo y compensatorias.
- El centro cuenta con programas especiales para determinados alumnos (tutoría, actividades de acogida, orientación).
- El centro toma iniciativas y acciones encaminadas a combatir la segregación y la exclusión; y fomentar la solidaridad y la cooperación entre los alumnos.
- El centro garantiza la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos.
- Existen procedimientos para que supervisar la asistencia de los alumnos.
- El centro toma medidas para apoyar a los alumnos que se ausentan del centro durante mucho tiempo.

D.10. Programas, intervenciones y acciones de mejora. Desarrollo e implementación de planes de acción para mejorar el proyecto educativo

- El proceso de planificación educativa —la formulación, desarrollo y evaluación— es una actividad continua y consistente, integrada en su actividad cotidiana.
- Los planes que se formulan se basan en el análisis de la realidad escolar utilizando los datos de autoevaluación del proyecto educativo.
- Los planes que se formulan establecen metas viables, al tiempo que ambiciosas, e identifican claramente todos los parámetros para el desarrollo de cada acción (objetivos, indicadores de logro, método, calendario, recursos y herramientas de control y evaluación de los procesos).
- El centro promueve la participación de los miembros de la comunidad educativa en todas las etapas de la planificación educativa.

- El centro hace hincapié en su compromiso conjunto con otros centros, cuerpos educativos y sociales en el contexto de la planificación educativa.
- Los miembros de la comunidad educativa tienen una imagen clara de los planes de acción que la escuela va a desarrollar, los procesos asociados con ellos y el papel que desempeñan.
- El centro desarrolla procedimientos sistemáticos para evaluar la eficacia de sus planes de acción.
- El centro tiene especial cuidado en asegurar la continuidad y sostenibilidad de las acciones de mejora.
- El centro tiene especial cuidado en explotar los resultados de los planes de acción y difundir las buenas prácticas.
- Las acciones de mejora tienen un impacto positivo directo y a largo plazo en el funcionamiento general y los logros del centro.

D.11. Resultados educativos, asistencia de alumnos y abandono escolar

- Los procedimientos previstos en el centro para controlar la asistencia de los alumnos son efectivos.
- El centro sabe qué alumnos han estado ausentes durante mucho tiempo (por ejemplo, más de una semana), así como las razones de su ausencia.
- Los alumnos asisten a clase de manera oportuna.
- Los alumnos asisten a todas las clases diariamente.
- El centro ha estado tratando con éxito casos de alumnos que han estado ausentes del centro durante mucho tiempo.
- Los programas específicos del centro para ciertas categorías de alumnos (enseñanza de refuerzo, tutoría, clases de recepción, integración) ayudan a reducir eficazmente las ausencias y las deserciones escolares.
- Hay casos limitados de alumnos que abandonan el sistema educativo.

D.12. Resultados educativos logros y progreso de los alumnos

- Los logros educativos de los alumnos corresponden a los objetivos y contenidos del currículo.
- Todos los alumnos —de bajo, medio o alto rendimiento— están progresando en sus logros anteriores.
- La diferencia entre el bajo y el alto rendimiento de los alumnos disminuye durante el año.
- El desarrollo personal y social de los alumnos es un tema clave entre los docentes del centro.

- Todos los alumnos son aceptados por sus compañeros, independientemente de su origen étnico, color o dificultades de aprendizaje.
- Los esfuerzos del centro por proporcionar a todos los alumnos igualdad de oportunidades de aprendizaje son efectivos.
- Los alumnos son sensibles a los problemas de la comunidad.
- Los alumnos toman decisiones y las adoptan responsablemente.
- Los alumnos se responsabilizan de sus responsabilidades escolares y muestran interés en el aprendizaje.
- Los alumnos participan colectiva y responsablemente en la gestión de los problemas de la vida escolar.
- Los alumnos son solidarios y no se dividen en “grupos”.
- No hay conflictos particulares entre los alumnos del centro.
- Los alumnos resuelven pacíficamente las diferencias que surgen en sus relaciones.

