

CURSO DE ACTUALIZACIÓN DE COMPETENCIAS DIRECTIVAS

Andalucía. Curso 2016-2017

Módulo 3: Rendición de cuentas y calidad educativa

Autor:

ANTONIO MONTERO ALCAIDE

Inspector de Educación, Profesor de la Universidad de Sevilla

Índice

1.	Sobre los conceptos: el rendimiento de cuentas y la calidad educativa	3
2.	Aspectos relevantes para estimar el rendimiento de cuentas y la calidad educativa. El valor añadido de los centros y el índice socioeconómico y cultural	8
3.	Desempeño directivo y mejora de los resultados escolares	12
4.	Autoevaluación institucional y plan de mejora. Vinculación con el proyecto de dirección y el plan de centro	17
5.	La evaluación del proyecto de dirección como rendimiento de cuentas	32
6.	Actividad del módulo y criterios de evaluación	35
	Bibliografía	40

1. Sobre los conceptos: el rendimiento de cuentas y la calidad educativa

Los dos conceptos que dan referencia a este módulo del curso tienen una significativa entidad y conciernen, de manera directa, al desempeño directivo. Uno y otro, rendimiento de cuentas y calidad educativa, guardan relación directa. Y ambos, por otra parte, deben estimarse considerando las posibilidades de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión en los centros. Por su misma relevancia, rendimiento de cuentas y calidad también acaparan el debate y los posicionamientos educativos. Generalmente, en función de la naturaleza y el alcance atribuidos, donde los efectos resultan una cuestión principal. Se trata en este apartado, así, no tanto de realizar un análisis exhaustivo de ambos conceptos, sino de señalar las consideraciones básicas que ayudan a situarlos y, sobre todo, de advertir su vinculación con el ejercicio de las funciones directivas.

El rendimiento de cuentas, para entrar en materia, es una de las traducciones del término de procedencia: “accountability”. McMeekin (2006) también estima que este concepto puede describirse como “responsabilidad por resultados” o “fijación de responsabilidad”. Y alude a que procede del ámbito financiero, para describir la responsabilidad que tienen las personas, a quienes se confían capitales, de informar de los desembolsos de fondos y de entregar una “cuenta” sobre el modo en que se utilizaron y los beneficios alcanzados con ellos. Aplicado el rendimiento de cuentas, en la actualidad, al sector público, en sentido amplio, conlleva la necesidad de que los funcionarios y empleados públicos se responsabilicen de los resultados de las actividades, programas o servicios que tengan encomendados, toda vez que se dedican, para todo ello, recursos también públicos.

En definitiva, considerado el ámbito educativo, el rendimiento de cuentas “ha llegado a significar responsabilizar a las escuelas (y a sus directores y personal) por los resultados logrados” (McMeekin, 2006, p. 20). Y ha de tenerse en cuenta, de manera principal, que el resultado más importante es el aprendizaje de los alumnos. Si bien, esta evidencia merece atención detenida, como seguidamente se hará en este módulo, ya que “un aspecto importante de los sistemas de accountability es su atención enfocada en los resultados de la educación más que meramente en los insumos al proceso educativo” (p. 20).

Aunque su marco de referencia sea América Latina, un documento de interés, puesto que también alude a la experiencia internacional, es el texto *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (2006), del que proceden las referencias anteriores y que reúne ponencias y trabajos de un seminario a iniciativa conjunta del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), que tuvo lugar en Santiago de Chile.

En el prefacio, Gajardo y Puryear (2006), concretan qué acciones conciernen a la mejora de los resultados y a las responsabilidades de la escuela, desde el ajuste de la “accountability” a tal ámbito: “En el campo educativo el concepto remite a los resultados del aprendizaje escolar y a la responsabilidad que le cabe a las escuelas –y dentro de ellas a la comunidad escolar– por los

resultados que obtienen sus alumnos. Entre las acciones orientadas a lograr estos propósitos resulta prioritario evaluar periódicamente los resultados del aprendizaje y el cumplimiento de metas curriculares; alinear estas evaluaciones con estándares de contenido, desempeño y oportunidades de aprendizaje, dentro y fuera del aparato escolar; premiar o castigar el buen desempeño de los actores del sistema y, tan importante como esto, cuidar que estos ejercicios de medición y regulación no acaben distorsionando el contenido y orientación de la práctica educativa y permitan –paralelamente– fortalecer las capacidades de gestión en los establecimientos rezagados y prestar, a los maestros, el respaldo técnico necesario para realizar sus proyectos educativos con resultados de excelencia” (pp. 7 y 8).

Puesto que se reconocen ciertas imprecisiones en la traducción del término “accountability”, Corvalán (2006), estimando el espacio educativo (“accountability educacional”), alude a dos sentidos: “en parte es una rendición a los interesados o involucrados por los resultados del proceso educativo, lo que a su vez se espera tenga como consecuencia un aumento de los niveles de responsabilización de cada actor sobre tal proceso” (pág. 11). Si bien, el objetivo principal de la mejora de la educación resulta prioritario y, como consecuencia del mismo, se constate el uso eficiente de los recursos públicos dedicados a la misma (McMeekin, 2006).

El rendimiento de cuentas, por otra parte, está vinculado con los sistemas de evaluación del alumnado (es el caso de las evaluaciones de tipo censal o muestral, de carácter nacional o internacional); con la definición de estándares, en el currículo, que señalen los aprendizajes relevantes para las distintas asignaturas y niveles de la escolaridad; con los procesos de supervisión e inspección; con la combinación de evaluaciones institucionales externas e internas en los centros; con las certificaciones o acreditaciones de calidad; con el reconocimiento de los incentivos o con la transparencia en la difusión de los resultados.

Y adoptar el marco del rendimiento de cuentas, en el ámbito educativo, precisa condiciones destacadas (PREAL 2003): estándares, información, consecuencias y autoridad. A las que pueden unirse (McMeekin, 2006) el desarrollo de capacidades y la explicación clara y persuasiva del concepto de rendimiento de cuentas.

La naturaleza de los estándares es conocida y, para PREAL (2003), “definen lo que los niños deben saber en cada nivel y describen el tipo de desempeño que representa un logro excelente, aceptable y deficiente”. Generalmente, tales estándares se vinculan con pruebas censales de evaluación del alumnado, por lo que resulta determinante la vinculación entre estándares, currículo y pruebas: “Una de las temáticas más importantes asociadas con los estándares basados en pruebas es que, además de los estándares sobre lo que los alumnos deben saber en cada nivel, los currículos que especifican lo que debe enseñarse deben estar alineados con los estándares. Asimismo, las pruebas utilizadas para evaluar en qué medida los alumnos están logrando el aprendizaje deseado deben estar alineadas tanto con los estándares como con los currículos. No tiene sentido tratar de responsabilizar a las escuelas y alumnos por resultados específicos a menos que el currículo efectivamente enseñado esté

estrechamente relacionado con estos resultados y que las pruebas que evalúan el desempeño estén basadas en el currículo” (McMeekin, 2006, p. 28).

Asimismo, la definición de estándares suele asociarse a las expectativas sobre los logros del alumnado, de modo que se establezcan resultados de aprendizaje como referencia común para todos los alumnos. Dado que se advierte relación entre las expectativas altas de los docentes (referidas a alcanzar los estándares establecidos para las asignaturas y niveles) y los resultados de los alumnos. Sin que esta consideración general obvie una limitación clara de los sistemas basados en estándares: la de asegurar el óptimo y pleno desarrollo de las distintas capacidades de cada alumno.

La información pública es otra condición básica del rendimiento de cuentas, a fin dar conocimiento de los resultados, asumir las responsabilidades consiguientes y establecer procesos de toma de decisiones y de mejora. Los resultados de las pruebas son, en este sentido, una información destacada, pero pueden manejarse otros indicadores para describir los logros (tasas de promoción, de titulación, de idoneidad curso-edad, de absentismo, de convivencia, cuestionarios de satisfacción de los distintos sectores de la comunidad educativa). En este sentido, la divulgación de los resultados y la posible comparación de los mismos no pueden obviar el efecto de los índices socioeconómicos y culturales y la aportación singular del valor añadido de cada centro, a los que se presta atención en otro apartado de este módulo.

Asimismo, las pruebas estandarizadas, aunque son un modo general de establecer el alcance de los aprendizajes del alumnado y su evolución en el tiempo, también condicionan, por su propia naturaleza, el tipo de capacidades o destrezas necesarias para resolver los ítems que plantean. Razones por las que se sostiene la necesidad de evaluaciones que recurran a la creatividad, a la construcción del pensamiento o a la resolución de problemas. Como también se argumenta la utilidad de los portfolios o de las producciones del alumnado, en su proceso de aprendizaje, como recursos e instrumentos de evaluación.

En los sistemas de rendimiento de cuentas han de estimarse, además, los efectos o consecuencias; a sabiendas de que la intención principal es la mejora de la educación, antes que el señalamiento de los responsables. Sin embargo, para garantizar la entidad y la influencia del rendimiento de cuentas es necesario considerar los efectos de la misma y aminorar las distorsiones que pueden advertirse. Una, no menor, es la de centrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las asignaturas en el tipo de actividades e ítems que se formulan en las pruebas; circunstancia más cuestionable en la medida en que las pruebas no consideren diversidad de actividades, tipos de pensamiento, capacidades o destrezas. No se oculta, tampoco, la dificultad para establecer efectos del rendimiento de cuentas que, con la perspectiva de la mejora de la educación, puedan corregir o ampliar la capacitación y las competencias profesionales docentes. Así como adecuar las respuestas educativas a las distintas posibilidades del alumnado, para que, en función de las capacidades individuales, lleguen a alcanzar el máximo desarrollo de las mismas y, con ello, experimenten posibilidades ajustadas de éxito escolar. Por lo que diseñar los efectos y consecuencias de la rendición de cuentas, a fin de procurar los

resultados deseados y evitar logros poco satisfactorios, es uno de los objetos mayores de la “accountability”. Como medida directa, pero cuyo alcance puede ser limitado si no se formula adecuadamente, figura la realización de planes de mejora, a los que también se dedica otro apartado de este módulo.

Si la calidad del servicio educativo concierne, entre otros factores, a los propios de los centros, estos han de contar con autonomía y autoridad para adoptar decisiones de mejora que conlleven cambios relevantes. El alcance de las competencias y funciones de la dirección se estima en este caso como elemento principal (el liderazgo pedagógico, la dirección para la enseñanza o la profesionalización directiva guardan relación con ello), así como los distintos ámbitos de la organización y el funcionamiento de los centros y la diferenciación de los criterios de asignación de recursos.

En tal sentido, estimado el ámbito de la OCDE, “Por lo que se refiere al nivel de responsabilidad conferido a la dirección escolar, la realidad varía mucho de un país a otro. Mientras que en recursos financieros la autonomía suele ser escasa, casi el 60% de los países de la OCDE son autónomos a la hora de seleccionar a su profesorado –cosa que no ocurre, por ejemplo, en España y en Francia, países ambos más centralizados- Quizá el aspecto con más margen de autonomía sea el del currículo, aunque también en este ámbito se observa una amplia variedad” (Pont, 2010, 66).

En definitiva, incrementar la autonomía de los centros conlleva la necesidad de apoyos para ejercerla, así como la redefinición de las responsabilidades del liderazgo escolar. Y la mejora de este, centrada asimismo en la mejora de los resultados escolares, considera, entre otros ámbitos, una atención preferente de la dirección de los centros al apoyo, la evaluación y el desarrollo profesional del profesorado. Por lo que “entre los objetivos del liderazgo deben ocupar un lugar predominante las habilidades de evaluar y responder a la rendición de cuentas” (p. 69). Circunstancia que alude, de manera directa, a la formación inicial y continua de la dirección y al grado de profesionalización directiva.

Asociado a la autonomía está, por tanto, el desarrollo de capacidades, principalmente directivas y docentes, para mejorar los propios desempeños profesionales, tras procesos internos -que a su vez requieren capacitación y destrezas- de autoevaluación a modo de “accountability interna”. Tales capacidades han de aplicarse, también, a las disposiciones de las administraciones educativas para explicar el sistema de rendimientos de cuentas, su naturaleza y alcance, con objeto de incrementar el “sentimiento de apropiación”, la implicación de directivos y docentes de los centros. Como a su vez adecuar de manera idónea los procesos de implementación, con los recursos necesarios, y considerar las propuestas que puedan formularse para la mejora del diseño y desarrollo de los mismos.

Finalmente, el rendimiento de cuentas precisa una comunicación clara y efectiva sobre los objetivos y beneficios de la misma; al que de algún modo acaba de aludirse con las capacidades de las administraciones educativas. De modo que se reduzcan las inercias o la oposición a los procesos de rendición de cuentas y, sobre todo, docentes y directivos refuercen el convencimiento de la influencia

de sus prácticas en la mejora de los logros educativos del alumnado; situada la mejora del servicio educativo como razón preferente.

La ordenación actual del sistema educativo español estima el rendimiento de cuentas en distintos aspectos. Así, el preámbulo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) alude a que los estudios internacionales avalan, entre otros elementos, la rendición de cuentas como factor de mejora de la calidad del sistema educativo. Por otra parte, refiere que el aumento de la autonomía, como otra medida de mejora de los resultados de los centros, ha de ir necesariamente unida a una mayor transparencia en la rendición de cuentas, tras las decisiones adoptadas, de forma que se aprecie un uso adecuado de los recursos públicos que conducen a una mejora real de los resultados. Y se alude a que la transparencia de los datos debe realizarse con la intención de informar sobre el valor añadido de los centros, en relación con las circunstancias socioeconómicas de su entorno, y, de manera especial, sobre la evolución de estos.

De manera expresa, un artículo de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), modificada por la LOMCE (2013), alude de forma explícita al rendimiento de cuentas y la información de los resultados:

“Las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos.

Las Administraciones educativas publicarán los resultados obtenidos por los centros docentes, considerados en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto en que radiquen” (Artículo 120.3 de la LOE, 2006, con la redacción dada por el artículo único.73 de la LOMCE, 2013)

La calidad educativa, por tanto, constituye el marco principal del rendimiento de cuentas. Y no resulta fácil, por la diversidad de enfoques, posicionamientos o intereses, adoptar un concepto compartido de calidad. Habitualmente, esta se asocia al valor o a la excelencia de los logros alcanzados. Pero en idéntica medida cabe hablar de calidad cuando los resultados académicos de los alumnos más capaces alcanzan la excelencia que en el caso de la satisfactoria adecuación y el ajuste de las respuestas educativas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo. Marchesi y Martín (1998), adoptan, por ello, una definición completa de calidad educativa aplicada tanto a los centros como al sistema educativo:

“Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas” (p. 33)

Indudable es, además, la relación directa entre calidad y equidad, e incluso la proximidad de esta última a la igualdad. Con la equidad puede aludirse, entonces, tanto a la justicia, en tanto que principio

moral que lleva a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece, como en la adecuación de las respuestas educativas a las distintas situaciones y capacidades individuales y personales del alumnado. De tal modo que, garantizada la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, la equidad contribuya a la igualdad de oportunidades de éxito, como ya se adelantó, propiciando experiencias ajustadas de éxito escolar a todo el alumnado.

En definitiva, la calidad, estimada en el ámbito del servicio público educativo que se ofrece en los centros escolares, conlleva tanto la necesidad de conformar la organización, el funcionamiento y los distintos procesos educativos con ese objeto como el rendimiento de cuentas o la información o de los logros alcanzados. Y estos no deben estimarse en términos absolutos, sino puestos en relación con elementos (índices socioeconómicos y culturales de procedencia del alumnado, valor añadido de los centros) que ajusten las descripciones, las responsabilidades y las decisiones resultantes.

2. Aspectos relevantes para estimar el rendimiento de cuentas y la calidad educativa. El valor añadido de los centros y el índice socioeconómico y cultural

El valor añadido de los centros y el índice socioeconómico y cultural, tal como acaba de señalarse en el apartado anterior de este módulo, influyen en el análisis de los resultados y en la comparación de los mismos.

Determinar el grado en que los centros contribuyen a la mejora de los logros educativos de su alumnado es una intención pretendida tanto en las investigaciones como en los modelos centrados en la eficacia –por controvertida que esta resulte-. Incluso pueden identificarse catálogos de factores que, con distinta intensidad, inciden en los resultados: es el caso del liderazgo, de la visión y de las metas compartidas, del ambiente de aprendizaje favorable, de la concentración en la enseñanza y el aprendizaje, de las expectativas elevadas, de los refuerzos positivos, del seguimiento de los procesos, de los derechos y responsabilidades de los alumnos, de la enseñanza intencional, de la organización para el aprendizaje o de la cooperación entre familias y escuela. Tan asentada como estos factores está la influencia de determinadas variables en los rendimientos: de manera principal, el contexto socioeconómico y familiar del alumnado y sus conocimientos iniciales. A su vez, la necesidad de rendimiento de cuentas y de información pública de los resultados del sistema educativo conduce a procesos de evaluación que, con variada naturaleza y carácter, señalan conclusiones de alcance sobre los logros alcanzados. En este último caso, los términos en que se establece la comparación de resultados –para que resulte equiparable y, sobre todo, justa- dan sentido al concepto de valor añadido de los centros.

No es mal recurso, para apreciar tal concepto, aproximarle al de rendimiento: este es un producto final, que informa de los logros alcanzados en determinado momento y que, en términos comparativos o de secuencia a lo largo del tiempo, sólo maneja resultados terminales. El valor añadido, por su parte, se sostiene en dos elementos decisivos: los logros esperados en función del nivel inicial de los alumnos y

los realmente obtenidos por éstos. A partir de una consideración básica: ni los centros ni el alumnado presentan condiciones similares iniciales como para que la comparación de los resultados pueda realizarse de manera equivalente.

En definitiva, considerada la influencia de variables generalmente de carácter socio-cultural, el valor añadido de un centro es la aportación peculiar del mismo para el logro de los resultados que obtiene. Miradas así las cosas, cabe pensar en esta situación: puestos a elegir un centro educativo, podría manejarse la información sobre los rendimientos finales obtenidos por el alumnado o, en su caso, la relativa al valor añadido que el centro aporta. En el primer caso, altos rendimientos no conllevan, necesariamente, una alta contribución del centro para su logro. Incluso es posible advertir que el propio centro donde se obtienen no aporta significativamente valor para su consecución: altos niveles esperados, en función de las características iniciales de los alumnos, pueden concluir con niveles asimismo altos pero que no alcanzan los previstos. De la misma manera, niveles bajos no siempre conducen a escaso valor añadido: tal es la situación de centros que reciben alumnos con bajos niveles iniciales y que obtienen resultados a su vez bajos pero por encima de los que podían esperarse dado el nivel inicial. Luego cabe atribuir más calidad a estos últimos centros que a los primeros, aunque sus logros finales no resulten altos, porque ayudan a un progreso de su alumnado superior al esperado en función de las condiciones de partida.

Destaquemos, entonces, dos evidencias: la ya referida con respecto a que los centros y el alumnado que asiste a ellos no parten de condiciones iniciales similares para una comparación equivalente de los resultados; pero, a la vez, los logros obtenidos por los centros no se encuentran del todo determinados por la situación de partida de los alumnos. Por esto mismo, las comparaciones que no estiman el valor añadido se emplazan en análisis de rendimientos y no resultan “justas” desde la perspectiva de la contribución de los centros a sus logros. Además, los niveles socio-culturales así como la situación de partida del alumnado no son un determinismo que lastre la obtención de resultados satisfactorios.

Por otra parte, se aprecia una dificultad relevante: la de atribuir, de forma causal y correlacionada, el valor añadido a determinadas características del centro. En definitiva, la explicación del valor añadido de cada centro se asocia a factores propios del mismo, sin que puedan generalizarse para identificar un conjunto de elementos que atribuyen valor de manera principal y universal. A modo de ejemplo, un liderazgo pedagógico del director o directora del centro o una cultura de colaboración entre el profesorado pueden estar presentes en un centro que obtiene un óptimo valor añadido, pero otro centro en el que tales circunstancias no se adviertan puede alcanzar similares e incluso mayores o menores niveles de valor. Ello no obsta para que se utilicen índices socioculturales que ajustan el análisis de los resultados y acercan su naturaleza a la lógica del valor añadido.

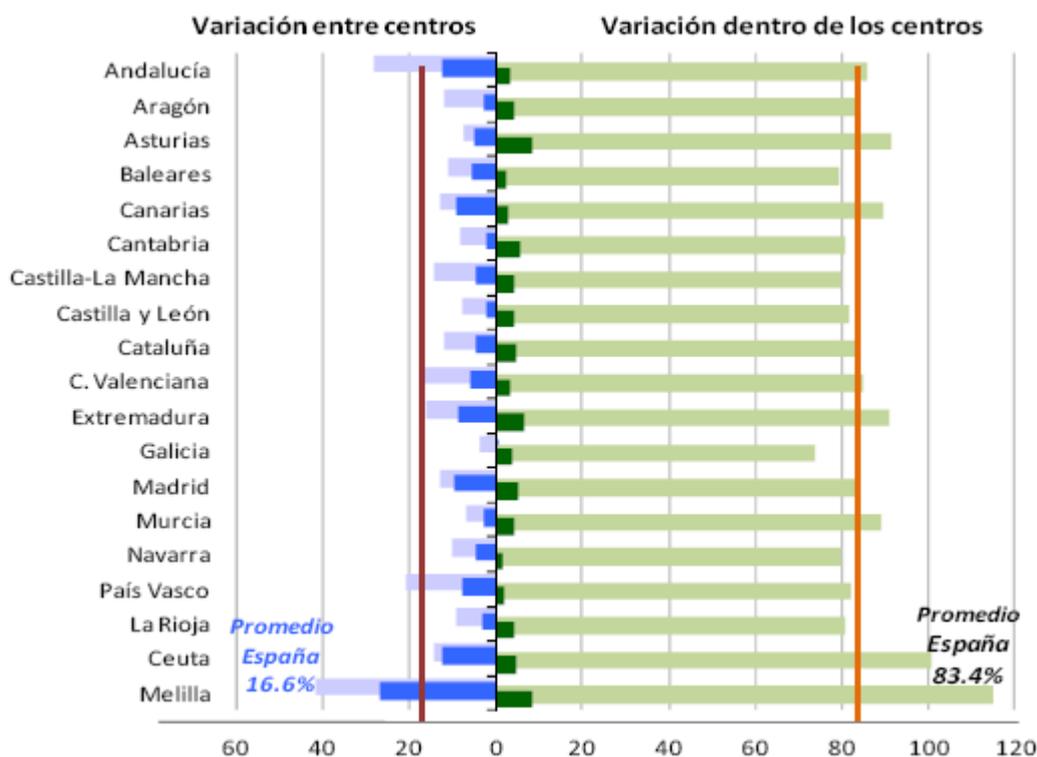
Luego, a pesar de las dificultades advertidas, la consideración del valor añadido de los centros es un elemento básico para el análisis de los logros educativos, no centrado en la identificación de

rendimientos, sino en la contribución específica de cada centro para mejorar los resultados previstos, de distinto signo, en función de la situación de partida del alumnado.

Para ello, a fin de determinar los logros esperados en función del nivel inicial de los alumnos, se recurre a un índice estadístico que establece el estatus socioeconómico, cultural y social (ESCS). Y tal índice es obtenido en función de las respuestas a cuestionarios de contexto que se aplican a las familias y el alumnado para recabar información de aspectos tales como el nivel de estudios más elevado de los padres, la disposición del libros en el domicilio familiar, acceso a internet, espacio para el estudio y recursos de apoyo, así como otros de carácter socioeconómico y cultural.