D.13. Resultados del centro logrando objetivos educativos

- El centro cumplió los objetivos institucionalmente previstos del currículo de manera satisfactoria.
- El centro cumplió con éxito las metas educativas establecidas al comienzo del año escolar.
- El centro cumplió plenamente con las expectativas de los docentes y los padres sobre el progreso de los alumnos en su aprendizaje y desarrollo social.
- Los docentes son optimistas sobre la mejora de su trabajo escolar en el próximo año.
- Los alumnos están satisfechos con su progreso individual y su participación en la vida escolar.
- Los padres están satisfechos con la función general y los logros educativos del centro.
- Las nuevas tecnologías en la organización, administración, promoción y publicidad del centro se han utilizado eficazmente.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Alvik, T. (1996) *School self-evaluation: a whole school approach*. Dundee, CIDREE.

Anfara Jr., V. A., Mertens, S.B. (2008) Varieties of Parent Involvement in Schooling. *Middle School Journal*, Vol. 39, Issue 3, 58-64

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00940771.2008.11461635>

Bell, J. (2014). *Doing Your Research Project: A guide for first-time researchers*. McGraw-Hill Education (UK).

Benner, M., Brown, C. and Jeffrey, A. (2019). *Elevating Student Voice in Education*. Centre for American Progress. Retrieved October 17, 2019, from <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2019/08/14/473197/elevating-student-voice-education/#fnref-473197-14>

Berger, J. G., Boles, K. C., y Troen, V. (2005). Teacher research and school change: Paradoxes, problems, and possibilities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 93-105.

Brito, N. (2009). School Self-evaluation: Support document for modifying the school plan and setting targets. Educational Measurement and School Accountability Directorate, NSW Department of Education and Training. Australia.

Brown, M. (2013). Deconstructing evaluation in education: The case of Ireland and Northern Ireland: Inquiry into the Education and Training Inspectorate (ETI). Northern Ireland Assembly, Northern Ireland.

Brown, M., McNamara, G. and O'Hara, J. (2015). *School Inspection in a Polycentric Context: The Case of Northern Ireland*. Dublin: (EQI) Centre for Evaluation, Quality and Inspection.

Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J. O'Brien, S. and Skerritt, C. (2018) The limitations, practical realities and conditions necessary for stakeholder voice in school self-evaluation. Retrieved from Erasmus+ Distributed Evaluation and Planning in Schools (DEAPS) - <https://www.deaps.net/resources>

Brown, M., McNamara, G., O'Brien, S., Skerritt, C., O'Hara, J., Faddar, J., Cinqir, S., Vanhoof, J., Figueiredo, M., Kurum, G. (2019). Parent and student voice in evaluation and planning in schools. Improving Schools. <https://doi.org/10.1177/1365480219895167>

Bruns, B., Filmer D., Patrinos, H.A. (2011) *Making schools work. New evidence on accountability reform*. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

Campbell, C., y Levin, B. (2009). *Using data to support educational improvement*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21(1), 47.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* [5th edn] London: Routledge Falmer.

Davies, B., y Ellison, L. (2003). *The new strategic direction and development of the school: Key frameworks for school improvement planning*. Routledge.

Directorate-General for Education and Culture (2015) A whole-school approach to tackle early school leaving.

Education and Training Inspectorate. 2010. *Together towards improvement, a process for improvement*. Bangor: Department of Education Northern Ireland.

Ehren, M., Perryman J. and Spours K., *Accountability and school inspections*, June 2014, Institute of Education, University of London.

Ehren, M.C.M., Gustafsson, J.E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D. y Huber, S.G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe, *Comparative Education*, 51(3), 375-400;

Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294

Epstein, J. L., Salinas, K.C. (2004) Partnering with Families and Communities A well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students. *Educational Leadership*, Volume 61, Number 8, Schools as Learning Communities, 12-18 <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/Partnering-with-Families-and-Communities.aspx>

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., y Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Epstein, J. L. (2018) *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, 2nd ed. Routledge

Epstein, J. L., Mavis G. Sanders, M. G. et ál. (2009) *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* 3rd ed. Corwin Press

Epstein's Framework of Six Types of Involvement (Including: Sample Practices, Challenges, Redefinitions, and Expected Results) - <https://www.sps186.org/downloads/table/13040/6TypesJ.Epstien.pdf>

Ermenc Skubic, K., y Mažgon, J. (2015). Bureaucratisation of the teaching profession in decentralised vocational education: The case of Slovenia, Europe. *International Education Studies*, 8(5), 12-20

Estefanía Lera, J.L. (2014). Retos de la inspección ante los cambios en educación. *Avances en supervisión educativa*, Nº. 22 Diciembre.

European Commission, *Comparative study on quality assurances in EU schools education systems* (2015)

European Commission, *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (2013)

Figlio, D., Loeb, S. In Eric A. Hanushek, Stephen Machin, and Ludger Woessmann, editor: *Handbooks in Economics*, Vol. 3, The Netherlands: North-Holland, 2011, págs. 383-421.

- Grimmett, P. P. (2007) Mentoring teachers in Anglophone Canada: Building learning communities. In M. Valenčič Zuljan y J. Vogrinc (Eds.), *Professional inductions of teachers in Europe and elsewhere* (págs. 137-154). Ljubljana, Slovenia: Faculty of Education.
- Hagger, H. and McIntyre, D. (2006). Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education. Maidenhead: Open University Press.
- Hanover Research report. *Best practices for school improvement planning*, 2014.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012) *Professional Capital*. Routledge.
- Harris, A., y Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22(1), 31-34.
- Harris, A. (2008). Distributed Leadership: According to the Evidence. *Journal of Educational Administration*. 46. 172-188. 10.1108/09578230810863253.
- Kiesler, S. and Sproull, L. (1982) Managerial responses to changing environment: Perspective on problem sensing from social cognition, *Administrative science quarterly* (27) págs. 548-570
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Fundación SM, IDEA.
- Mitra, D. L., y Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: Building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration y Leadership*, 37(4), 522-543.
- Murray, John. (2014). Critical issues facing school leaders concerning data-informed decision-making. *School Leadership and Management*.
- Moore, A. (2007). Beyond reflection: Contingency, idiosyncrasy and reflexivity in initial teacher education. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (págs. 121-138). Los Angeles, CA: Sage.
- Nelson, R., Ehren, M.C.M., and Godfrey, D. (2015) Literature review on internal evaluation. London: UCL Institute of Education. – <http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf>
- Nevo, D. (2001) School evaluation: Internal or external?. *Studies in Educational Evaluation*, 27. Oxford: Pergamon.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robert, C. (2019). Principles of the Distributed Leadership Theory. Retrieved October 17, 2019, from

<https://www.theclassroom.com/advantages-intercultural-communication-12066503.html>,

<https://www.theclassroom.com/principles-distributed-leadership-theory-8428458.html>,

Robert, C. (2019). Principles of the Distributed Leadership Theory. Retrieved October 17, 2019, from

<https://www.theclassroom.com/principles-distributed-leadership-theory-8428458.html>

Zożycki, E.G. (2009) Supervision: Concept, Reality, and Ideal, *Educational Horizons* Vol. 87, No. 4, págs. 214-217.

Richards, C.E. (1988) A Typology of Educational Monitoring Systems, *Educational Evaluation and Policy Analysis* Vol. 10, No. 2, págs. 106-116

Simeonova, R., Parvanova, Y. (2019) Evaluating schools collaborating in a network: Experience from innovative practices in Bulgaria. Sofia: University Publishing House "St. Kliment Ohridski" (Simeonova, R., Parvanova, Y. 2019 Ocenjavane na uĉilishta raboteshti v mreža: Opit ot inovativni praktiki v Bulgaria. Sofia: Universitetsko Izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski")

Smith, K., y Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28, 293-310.

Spillane, J. P., Halverson, R., y Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36 (1).

Stone, D. H. (1993). Design a questionnaire. *Bmj*, 307(6914), 1264-1266.

Swaffield, S. and MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend, *Cambridge Journal of Education* Vol. 35, No. 2, June.

The Glossary of Education reform, <https://www.edglossary.org/school-culture/>

Toshalis, E., y Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, engagement, and student voice*. Boston, MA: Jobs for the Future.

UNESCO Global Education Monitoring report "Accountability in education" 2017/2018

Vanhoof, J., Van Petegem, P. (2007) Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from a Flemish perspective, *Studies in Educational Evaluation* 33 págs. 101–119.

Young, C., McNamara, G., Brown, M. y O'Hara, J. (2018), Adopting and adapting: school leaders in the age of data-informed decision making, *Educ Asse Eval Acc* 30:133–158 <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9278-4>

Wiersma, W. (2000). *Research Methods in Education: An Introduction*. (7th Edition). The USA: Pearson Education.