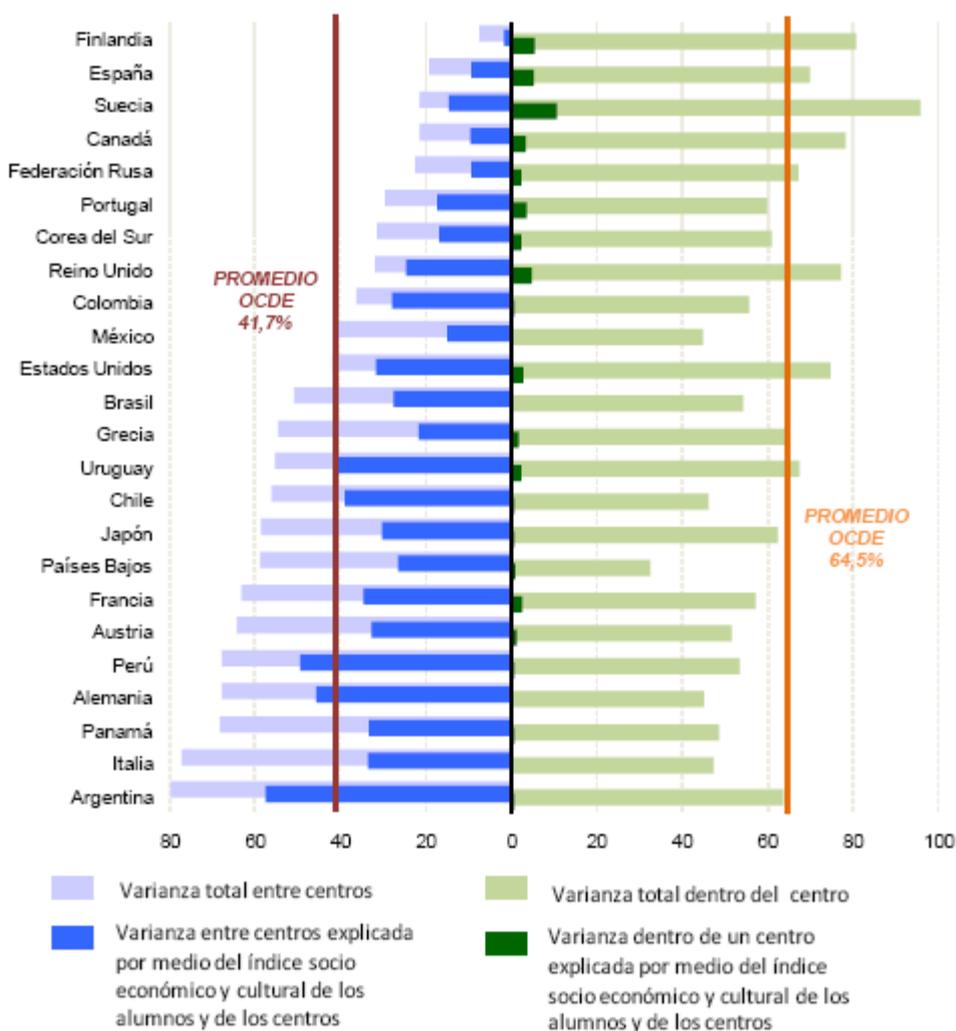
La variación de resultados, por tanto, puede explicarse considerando el alcance del ESCS. Esto es, “la variabilidad del rendimiento escolar que se produce entre los centros y dentro de ellos y qué parte de esta variación es atribuible a circunstancias económicas, sociales o culturales del alumnado y de los centros” (Instituto de Evaluación, 2011, p. 111). Por lo que, como se advierte en las figs. 1 y 2, la “varianza” explica la dispersión de los resultados de los estudiantes registrada “entre” y “dentro” de los centros.

Fig. 1.: *Varianza total de los resultados del alumnado “entre centros” y “dentro del centro”*
 (Competencia en comunicación lingüística, Evaluación General de Diagnóstico 2010)



De: *Evaluación General de Diagnóstico 2010, Educación Secundaria Obligatoria, 2º Curso, Informe de Resultados*. Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación, 2011, p. 112

Fig. 2: Variación del rendimiento del alumnado “entre centros” y “dentro de un mismo centro”



De: PISA 2009, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, OCDE, Informe español. Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación, 2010, p. 86

Dos conclusiones se obtienen con evidencias consistentes:

- La variación global de los resultados que se produce entre centros distintos es significativamente menor que la constatada dentro de cada uno de los centros.
- El estatus socioeconómico, social y cultural no determina ni explica, de manera relevante, las diferencias de resultados dentro del mismo centro. En la fig. 1 así se aprecia, considerada la última Evaluación General de Diagnóstico que realizó el Ministerio de Educación, además de las que llevaron a cabo, cada curso escolar, las Administraciones educativas. Mientras que la fig. 2 hace lo propio, tras la aplicación de la prueba PISA en el año 2009, donde el sistema educativo español se sitúa entre los de menores diferencias de resultados entre centros distintos.

Luego si las causas de las diferencias de rendimientos del alumnado hay que buscarlas dentro de los centros, el ejercicio de la dirección escolar es una variable de suficiente interés desde la perspectiva, ya adelantada, de la contribución singular de cada centro al logro de los resultados que obtiene. El siguiente apartado de este módulo se ocupa, por tanto, de tal cuestión.

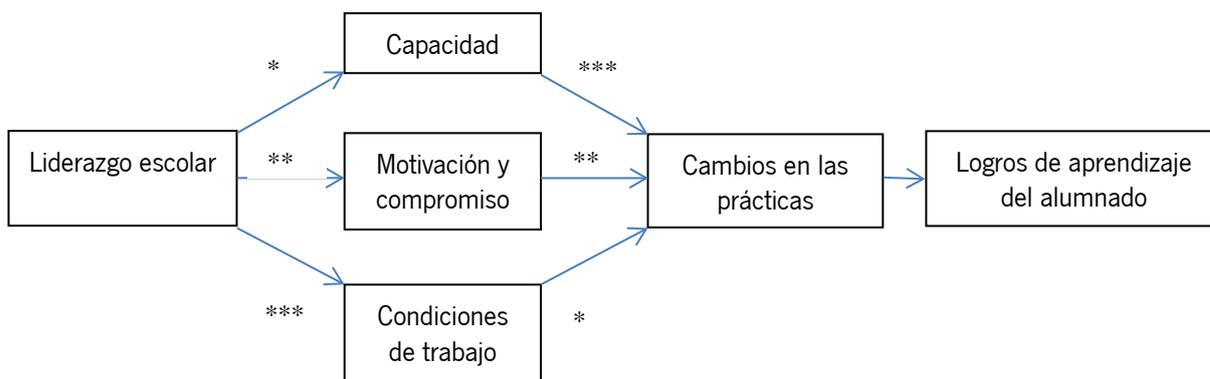
3. Desempeño directivo y mejora de los resultados escolares

Adelantemos, para empezar, que el artículo 136 de la LOE (2006), en la redacción dada por el artículo único. 85 de la LOMCE (2013), vincula, de manera directa, la evaluación de los directores y directoras de los centros con los resultados educativos del alumnado:

- «1. La Administración educativa nombrará director del centro que corresponda, por un período de cuatro años, al aspirante que haya sido seleccionado en el procedimiento regulado en el artículo anterior.
2. El nombramiento de los directores podrá renovarse, por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Los criterios y procedimientos de esta evaluación serán públicos y objetivos e incluirán los resultados de las evaluaciones individualizadas, a que hace referencia el artículo 144, realizadas durante su mandato, que, en todo caso, considerarán los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto y el seguimiento de la evolución en el tiempo. Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.»

Con respecto a esta cuestión, Leithwood, Harris y Hopkins (2008) sostienen, además de la ya adelantada relevancia del liderazgo escolar como segundo factor, tras las prácticas docentes, que influye en los logros del alumnado, otras características del liderazgo escolar exitoso. Entre ellas, que un pequeño número de rasgos personales explica un alto porcentaje de la variación en la efectividad del liderazgo. Además, otra aportación relevante concierne a la influencia del liderazgo escolar en aspectos que conducen al cambio de las prácticas docentes para mejorar los logros de aprendizaje del alumnado. Tres son, en este caso, los aspectos destacados: la capacidad de los docentes, la motivación y el compromiso profesional y las condiciones de trabajo. Y se advierte (fig. 3) la mayor influencia del liderazgo en las condiciones de trabajo, precisamente el elemento que menos influye, de entre los considerados, en el cambio de las prácticas. A su vez, la influencia menor del liderazgo se verifica en las capacidades y competencias del profesorado, clave principal para la mejora de los resultados. Y aunque estas atribuciones de influencia tienen registros distintos en otras investigaciones, la influencia de liderazgo en la motivación y el compromiso profesional resulta significativa para la mejora de los resultados educativos del alumnado.

Fig. 3: Influencia del liderazgo escolar en la mejora de las prácticas docentes y de los logros del alumnado



* Influencia débil, ** Influencia moderada, *** Influencia fuerte

De: Leithwood, Harris y Hopkins (2008)

No será fácil, por ello, establecer relaciones directas entre el ejercicio directivo y los resultados escolares del alumnado; si bien, es apreciable la influencia indirecta, con la que el liderazgo media en la mejora de los logros escolares

“La evidencia empírica y los resultados de los estudios realizados en los países de la OCDE demuestran el importante papel que desempeña el liderazgo directivo en la mejora de los resultados escolares. Si bien no es posible medir el impacto directo que la labor directiva ejerce sobre dichos resultados, lo cierto es que sí existe un impacto indirecto que se refleja en la creación de un clima apropiado capaz de lograr que las escuelas funcionen bien, los profesores enseñen bien y los alumnos aprendan bien. Ésta es la función básica de la dirección escolar”. (Pont, 2010, 64)

Consideradas las dimensiones del liderazgo y sus efectos en los resultados de los estudiantes, Robinson (2007) estima que promover y participar en el desarrollo y aprendizaje permanente de los profesores tiene un impacto significativo; mientras que resulta algo más moderado el de planificar, coordinar y evaluar la enseñanza; y pequeño el efecto, en la mejora de los resultados de los estudiantes, de declarar objetivos y expectativas, adecuar los recursos estratégicos o garantizar un entorno ordenado que apoye la enseñanza.

Si se estiman las tareas de los directores y directoras que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes, Murillo y Hernández-Castilla (2015), en una investigación realizada en centros de Educación Primaria en España, concluyen con que los directores de los centros dedican casi la mitad del tiempo (46%) a tareas administrativas, mientras que las de carácter pedagógico y curricular ocupan el 29% y el desarrollo de reuniones el 22%. Y se constata que “Aquellos que consiguen que sus estudiantes aprendan, son los que más tiempo dedican a tareas curriculares” (p. 16).

Barber y Mourshed (2008) argumentan que “La única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción”. Y, por esto mismo, aluden a la selección y desarrollo de líderes de instrucción efectivos:

“Las pruebas sugieren que un fuerte liderazgo educativo es particularmente relevante a la hora de lograr mejoras (...). Los sistemas educativos con más alto desempeño cuentan con un conocimiento sustancial y creciente acerca de qué constituye un liderazgo escolar efectivo para convertir a sus directores en impulsores de mejoras en la instrucción” (p. 33). De tal forma que el desarrollo de líderes de instrucción eficientes en las escuelas requiere de tres elementos: conseguir a los docentes apropiados para desempeñarse como directores; desarrollar habilidades de liderazgo en instrucción; y concentrar el tiempo de cada director o directora en el liderazgo en instrucción. En definitiva, se trata de concentrar el liderazgo en la instrucción y no en la administración del centro.

Como revisión para el desarrollo de un proyecto de investigación pionero en el sistema educativo español, puesto que se ocupa de cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los rendimientos escolares, Bolívar (2010 a), tras un análisis centrado en estudios de carácter más bien cuantitativo, que asocian liderazgo y resultados, señala cuatro modelos a tal efecto:

- En primer término, los modelos de “*efectos directos*” parten de una consideración principal: los rendimientos del alumnado son una variable que depende, directamente, del liderazgo. Enfoque ya poco adoptado, toda vez que sobreestima la influencia del líder en el funcionamiento de la escuela.
- Por su parte, el modelo de “*efectos mediados*” apela a la capacidad del líder para predisponer marcos culturales y organizativos que faciliten condiciones y, por esto mismo, influyan, de manera indirecta, en la mejora de las prácticas docentes y de los aprendizajes de los estudiantes. Cabe apreciar por ello, en los resultados de las investigaciones, efectos positivos del liderazgo desde esta perspectiva.
- En el modelo de “*efectos inversos*”, son los resultados del centro los que influyen o determinan el propio liderazgo. En definitiva, cuando se producen cambios en la escuela, como la mejora de los resultados de los alumnos, tales cambios predisponen un mejor desarrollo del liderazgo. Aunque se trate de un modelo poco estimado, sus presupuestos sí pueden advertirse implícitamente en las conclusiones de las investigaciones.
- Por último, el modelo de “*efectos recíprocos*” establece una mutua influencia: el liderazgo lo hace en las variables que condicionan en el rendimiento de los alumnos, pero este, asimismo, influye en el liderazgo, con una interacción mutua y continuada a lo largo del tiempo.

En una investigación, referida en el Boletín de Educación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (núm. 8, marzo de 2013), que utiliza los resultados de los alumnos para evaluar a los directores y directoras, en un gran distrito de escuelas públicas norteamericanas del estado de Florida, Grissom, Kalogrides y Loeb (2012) advierten tres cuestiones previas de suficiente interés: la ambigüedad teórica (falta de claridad sobre el objeto), el sesgo potencial (atribución indebida, tanto en sentido positivo

como negativo, de factores al desempeño del director), y los problemas para la fiabilidad de algunos enfoques. E identifican, entre estos:

- La “*eficacia escolar*”, al considerar que los directores tienen efectos inmediatos sobre el aprendizaje de los estudiantes, que no varían de forma sistemática en el tiempo; o que los directores tienen un control sustancial sobre los factores que afectan a los logros de los estudiantes. Por lo que se trataría de medir el aprendizaje de los estudiantes en la escuela, mientras que el director ejerce su desempeño, tras estimar las características de los antecedentes de los estudiantes. La identidad con el modelo anterior de “*efectos directos*” es notoria.
- Enfoque de “*relativa eficacia dentro de la escuela*”, en el que se subraya que una forma de dar cuenta de los elementos de eficacia escolar que se encuentran fuera del control de los directores es comparar la eficacia de la escuela durante el mandato del director con otros periodos en que este no ejercía sus funciones. Tal enfoque es más recomendable si se dispone de datos de un periodo suficientemente largo como para los centros hayan contado con distintos directores. En caso contrario, no resulta factible.
- Por su parte, la “*mejora de la escuela*”, como enfoque, estima que lo más realista es considerar que el efecto del desempeño directivo en los resultados escolares necesita tiempo, porque gran parte de lo que un director puede hacer para mejorar el centro tiene que ver con la construcción de un ambiente de trabajo productivo que requiere años. El inconveniente mayor del modelo, sin embargo, radica en que la medida de la eficacia del director puede ser tan imprecisa como para aportar poca evidencia específica de la misma.

Estimada la naturaleza de estos tres enfoques sobre el valor añadido del ejercicio directivo en el rendimiento de los estudiantes, los autores concluyen con la existencia de ventajas e inconvenientes repartidos en los mismos, así como con dudas razonables sobre la fiabilidad y el carácter de una atribución absoluta y directa.

Con todo, subrayar en el liderazgo la consideración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como extender tal liderazgo –no solo distribuirlo en el marco reducido del equipo directivo- son factores clave para la mejora de los resultados escolares. En el primer caso, así lo constatan los investigadores chilenos Marfán, Muñoz y Weinstien (2012), después de reiterar que, tras el desempeño de los docentes, el liderazgo directivo es la variable escolar más influyente en el logro académico. Si bien, como asimismo se ha apuntado, de carácter indirecto: esto es, a partir de la influencia que los directivos pueden tener en el trabajo de los profesores con los alumnos en las aulas.

Christopher Day, por su parte, afirma de manera explícita: “Mi propia investigación y la de colegas de todo el mundo sobre el liderazgo en las escuelas han demostrado inequívocamente que el director puede tener efectos tanto negativos como positivos en los resultados de los estudiantes, tanto directa como indirectamente” (Álvarez y Rodríguez, 2012, p. 34). Asimismo, Barber y Mourshed (2008)

destacan esta evidencia: “La investigación demuestra que si no se cuenta con un director eficiente, las escuelas tienen pocas probabilidades de poseer una cultura con altas expectativas o de esforzarse en pos de la mejora continua” (p. 33).

Y entre los ejes de actuación para la mejora del liderazgo escolar, Pont, Nusche y Moorman (2009), en el marco de la OCDE, establecen directrices que pasan por redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, distribuir dicho liderazgo, desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz y hacer de este una profesión atractiva. Entre las responsabilidades que deben asumirse en mayor grado, figuran las que contribuyen a lograr un mejor aprendizaje de los estudiantes: apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad docente; fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas; administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos; colaboración con otras escuelas.

Puede advertirse, por tanto, que los centros con mejores logros tienden a estar conducidos por directores en cuyo ejercicio se advierten cometidos de liderazgo pedagógico. A la vez, tales logros requieren de un liderazgo extendido o, dicho de otro modo, de un desarrollo profesional docente –con procesos de formación y aprendizaje compartidos- que involucre en la mejora de las prácticas. De resultas que pueda aludirse a una cultura del liderazgo como marco relevante de la organización y el funcionamiento de los centros y clave básica de los resultados que obtienen.

A su vez, Hallinger y Heck (2014) se basan en los resultados de la investigación para sostener que el liderazgo orientado a la mejora escolar está altamente contextualizado: “El tipo de liderazgo ejercido por el director y el equipo directivo de la escuela debe estar vinculado tanto al perfil de la escuela y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes como a la capacidad de mejora del propio centro en cualquier punto en el tiempo” (pág. 84). Además, ante la relevancia atribuida al liderazgo y la tendencia a señalarlo en el análisis de los problemas de la educación y de la mejora de los centros, los autores subrayan tres aspectos (p. 85):

- No hay un único enfoque sobre el liderazgo que trabaja para mejorar las escuelas. Los estilos y estrategias de liderazgo eficaces están altamente contextualizados, por lo que cada escuela necesita un liderazgo diferente. Si bien, esta conclusión de los autores no debe conllevar que se adopten diferentes prácticas de liderazgo en función de los contextos, sino que las prácticas básicas del liderazgo pueden combinarse de manera ajustada a los distintos contextos.
- El liderazgo, aun siendo un motor potencialmente importante para el cambio, es de por sí insuficiente para lograr una mejora en los resultados del aprendizaje. De tal manera que la cultura de la escuela, o la capacidad para la mejora educativa, se convierte en un objetivo básico para las intervenciones de cambio junto a los esfuerzos para fortalecer el liderazgo. De hecho, los resultados sugieren que el liderazgo y la capacidad de mejora de la escuela funcionan como parte de un conjunto de relaciones sistémicas. Centrándose en uno sin desarrollar el otro aspecto es poco probable que suponga una mejora sostenida en el tiempo.

- El liderazgo colaborativo, en contraposición con el liderazgo del director solo, puede ofrecer un camino hacia la mejora de la escuela más sostenible. La inclusión de un mayor número de líderes en el proceso de mejora contribuye a las condiciones que afectan directamente a la enseñanza y el aprendizaje.

En último término, tal como sostiene Bolívar (2010 b) y ya se adelantó al aludir a la influencia del liderazgo escolar en la mejora de las prácticas docentes y de los logros escolares del alumnado, cabe considerar la evidencia del “efecto-director”:

“El “efecto-director” es, normalmente, un efecto indirecto: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. Sin duda la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades, de las motivaciones y compromiso y de las características del contexto en que trabaja y del entorno externo (social y político). Pero la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que depende de los equipos directivos. Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un “catalítico” en la mejora de los centros educativos, especialmente en la promoción y gestión de la enseñanza. Por eso, no hay un proyecto de dinamización o de mejora en un centro que no esté el equipo directivo detrás, aunque no sea el protagonista directo” (p. 17).

4. Autoevaluación institucional y plan de mejora. Vinculación con el proyecto de dirección y el plan de centro

La naturaleza de un plan de mejora guarda directa relación con los resultados de un diagnóstico, de una evaluación, de una memoria, de un análisis, en definitiva, del que pueda concluirse la necesidad de propuestas de actuación consonantes para, después, llevarlas a cabo con seguimiento y revisión.

Por esto mismo, un plan de mejora alude al conjunto de medidas o de acciones que, a partir de una situación bien descrita y generalmente desfavorable, propicie intervenciones sistemáticas con las que conseguir la evolución satisfactoria del estado de partida o, en su caso, reajustar el carácter o el alcance de las actuaciones estimadas.

Por sistemáticas, las intervenciones han de contar con responsables, calendarios e indicadores de evaluación. Y, para su eficacia, asimismo interesan el realismo, la concreción y la facilidad en el registro de evidencias.

La realización de planes de mejora, como se anticipó, está directamente relacionada con los procesos de autoevaluación que se llevan a cabo en los centros. La LOE (2006), en su artículo 145.2, determina que “las Administraciones educativas apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos”. Y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre (BOJA de 26 de diciembre), de Educación de Andalucía (LEA) así lo establece al considerar, en los tres apartados de su artículo 130, que:

- 1) Todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos realizarán una autoevaluación de su propio funcionamiento, de los programas que desarrollan, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los resultados de su alumnado, así como de las medidas y actuaciones dirigidas a la prevención de las dificultades de aprendizaje, que será supervisada por la inspección educativa.
- 2) El resultado de este proceso se plasmará anualmente en una memoria, que incluirá, asimismo, las correspondientes propuestas de mejora, cuya aprobación corresponderá al Consejo Escolar.
- 3) A tales efectos, en cada centro se creará un equipo de evaluación, que estará integrado, al menos, por el equipo directivo y representantes de los distintos sectores de la comunidad educativa, elegidos por el Consejo Escolar de entre sus miembros, de acuerdo con lo que se establezca.

Como desarrollo de estos preceptos, los Reglamentos Orgánicos de los centros establecen el proceso de autoevaluación. Además de incluirse precisiones en la organización y funcionamiento de los centros.

En tales disposiciones se alude a que la autoevaluación debe tener como referentes los objetivos recogidos en el Plan de Centro e incluirá una medición de distintos indicadores relevantes establecidos tanto en el centro como, con carácter homologado, por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE).

Por su parte, también se estima en los Reglamentos Orgánicos, como una de las funciones de los órganos de coordinación docente (Departamento de Formación, Evaluación e Innovación, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica), la de proponer planes de mejora como resultado de las evaluaciones llevadas a cabo.

La memoria de autoevaluación, por ello, y la información facilitada por los indicadores homologados son fuentes principales para la realización del plan de mejora, además de los propios indicadores que deben establecerse por los centros.

Los indicadores homologados se reúnen en un conjunto amplio, establecido para los distintos tipos de centro por la AGAEVE. Con carácter general, los indicadores se distribuyen en tres áreas de medición: enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, clima y convivencia. Y cada uno de ellos cuenta con una definición, las variables que lo conforman y la medición aplicada. Por tanto, tales indicadores constituyen una referencia significativa para la elaboración de planes de mejora.

El contenido fundamental de un plan de mejora son, entonces, las propuestas que incluye. Y, para considerarlas, deben tenerse en cuenta algunos aspectos básicos (AGAEVE, 2015):

- La necesidad y la utilidad de las propuestas se advierten en las situaciones y los contextos propios, ya que tales propuestas no conducen a los mismos efectos en todos los centros.

- La mejor adopción de las propuestas por los docentes se verifica cuando estos perciben la necesidad de cambios, cuya naturaleza e implicaciones se presentan con claridad, además del beneficio positivo que conllevará estimarlos.
- Los rendimientos escolares, los logros del alumnado, son el objeto preferente de las propuestas. Luego los cambios que se promuevan en los distintos ámbitos de la organización y el funcionamiento de los centros deben considerarse con esa perspectiva.
- Los cambios tienen distinto alcance en función de que afecten a aspectos organizativos y estructurales o a las culturas profesionales. Estas se conforman a partir de los pensamientos, las creencias, los significados que los distintos profesores o grupos tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje o el funcionamiento del centro. Y las culturas influyen en las relaciones, la comunicación, la colaboración, la participación y la implicación del profesorado. Por tanto, estas circunstancias deben tenerse especialmente en cuenta para el diseño y el desarrollo del plan de mejora.
- Las propuestas asumidas por equipos de profesores cuentan con posibilidades más efectivas de propiciar cambios que aquellas otras solo estimadas por un profesor o profesora de manera individual en su aula.
- Los resultados obtenidos tras el desarrollo de las propuestas deben ser objeto de evaluación, a fin de que puedan precisarse tanto el grado de logro, generalmente establecido con indicadores, como las causas que explican las dificultades para alcanzar los efectos esperados.

Otro aspecto importante, a su vez, es el objeto de las propuestas de mejora y su número. Ciertamente, cuando se pretenden cambios globales y profundos, son necesarios esfuerzos, dedicaciones y compromisos mayores, pero sus efectos mejoran de manera general las respuestas educativas al alumnado para el incremento de sus logros. Propuestas más limitadas o fragmentadas, por su parte, pueden propiciar la consecución de las mismas, aunque su alcance resulte bastante menos significativo. De ahí, entonces, la utilidad de criterios que ayuden a priorizar las propuestas de un plan de mejora (fig. 4):

Fig. 4: *Criterios para priorizar las propuestas del plan de mejora*

1. Justificación de la propuesta	
Necesidad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Es coherente con las oportunidades de mejora identificadas en el análisis de resultados? ✓ ¿Da respuesta a las dificultades detectadas en la memoria de autoevaluación? ✓ ¿El profesorado percibe el cambio propuesto como realmente necesario?
Claridad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Los objetivos que persigue son claros y evaluables? ✓ ¿Las estrategias para su consecución son adecuadas?
Utilidad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿La valoración que realiza el profesorado sobre el coste/beneficio personal del cambio propuesto es positiva? ✓ ¿Promueve el desarrollo de competencias profesionales docentes?

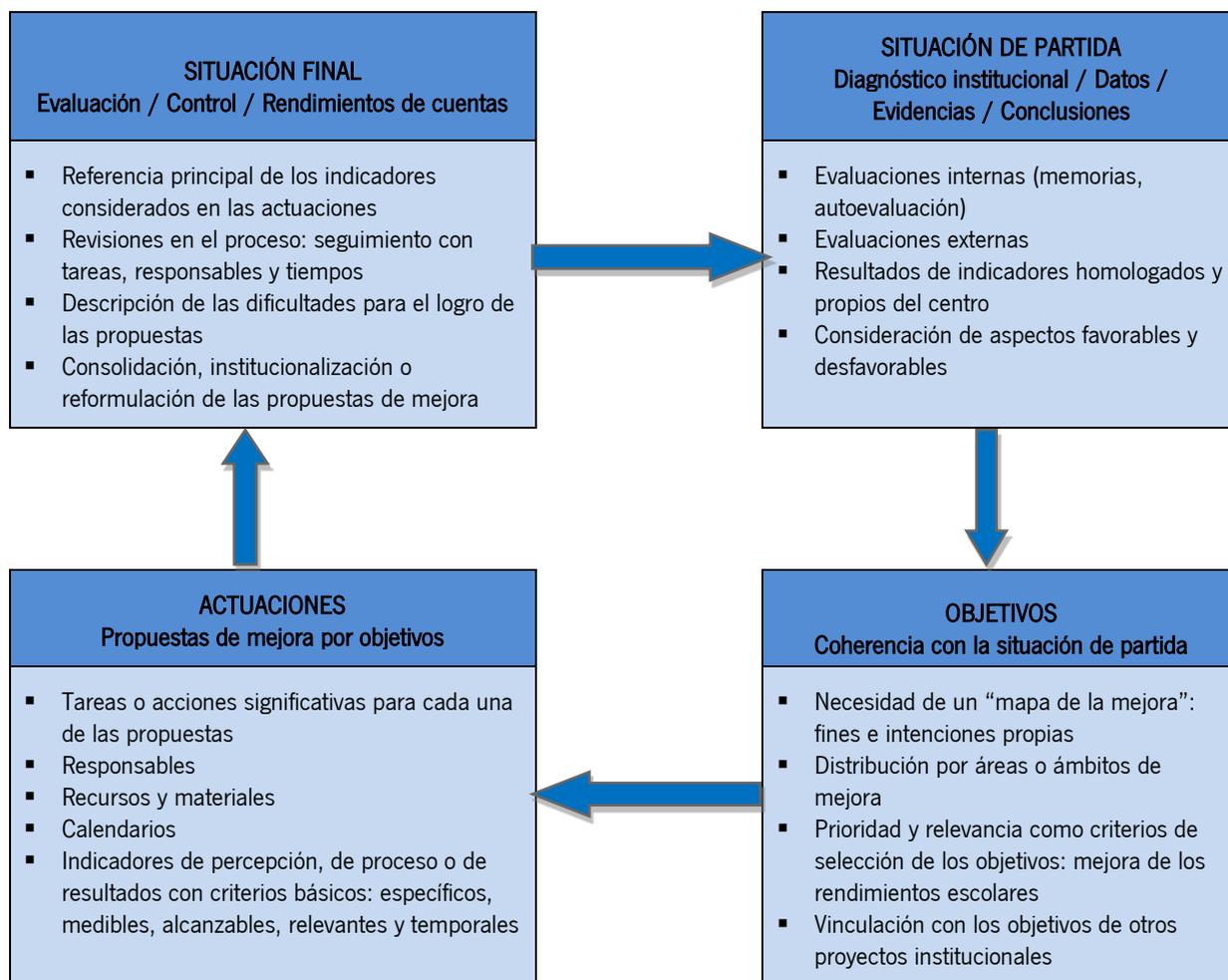
2. Alcance de la propuesta	
Ámbito	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Incide en la estructura organizativa y funcionamiento del centro? ✓ ¿Incide en el funcionamiento de departamentos y equipos docentes? ✓ ¿Incide en las prácticas del aula?
Implicación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Supone la participación de un grupo de profesores y profesoras? ✓ ¿Promueve el trabajo en equipo para compartir experiencias y abordar conjuntamente iniciativas? ✓ ¿Fomenta la mejora de relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa?
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Los resultados previstos pueden medirse o evaluarse de forma constatable? ✓ ¿En la estrategia de evaluación se prevé que esta sea participativa para conocer cuáles han sido las causas del mayor o menor éxito y qué efectos se han producido en la cultura del centro?

3. Viabilidad de la propuesta	
Consenso	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿La mayoría del profesorado del centro está de acuerdo con la necesidad, precisión y utilidad de la propuesta? ✓ ¿La mayoría del profesorado del centro está de acuerdo con el alcance previsto en la propuesta?
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Se dispone de los recursos materiales y temporales necesarios? ✓ ¿Se requiere apoyo y asesoramiento externo de la inspección educativa? ✓ ¿Se requiere apoyo y asesoramiento externo de la asesoría de referencia del centro del profesorado? ✓ ¿Se requiere apoyo y asesoramiento de la Universidad?
Formación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Son necesarias acciones formativas previamente a la implementación de la propuesta?

De: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), 2015, pp. 9-10

En definitiva, tras subrayar la relevancia mayor de las propuestas, un plan de mejora se verifica, se lleva a cabo, entre las situaciones de partida y final, tras considerar objetivos y actuaciones, en un proceso que debe resultar continuo (fig. 5). De ahí, además, la referencia a la mejora continua en el marco de la cultura de la evaluación y de la calidad.

Fig. 5: *El plan de mejora como proceso continuo*



El despliegue y desarrollo de las actuaciones, consonantes con los objetivos, resulta por ello de especial interés. Con ese objeto, una elaboración ajustada podría considerar, para cada uno de los objetivos:

- Las actuaciones previstas para el logro de los objetivos.
- Los agentes o responsables de las mismas.
- Los recursos necesarios para implementar las actuaciones.
- El calendario de desarrollo, habitualmente por trimestres o cursos.
- Los indicadores en el marco de la evaluación del proyecto de dirección.

Se facilita, seguidamente, un modelo de desarrollo (fig. 6) de un objetivo con los elementos que acaban de apuntarse. De tal forma que puede considerarse así la elaboración del plan de actuación como apartado del proyecto de dirección, una vez establecidos los objetivos del mismo.

Curso de Actualización de Competencias Directivas
Módulo 3. Rendición de cuentas y calidad educativa

Fig. 6: Modelo de desarrollo de un objetivo en el plan de actuación del proyecto de dirección

Objetivo: Definir la mejora de los resultados educativos del alumnado como referencia y objeto principal del proyecto educativo y de la actividad del centro					
Tareas	Responsables	Recursos	Calendarios		Indicadores
✓ Análisis y acuerdo en torno a los conceptos: resultados educativos, “valor añadido” del centro en los resultados de la evaluación.	Director Jefe de Estudios Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica Claustro	Sesiones de trabajo Documentos teóricos y prácticos para el estudio y el análisis	Curso 1	Trimestre 2	<ul style="list-style-type: none"> Disposición de un documento de síntesis en el que se clarifiquen los conceptos y su uso en el centro.
✓ Elaboración y uso de un modelo de análisis de los resultados que pueda aplicarse a la revisión de las evaluaciones trimestrales. El modelo tendrá en cuenta, de manera especial, las posibles causas “internas” (coordinación, prácticas docentes...) de los resultados.	Director Jefe de Estudios Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica Claustro Consejo Escolar	Sesiones de trabajo Documentos teóricos y prácticos para el estudio y el análisis Experiencias de otros centros	Curso 1	Trimestre 2	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración y posterior aprobación en el Claustro del modelo de análisis de resultados de la evaluación. Constancia, en las actas del Claustro y en los documentos de revisión trimestral, de mejoras en las conclusiones del análisis; sobre todo, en lo referido a las causas “internas”.
✓ Análisis de los resultados educativos de los alumnos a través de distintos registros: actas de evaluación, pruebas externas, evolución de los resultados en los últimos cursos.	Director Jefe de Estudios Secretario Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica Equipos docentes Claustro Consejo Escolar	Sesiones de trabajo Informes de evaluación Documentos de registro de la evaluación del alumnado	Curso 1	Trimestre 2	<ul style="list-style-type: none"> Conclusiones relevantes del análisis de los resultados; en este caso, a partir de pruebas externas de evaluación y de la comparación de los resultados de la evaluación del alumnado en el centro durante varios cursos.
✓ Definición y puesta en práctica de propuestas de mejora, sobre todo referidas a la coordinación de los procesos de enseñanza y a la evaluación como elemento del currículo en el proyecto educativo del centro.	Director Jefe de Estudios Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica Equipos docentes Claustro	Sesiones de trabajo Análisis de documentos y de resultados de la evaluación	Curso 1	Trimestre 3	<ul style="list-style-type: none"> Constancia en las memorias de las propuestas de mejora, y desarrollo y revisión de las mismas. Disminución del porcentaje, al menos un 15% al concluir el periodo de dirección, del porcentaje del alumnado que promociona con materias pendientes. Disminución significativa, al concluir el periodo de dirección, de las diferencias de resultados, menos del 5%, en grupos del mismo nivel y en las mismas materias. Progresiva reducción de las reclamaciones del alumnado y sus familias con respecto a la evaluación.

Puesto que contribuyen de manera decisiva a la evaluación del plan de mejora, conviene prestar especial atención a los indicadores. Su naturaleza, aunque seguidamente se aporten algunas definiciones, se aproxima a la de las evidencias del grado de logro de los resultados. De tal modo que puedan estimarse junto a las intenciones y las concreciones del plan de mejora (fig. 7).

Fig. 7: *Intenciones, concreciones y evidencias en el plan de mejora*

Intenciones	Concreciones	Evidencias
OBJETIVOS	ACTUACIONES	INDICADORES
Fines o propósitos que pretenden conseguirse con el desarrollo del plan de mejora.	Acciones o tareas que desglosan o concretan los fines establecidos en los objetivos	Resultados que se esperan de las actuaciones relacionadas con los objetivos

García y Aguirregaribia (2006) entienden como indicador un instrumento que proporciona información relevante de algún aspecto significativo de la realidad educativa: “Aquellos aspectos del sistema educativo de los cuales se puede obtener información que nos posibilite hacer una valoración, cuantitativa o cualitativa, y a partir de ella tomar decisiones cuyo objetivo sea la mejora de la institución, en su totalidad o en alguna de sus partes”. Así, aunque la valoración estadística y cuantitativa es predominante, los sistemas de indicadores también incorporan evidencias cualitativas, tales como la elaboración de documentos, la recogida de percepciones o valoraciones, o la adopción de acuerdos.

Se dispone, además, de sistemas de indicadores a gran escala, que afectan al conjunto del sistema educativo en sus distintos ámbitos (es el caso del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación). Si bien en este caso se consideran indicadores más propios, específicos y operativos, en el ámbito del plan de mejora. Luego, con esta perspectiva, podemos entender como indicador: el resultado de las actuaciones previstas para el desarrollo de los objetivos del plan de mejora, expresado en términos cuantitativos o cualitativos de logro, con el que es posible realizar una evaluación, continua y final, de la que deriven descripciones, justificaciones de los logros y, sobre todo, medidas o decisiones vinculadas al rendimiento de cuentas, al reconocimiento, la revisión y a la mejora.

Para la elaboración de los indicadores se estiman orientaciones básicas. Entre estas (AGAEVE, 2014), que los indicadores resulten:

- Explícitos y comprensibles.
- Fidedignos, porque de su medición se obtiene información rigurosa y sistemática de datos válidos y fiables.
- Fácilmente medibles y con flexibilidad para el desglose de sus resultados.
- Aceptados por los diferentes sectores, mediante el consenso en su elaboración.

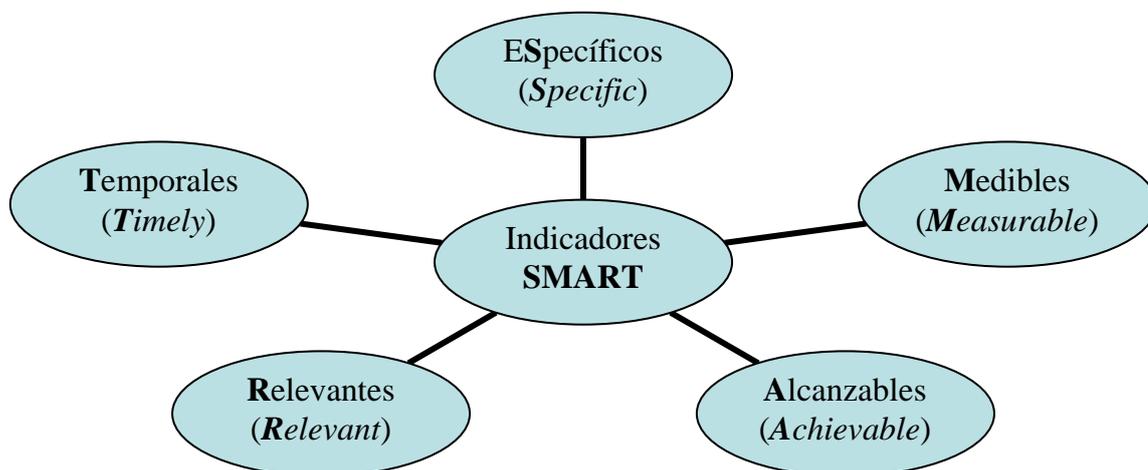
Por lo que han de propiciar:

- Relevancia, por estimar aspectos significativos.
- Globalidad, por afectar a varios ámbitos o dimensiones.
- Fiabilidad, por reflejar lo que se quiere medir y sostenerse en evidencias objetivas.
- Concisión, a partir de una redacción breve, explícita y comprensiva.
- Operatividad, para que la medición resulte factible y eficiente.
- Consenso, para que la definición sea asumida y compartida.

Una cuestión importante, también, es el análisis comparado, puesto que en el plan de mejora pueden estimarse, por ejemplo, indicadores cuyo logro se establezca en función de la mejora de los resultados escolares, tomando como referencia la comparación con puntuaciones medias. De ahí la consideración de índices, a partir de datos de contexto, socio-económicos, culturales y familiares, generalmente obtenidos mediante cuestionarios, que permiten situar las comparaciones de manera más equilibrada y pertinente, tal como se adelantó en un apartado anterior de este módulo.

Como forma sintética de estimar la utilidad y calidad de los indicadores, es bastante oportuno considerar las características (fig. 8) de los indicadores clave de rendimiento (KPI por denominación en inglés, *Key Performance Indicator*), que se definen con el término, aunque en este caso acrónimo, SMART.

Fig. 8: Características de los indicadores SMART



Y una muestra de indicadores, aproximados o distantes de la caracterización SMART, se facilita seguidamente (fig. 9) para que quepa percibir, de manera práctica, la mayor o menor adecuación de los indicadores.

Fig. 9: *Muestra de indicadores a partir de su menor (-) o mayor (+) ajuste a las características SMART*

Específicos	-	Elaboración de un documento para la revisión de las actividades culturales realizadas en el entorno del centro por distintas instituciones.
	+	Celebración de al menos una reunión, en el curso escolar, con las entidades y asociaciones del entorno del centro que desarrollen actividades útiles para distintos ámbitos del proyecto educativo del centro, a fin de recabar su participación y colaboración con el centro.
Medibles	-	Incremento de las sesiones de tutoría con las familias del alumnado.
	+	Celebración de al menos una sesión de tutoría, durante el curso escolar, con las familias del 90% del alumnado de la clase.
Alcanzables	-	Mejora de las condiciones socioeconómicas del entorno y de las familias del alumnado.
	+	Disposición semanal de, al menos, dos horas de refuerzo y apoyo en pequeño grupo para el alumnado con desventaja sociocultural .
Relevantes	-	Homologación de las características formales de las pruebas escritas.
	+	Incremento de un 15% del porcentaje de alumnado que alcanza los niveles altos en las pruebas de evaluación externa.
Temporales	-	Incremento del uso de la biblioteca del centro.
	+	Catalogo de los fondos de la biblioteca en el primer trimestre del curso. Disposición de un programa de gestión que permita valorar su uso, a lo largo del curso, por el alumnado.

Importa considerar, además, tipos generales de indicadores (fig. 10) en función del objeto de la medición y de la orientación del logro de los mismos. En el primer caso, los indicadores pueden ser de percepción, que miden el grado de satisfacción de los distintos sectores, mediante cuestionarios, encuestas o entrevistas para recabar información sobre las percepciones (satisfacciones o insatisfacciones, acuerdos o desacuerdos) de distintos sectores; de proceso, aplicados al desarrollo de las actuaciones; y de rendimiento, cuando aluden, principalmente, a resultados finales. En tanto que, por la orientación del logro, son indicadores progresivos aquellos en los que la mejora se asocia al incremento de valores; mientras que resultan regresivos en sentido contrario: la mejora conlleva reducción de valores.

Fig. 10: *Muestra de indicadores por tipos*

Objeto de medición	Indicadores de proceso	Informan sobre el resultado de las acciones encaminadas al logro final de una actuación.
		<i>Realizar un curso de formación, en el primer trimestre del curso, para el profesorado del centro, sobre la utilización de la pizarra digital en el aula.</i>
	Indicadores de rendimiento	Establecen la referencia final del logro esperado de una actuación
		<i>Diseñar al menos tres unidades didácticas, de las distintas materias, durante el curso, para la enseñanza mediante la pizarra digital en el aula.</i>
Orientación del logro	Progresivos	El resultado o logro adecuado conlleva un incremento de los valores.
		<i>Incrementar en un 15% el préstamo de libros de la biblioteca del centro</i>
	Regresivos	El resultado o logro adecuado conlleva una disminución de valores.
		<i>Reducir en un 20% el porcentaje de alumnado que obtiene resultados en los niveles bajos de las pruebas de evaluación externas.</i>

Otros dos aspectos son de especial interés para apreciar la evolución de los indicadores en el periodo de ejercicio de la dirección: la tendencia (fig. 11) y la relevancia (fig. 12).

Fig. 11: *Tendencias en los indicadores*

Tendencia Evolución, a lo largo de los cursos, del logro establecido en el indicador	Continua Los registros del logro del indicador evolucionan sin oscilaciones y en un mismo sentido a lo largo de los cursos	Positiva <ul style="list-style-type: none"> - En los indicadores progresivos se constata incremento de los valores - En los indicadores regresivos se constata disminución de valores
	Discontinua Se verifican oscilaciones en los registros de los distintos cursos	Negativa <ul style="list-style-type: none"> - En los indicadores progresivos se constata disminución de los valores - En los indicadores regresivos se constata aumento de los valores

Indicador progresivo con tendencia continua positiva (TCP) y negativa (TCN)

Porcentaje de alumnado que alcanza el título de Graduado en ESO con todas las materias superadas				
	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
TCP	58%	62%	68%	72%
TCN	68%	64%	59%	55%

Indicador regresivo con tendencia continua positiva y negativa

Porcentaje de alumnado que presenta conductas contrarias a la convivencia				
	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
TCP	14%	12%	9%	6%
TCN	8%	11%	13%	15%

Indicador discontinuo (ID)

Porcentaje de alumnado con faltas injustificadas de asistencia				
	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
ID	9%	12%	7%	11%

La relevancia (fig. 12), por su parte, deriva de la comparación de los logros finales del indicador, tanto curso a curso como en la media de todo el periodo, considerando los alcanzados en centros con el mismo índice socioeconómico y cultural. Datos que se obtienen, generalmente, a partir de informes realizados por agencias de evaluación o departamentos de las Administraciones educativas, como es el caso de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE).

Fig. 12: *La relevancia de los indicadores*

Relevancia Comparación de los logros del indicador con los obtenidos en centros con el mismo índice socioeconómico y cultural (ISC)	Positiva	- En los indicadores progresivos, logros por encima de la media de los obtenidos en centros con el mismo ISC.
		- En los indicadores regresivos, logros por debajo de la media de los obtenidos en centros con el mismo ISC
	Negativa	- En los indicadores progresivos, logros por debajo de la media de los obtenidos en centros con el mismo ISC.
		- En los indicadores regresivos, logros por encima de la media de los obtenidos en centros con el mismo ISC.

A modo de muestra, la fig. 13 ofrece el análisis que se facilita a los centros docentes por la AGAEVE, referido a la tendencia y la relevancia de los indicadores; y en el que se considera, como área característica de un plan de mejora, la enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, la tendencia alude a la evolución positiva, discontinua o negativa de los resultados en el tiempo (tres últimos cursos escolares); y la relevancia a la comparación de los resultados con los de otros centros con el mismo índice sociocultural.

Fig. 13: *Análisis de la tendencia y la relevancia de los indicadores*

ÁREA DE MEDICIÓN: Enseñanza-aprendizaje			
Indicador	Resultado	Tendencia	Relevancia
↑ Horas de docencia directa impartidas por el profesorado.	95.29%	▲	▲
↑ Alumnado de ESO con evaluación positiva en todas las materias	52.93%	▲	▲
↑ Promoción alumnado de ESO sin adaptaciones curriculares significativas.	81.95%	▲	▲
↑ Alumnado de ESO con evaluación positiva.	82.61%	▲	▲
↑ Alumnado de 2º de ESO que globalmente alcanza un dominio alto en la competencia básica de comunicación lingüística.	26.20%	▲	▲
↑ Alumnado de 2º de ESO que globalmente alcanza un dominio alto en la competencia básica de razonamiento matemático.	26.37%	▲	▲
↑ Promoción alumnado de ESPA.	43.33%	▲	▲
↑ Alumnado de ESPA con evaluación positiva.	52.78%	▲	▲

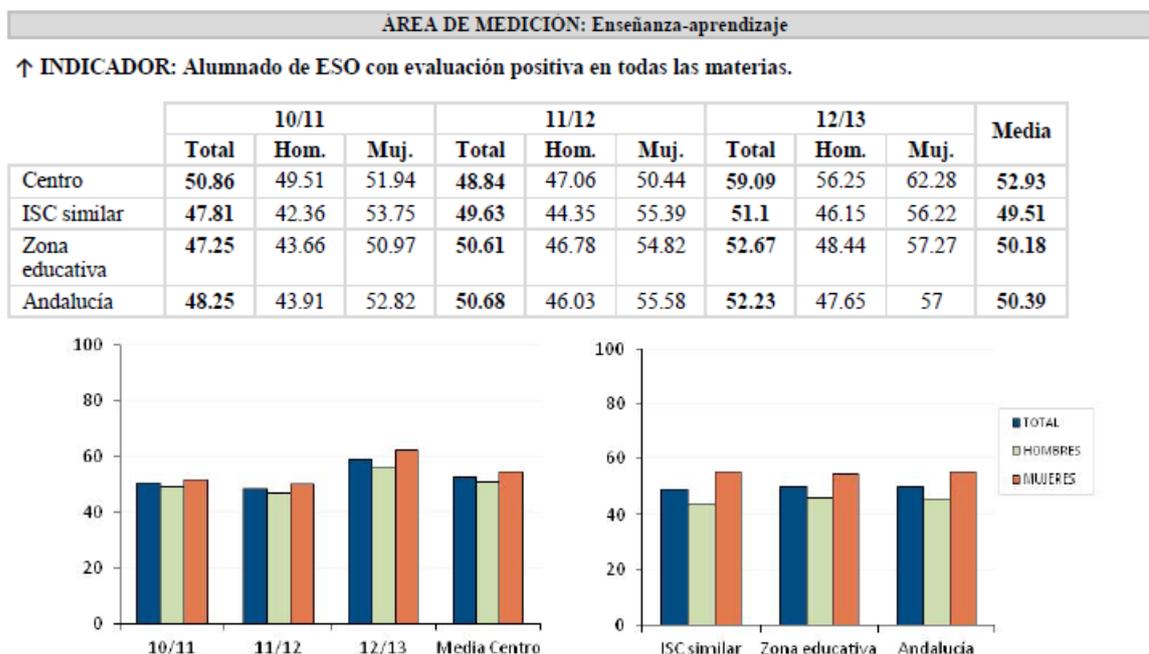
(ESPA: Educación Secundaria para Personas Adultas)

- (↑) Indicador proactivo: La excelencia se sitúa en el 100% y la mejora de resultados se produce mediante un incremento de valores.
 - (▲) Tendencia positiva o rendimiento sostenido de excelencia. Relevancia: resultados por encima de la media de centros de ISC similar en indicadores proactivos.
 - (▲) Tendencia discontinua en indicadores proactivos.
 - (▲) Tendencia negativa. Relevancia: resultados por debajo de la media de centros de ISC similar en indicadores proactivos.
-
- (↑) Indicador proactivo: La excelencia se sitúa en el 100% y la mejora de resultados se produce mediante un incremento de valores.
 - (▲) Tendencia positiva o rendimiento sostenido de excelencia. Relevancia: resultados por encima de la media de centros de ISC similar en indicadores proactivos.
 - (▲) Tendencia discontinua en indicadores proactivos.
 - (▲) Tendencia negativa. Relevancia: resultados por debajo de la media de centros de ISC similar en indicadores proactivos.

Fuente: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/explicacion_de_un_informe_de_indicadores_homologados.pdf

Si se estima uno de los indicadores anteriores, el análisis de datos sería este (fig. 14):

Fig. 14: *Análisis de datos de un indicador*



Por su interés para la elaboración, el seguimiento y la evaluación del plan de mejora, a partir del análisis de la tendencia y la relevancia de los indicadores homologados, se facilita una herramienta (fig. 15), elaborada por la AGAEVE, que permite identificar, asimismo, áreas de mejora (“matriz de oportunidades de mejora”). Y estas pueden incorporarse al plan, tras considerar la situación con respecto al grado de logro de los indicadores. Para ello, se han estimado unas ponderaciones a fin de valorar las tendencias.

Curso de Actualización de Competencias Directivas
Módulo 3. Rendición de cuentas y calidad educativa

Fig. 15: Oportunidades de mejora tras el análisis de los indicadores

ÁREA	INDICADORES	10/11	11/12	12/13	TEND	M. CENTRO	ISC SIM	RELEVANCIA	TOTAL
EA	↑ Alumnado de ESO con evaluación positiva en todas las materias	50,86	48,84	59,09	15	52,93	49,51	3	18
EA	↑ Promoción alumnado de ESO sin adaptaciones curriculares significativas	82,98	73,80	89,07	15	81,95	80,82	1	16
EA	↑ Alumnado de ESO con evaluación positiva	81,47	81,45	84,92	15	82,61	79,25	3	18
EA	↑ Alumnado de 2º de ESO que globalmente alcanza un dominio alto en la competencia básica de comunicación lingüística	32,65	27,78	18,18	0	26,20	25,10	1	1
EA	↑ Alumnado de 2º de ESO que globalmente alcanza un dominio alto en la competencia básica de razonamiento matemático	32,69	30,36	16,07	0	26,37	23,07	3	3
EA	↑ Promoción alumnado de ESPA	62,07	24,64	43,28	15	43,33	35,18	8	23
EA	↑ Alumnado de ESPA con evaluación positiva	68,10	43,36	46,89	15	52,78	39,71	13	28
EA	↑ Promoción alumnado de bachillerato	79,69	67,93	75,34	15	74,32	72,56	2	17
EA	↑ Alumnado de bachillerato con evaluación positiva	89,95	86,18	86,38	15	87,50	85,68	2	17
EA	↑ Promoción alumnado de ciclos formativos de grado medio	80,00				80,00	68,41	12	12
EA	↑ Promoción alumnado de ciclos formativos de grado superior	76,24	68,50	61,21	0	68,65	77,90	-9	-9
EA	↑ Alumnado de ESO que alcanza la titulación, con valoración positiva en todas las materias.	50,00	40,00	72,00	15	54,00	58,83	-5	10
EA	↑ Alumnado de ESPA que alcanza la titulación	62,07	24,64	43,28	15	43,33	38,43	5	20
EA	↑ Alumnado de bachillerato que alcanza la titulación	78,38	71,05	85,11	15	78,18	73,61	5	20
EA	↑ Alumnado de ciclos formativos de grado medio que alcanza la titulación	80,00				80,00	82,82	-3	-3
EA	↑ Alumnado de ciclos formativos de grado superior que alcanza la titulación	84,62	81,82	50,00	0	72,15	85,47	-13	-13

En indicadores proactivos

Valoración tendencias:

- 30 Positiva: la tendencia es creciente:
 $P1 < P2 < P3$ $P1 < P2 = P3$ $P1 = P2 < P3$
- 0 Negativa: la tendencia es decreciente:
 $P1 > P2 > P3$ $P1 > P2 = P3$ $P1 = P2 > P3$
- 15 Discontinua (la tendencia no es creciente ni decreciente):
 $P1 < P2 > P3$ $P1 > P2 < P3$

Valoración relevancia:

Media centro-ISC Similar

En indicadores reactivos

Valoración tendencias:

- 30 Positiva: la tendencia es decreciente:
 $P1 > P2 > P3$ $P1 > P2 = P3$ $P1 = P2 > P3$
- 0 Negativa: la tendencia es creciente:
 $P1 < P2 < P3$ $P1 < P2 = P3$ $P1 = P2 < P3$
- 15 Discontinua (la tendencia no es decreciente ni creciente):
 $P1 < P2 > P3$ $P1 > P2 < P3$

Valoración relevancia:

ISC Similar-Media centro

Oportunidades de mejora con puntuaciones más bajas

Notas:

EA: Enseñanza-Aprendizaje

↑ Indicador progresivo ↓ Indicador regresivo

P1, P2, P3: curso escolar 1, curso escolar 2, curso escolar 3, en la evolución

ISC: Índice Socioeconómico y Cultural

Fuente: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeeve/equipos-clave-matrices.html>

Finalmente, es necesario apuntar la relación (fig. 16) entre el plan de mejora, el plan de centro y el proyecto de dirección. A este respecto, los Reglamentos Orgánicos de los centros consideran que la autoevaluación de los centros, y el plan de mejora consiguiente, debe estimar los objetivos establecidos en el plan de centro.

Y, de idéntico modo, los objetivos del proyecto de dirección han de ser consonantes con los propios del plan de centro.

Fig. 16: *Relación entre plan de mejora, proyecto de dirección y plan de centro*



Es oportuno recordar, también, que las modificaciones del plan de centro se acometen, principalmente, en función de las consideraciones incorporadas por los directores y las directoras de los centros en sus proyectos de dirección, y de los resultados de la memoria de autoevaluación: “Las propuestas de actualización o modificación del Plan de Centro se realizarán a iniciativa de la dirección, para adecuarlo a su proyecto de dirección, o para incorporar las propuestas de mejora contempladas en la memoria de autoevaluación” (Artículo 5.1 de las Órdenes de 20 de agosto de 2010, BOJA de 30 de agosto, por las que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, de los centros públicos específicos de educación especial, y de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado).

A efectos de la elaboración del proyecto de dirección como actividad principal del Curso de Actualización de Competencias Directivas, se estima un vínculo directo entre el plan de mejora que ha sido objeto de este apartado del módulo 3, Rendimiento de cuentas y calidad educativa, con el plan de actuación del proyecto de dirección al que se alude en el módulo 1, Proyecto de Dirección (apartado 6. Plan de actuación).

5. La evaluación del proyecto de dirección como rendimiento de cuentas

Los procedimientos que el proyecto de dirección adopta para su propia evaluación, tanto a lo largo del mandato como a la finalización del mismo, facilitan el rendimiento de cuentas que se analizó en el apartado 1.

Un aspecto principal es que el referente básico para evaluación del proyecto de dirección son los indicadores de logro establecidos en su plan de actuación. Distintos son, además, el carácter y los momentos de la evaluación (fig. 17). Y se aportan, además, dos instrumentos (figs. 18 y 19) que pueden estimarse tanto en la evaluación continua como final del proyecto de dirección. Se trata de recursos sobre todo referidos a la autoevaluación del propio director o directora para informar, durante los años de desempeño o al final del mismo, del grado de consecución de los objetivos establecidos en el proyecto de dirección. Por lo que se toma como referencia, en los instrumentos, una actuación considerada para el desarrollo de un objetivo del proyecto de dirección.

En definitiva, se trata de incluir, como apartado del proyecto de dirección, un plan de evaluación en el que se estimen, entre otros elementos, los objetivos o principios de la evaluación, la relevancia y consideración atribuida a los indicadores que se establecieron en el plan de actuación del proyecto, así como los momentos y procedimientos con que se llevará a cabo.

Fig. 17: *Carácter y momentos de la evaluación del proyecto*

Momentos y carácter de la evaluación	Procedimientos para realizarla
Inicial Expectativas Utilidad del diseño ...	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del proyecto de dirección por la comisión de selección • ...
A lo largo del desempeño Continua Descriptiva Formativa Mejora ...	<ul style="list-style-type: none"> • Concreción, cada curso escolar, del grado de desarrollo del proyecto de dirección, vinculándolo al plan de mejora como resultado de la memoria de autoevaluación del centro. • Revisiones periódicas del proyecto de dirección en las propias sesiones trimestrales de evaluación del alumnado y en el seguimiento del plan de mejora en cada curso. • Revisión y evaluación del proyecto tomando como referencia la memoria de autoevaluación de cada curso. • Informes anuales de la dirección sobre la gestión desarrollada, a partir de una autoevaluación basada en los indicadores del plan de actuación del proyecto de dirección. • Encuestas o valoración del grado de satisfacción de los sectores de la comunidad educativa, en función de lo establecido en los indicadores. • ...
Final Acreditativa ...	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del ejercicio directivo por la Inspección de Educación. • Informe final de la dirección sobre la gestión desarrollada y la autoevaluación del proyecto de dirección. • Informes o valoraciones de los órganos de gobierno, de coordinación docente y de los sectores de la comunidad educativa. • ...

Fig. 18: *Evaluación continua de las actuaciones del plan para el desarrollo de los objetivos del proyecto de dirección*

Objetivo		Definir la mejora de los resultados educativos del alumnado como referencia y objeto principal del proyecto educativo y de la actividad del centro			
Actuación	Responsables	Recursos	Calendarios		Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración y manejo de un modelo de análisis de los resultados que pueda aplicarse, entre otros aspectos, a la revisión trimestral de la programación general anual y a la memoria final. El modelo tendrá en cuenta, de manera especial, las posibles causas "internas" (coordinación, prácticas docentes...) de los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Director - Jefe de Estudios - Equipo de Coordinación Pedagógica - Claustro - Consejo Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Sesiones de trabajo - Documentos teórico-prácticos para el estudio y el análisis - Experiencias de otros centros 	Curso 1	Trimestre 2	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del modelo de análisis de resultados de la evaluación del alumnado. • Constancia, en las actas del Claustro, del Consejo Escolar y en los documentos de las sesiones trimestrales de evaluación, de mejoras en el análisis de los resultados de la evaluación; sobre todo, en lo que respecta a las causas "internas" de los mismos.

Evaluación de proceso del grado de consecución de los indicadores (Primer trimestre)

- Elaboración del modelo de análisis de resultados de la evaluación del alumnado.

Desarrollo de la actuación en función el indicador

- Aunque en el plan de reuniones del equipo de coordinación pedagógica se incluyeron tareas para la elaboración del modelo de análisis de los resultados en el plazo previsto, la revisión del proyecto educativo, tras la implantación de las nuevas enseñanzas, ha acaparado más tiempo del inicialmente previsto, por lo se produce una demora en el desarrollo de la actuación relacionada con la elaboración del modelo de análisis de los resultados.
- Se han conseguido, sin embargo, documentos de otros centros que, con ligeras adecuaciones, pueden resultar de suficiente actualidad.

Decisiones y medidas adoptadas

- Encomendar de manera expresa al Jefe de Estudios la elaboración de una propuesta, como borrador avanzado, de modelo de análisis de los resultados escolares del centro, para estimarla en la sesión de equipo de coordinación pedagógica y de los ciclos/departamentos didácticos antes del mes de febrero.
- Convocar una sesión de claustro, antes de las sesiones de evaluación del segundo trimestre, para la presentación del modelo de análisis de los resultados escolares, una vez recogidas las aportaciones de los órganos de coordinación.

- Constancia, en las actas del Claustro, del Consejo Escolar y en los documentos de las sesiones trimestrales de evaluación, de mejoras en el análisis de los resultados; sobre todo, en lo que respecta a las causas "internas" de los mismos.

Desarrollo de la actuación en función del indicador

- Si bien se aprecia retraso en la elaboración del modelo de análisis de los resultados, con las medidas adoptadas se pretende que el Claustro y el Consejo Escolar puedan considerar la aplicación del modelo de análisis para las sesiones correspondientes a la segunda evaluación trimestral.

Decisiones y medidas adoptadas

- Se adoptarán una vez cumplido el plazo y realizadas las sesiones de Claustro y Consejo Escolar en el segundo y tercer trimestres.

Fig. 19: *Evaluación final de las actuaciones del plan para el desarrollo de los objetivos del proyecto de dirección*

Objetivo	Definir la mejora de los resultados educativos del alumnado como referencia y objeto principal del proyecto educativo y de la actividad del centro
-----------------	---

Actuación	Responsables	Recursos	Calendarios		Indicadores
✓ Elaboración y manejo de un modelo de análisis de los resultados que pueda aplicarse, entre otros, a la revisión trimestral de la programación general anual y a la memoria final. El modelo tendrá en cuenta, de manera especial, las posibles causas “internas” (coordinación, prácticas docentes...) de los resultados.	Director Jefe de Estudios Equipo de Coordinación Pedagógica Claustro Consejo Escolar	Sesiones de trabajo Documentos teórico-prácticos para el estudio y el análisis Experiencias de otros centros	Curso 1	Trimestre 2	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración del modelo de análisis de resultados de la evaluación del alumnado. Constancia, en las actas del Claustro, del Consejo Escolar y en los documentos de las sesiones trimestrales de evaluación, de mejoras en el análisis de los resultados de la evaluación; sobre todo, en lo que respecta a las causas “internas” de los mismos

Seguimiento del grado de consecución de los indicadores				
Indicadores	Grado de logro			
	C	EP	NC	
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración del modelo de análisis de resultados de la evaluación del alumnado 	X			
<i>Descripción y justificación del grado de logro del indicador</i>				
- Se ha elaborado el modelo de análisis de los resultados escolares y pudo utilizarse en las sesiones de evaluación del último trimestre del curso.				
<i>Consideraciones y decisiones para, en su caso, la renovación del proyecto</i>				
.				
<ul style="list-style-type: none"> Constancia, en las actas del Claustro, del Consejo y en los documentos de las sesiones trimestrales de evaluación, de mejoras en el análisis de los resultados de la evaluación; sobre todo, en lo que respecta a las causas “internas” de los mismos 		X		
<i>Descripción y justificación del grado de logro del indicador</i>				
- Los equipos docentes se ocupan, sobre todo, del análisis estadístico, sin incluir aportaciones relevantes sobre las causas “internas” de los mismos.				
<i>Consideraciones y decisiones para, en su caso, la renovación del proyecto</i>				
- En el plan de formación del próximo curso debe incluirse una actividad formativa, desarrollada en el propio centro, para considerar las causas internas (contenidos, metodologías, criterios e instrumentos de evaluación) que influyen en los resultados escolares.				

C: Conseguido, EP: En Proceso, NC: No Conseguido

La realización de un proyecto de dirección, actividad principal del Curso de Actualización de Competencias Directivas, considera, como apartado del mismo, el seguimiento y evaluación.

A tal efecto, en este apartado del módulo 3, Rendimiento de cuentas y calidad educativa, se han facilitado orientaciones para la elaboración de un plan de evaluación del proyecto de dirección, con que se lleve a cabo el seguimiento y la evaluación del mismo. Aspecto que se adelantó en el módulo 1, Proyecto de Dirección (apartado 7, Seguimiento y evaluación del proyecto).

6. Actividad y criterios de evaluación

A. Elaborar un plan de actuación para tres de los objetivos planteados en el proyecto de dirección.

Esta actividad toma como referencia el análisis de la realidad de partida del centro y la identificación de las áreas de mejora para la formulación consiguiente de los objetivos del proyecto de dirección.

En el módulo 1, Proyecto de Dirección (apartado 5, Objetivos del proyecto), se dispone de orientaciones para la elaboración de los objetivos del proyecto de dirección, que deben considerarse. En tal sentido, interesa justificar ligeramente en la actividad la opción por los objetivos en función del análisis de la realidad de partida y de las áreas de mejora, así como las categorías o dimensiones que se han considerado para distribuir los objetivos en función de su naturaleza, y un calendario general de su desarrollo a lo largo del periodo de ejercicio directivo.

El plan de actuación consiste en el desarrollo, para cada objetivo, del modelo que aparece en la fig. 6 ("Modelo de desarrollo de un objetivo en el plan de actuación del proyecto de dirección") de este documento módulo. Y tienen especial importancia los indicadores a que se presta atención en el apartado 4.

Concluida la actividad, se dispondrá de un plan de actuación para tres de los objetivos del proyecto de dirección, que podrá completarse con el desarrollo de los restantes para la entrega final del proyecto.

Los siguientes criterios de evaluación de la actividad pueden tomarse a su vez como referencia para la elaboración de la misma.

Criterios de evaluación de la actividad

En los objetivos se advierte la vinculación con el análisis de la situación de partida del centro y la identificación de áreas de mejora.	15%
Se han considerado dimensiones relevantes para distribuir los objetivos en función de su naturaleza.	5%
Se establece una propuesta de calendario para el trabajo o consecución de los objetivos a lo largo de los cursos del desempeño directivo.	5%
Los objetivos se formulan de manera adecuada, de tal modo que no se asimilan a actuaciones concretas sino que permiten la consideración de éstas a partir de propósitos o intenciones que dan referencia más general.	15%
Los responsables, recursos y calendarios considerados en cada actuación son pertinentes y ajustados, así como coherentes con los objetivos.	10%
Los resultados que se expresan en los indicadores son relevantes desde la perspectiva de los objetivos del proyecto.	10%
En los indicadores se advierte su carácter específico.	10%
Constan habitualmente referencias o plazos para la consecución de los resultados previstos en los indicadores.	10%
El registro y la medida de los indicadores resultan factibles.	10%
Los resultados que consideran los indicadores son realistas y alcanzables.	10%

B. Diseño del proceso de seguimiento y evaluación del proyecto de dirección que pueda considerarse asimismo para la evaluación del ejercicio directivo.

La actividad, a partir de las referencias facilitadas en los contenidos del documento del módulo, principalmente en el apartado 5, consiste en:

- Establecer los principios generales, los agentes, los momentos, los procedimientos y los instrumentos del seguimiento y evaluación del proyecto de dirección, con la referencia principal de los indicadores del plan de actuación.

En definitiva, elaborar el apartado del proyecto de dirección referido a su seguimiento y evaluación. Luego esta actividad se considera tanto para la evaluación del módulo 3, con el desarrollo de la misma de acuerdo con la descripción que aquí se hace, como para la realización del proyecto de dirección completo, dado que es un apartado que podrá completarse hasta la entrega final del proyecto.

Para plantear el apartado del proyecto de dirección al que alude la actividad, no es necesario tener acabado y concluido el proyecto. Tan solo es el caso de determinar cómo piensa acometerse el

seguimiento y la evaluación del proyecto, en función de los aspectos considerados en el documento del módulo del curso (preferentemente, como se adelantó, el apartado 5).

No se trata, por tanto, del seguimiento y evaluación del plan de actuación considerando los tres objetivos del proyecto a los que se alude en el apartado anterior de la actividad, sino que el seguimiento y evaluación se corresponden con ese propio apartado del proyecto de dirección. Y, como se detalla seguidamente, estima el plan de actuación completo del proyecto así como otros aspectos.

Puesto que el proyecto de dirección completo se entrega al concluir el curso, cabe completar o ajustar, para esa entrega final, si así se considera y en función del proyecto de dirección en su conjunto, el desarrollo que ahora se hace como propio de este apartado de la actividad del módulo.

Para la estructura y el desarrollo de esta actividad se facilitan, entonces, las siguientes sugerencias y orientaciones.

Principios generales del seguimiento y evaluación del proyecto de dirección:

Se trata de describir, aunque sea de forma sucinta, qué principios se adoptan en el proyecto de dirección para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación del mismo. A modo de ejemplo, pueden considerarse:

- El conocimiento de los indicadores para realizar la evaluación.
- El carácter de la evaluación como proceso continuo.
- La participación e implicación en la evaluación de los diferentes sectores.
- La información y difusión de los resultados de la evaluación.
- Los efectos de mejora y adecuación del proyecto en el proceso de evaluación del mismo.
- ...

Agentes:

En este apartado, es cuestión de señalar qué agentes y de qué manera participarán en el seguimiento y la evaluación del proyecto de dirección

- El director o directora, que realiza el seguimiento, presenta los resultados y ajusta el desarrollo del proyecto.
- El equipo directivo, que comparte las tareas anteriores con el director o directora.

En función de los indicadores estimados en el plan de actuación, que les incumban en mayor medida:

- Los órganos de coordinación docente
- Los tutores y tutoras

- Los representantes de los padres y madres del alumnado
- Los representantes del alumnado
- El claustro
- El consejo escolar
- La inspección educativa en el marco de la evaluación del ejercicio directivo
- ...

Momentos:

En el documento del módulo se alude (fig. 17, pág. 32) a momentos que pueden tomarse como referencia para el seguimiento y la evaluación del proyecto de dirección. Es importante indicar, en este caso, la utilidad de un calendario de seguimiento en función del propio calendario establecido en el plan de actuación para el desarrollo de las distintas tareas relacionadas con los objetivos.

Procedimientos:

A modo de ejemplo, cabe aludir a que la evaluación continua se estimará a partir del seguimiento del proyecto de dirección, concluida cada sesión de evaluación del curso. Y que ese seguimiento considerará, de manera principal, las tareas cuyo calendario coincida con ese momento o el grado en que se están realizando las que tengan previsto un calendario posterior.

Del mismo modo, otro procedimiento puede ser el de relacionar el seguimiento y evaluación del proyecto de dirección, al final de cada curso, con los indicadores homologados facilitados por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), así como con el plan de mejora, tras la memoria de autoevaluación, en función del tipo de centros.

Instrumentos:

A algunos de los instrumentos o recursos puede haberse aludido en los apartados anteriores, pero en ese apartado se reúnen.

Con carácter general, los instrumentos o recursos para el seguimiento y evaluación deben tener relación con los logros previstos para los indicadores en el plan de actuación.

Es decir, si se alude a cuestionarios para recoger la opinión de los distintos sectores de la comunidad educativa sobre la organización y el funcionamiento del centro, es importante que, como objetivo general del proyecto de dirección, figure algo parecido a: “Mejorar el grado de satisfacción de la comunidad educativa con respecto a la organización y el funcionamiento del centro”. Como una tarea del plan de actuación: “Aplicación de cuestionarios de evaluación, al finalizar cada curso, para recabar la opinión de la comunidad educativa con respecto a distintos ámbitos de la organización y el funcionamiento del centro”. Y como indicador: “Alcanzar registros altos en la escala de valoración del

cuestionario”. Esta actuación y este indicador pueden acompañarse, claro está, de otros en el plan de actuación referido a ese objetivo, y solo se ponen como ejemplo a efectos de aludir a los instrumentos para el seguimiento y la evaluación del proyecto. No es necesario, por tanto, reproducir los indicadores en el seguimiento y evaluación del proyecto, sino solo tener en cuenta que los instrumentos o referencias que se incluyan en este apartado han de guardar relación con lo previsto en el plan de actuación.

Por tanto, son instrumentos o referencias para el seguimiento y la evaluación, vinculados a los indicadores que se establezcan en el plan de actuación:

- El resultado de los indicadores homologados en los informes de la AGAEVE.
- La memoria de autoevaluación y el plan de mejora del centro.
- Los informes de seguimiento y evaluación del proyecto que se presenten por el director o directora del centro. Para estos informes, pueden considerarse o adaptarse los modelos que se establecen en las figs. 18 y 19, págs. 33 y 34, del documento del módulo. Pero sin incluir contenidos -dado que se presenta un proyecto y no la evaluación final del mismo- sino solo la fichas “en blanco”, para establecerlas como instrumentos de seguimiento y evaluación del proyecto de dirección.
- Los cuestionarios o encuestas a distintos sectores de la comunidad educativa, en función de los indicadores que las estimen.
- Otros que guarden relación con las evidencias de los resultados establecidos en los indicadores del proyecto de dirección.
- ...

Criterios de evaluación de la actividad

Los principios generales del seguimiento y evaluación del proyecto son relevantes y estiman, de manera destacada, la consideración de los indicadores incluidos en el plan de actuación.	15%
En la evaluación intervienen distintos agentes y órganos, en función de sus competencias, y está prevista una participación amplia.	15%
Los momentos del seguimiento y evaluación tienen en cuenta los calendarios establecidos en el plan de actuación del proyecto de dirección y se relacionan con otras actuaciones de seguimiento o evaluación en el centro.	10%
Se considera un procedimiento sistemático para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación del proyecto de dirección, con la participación de los distintos agentes.	20%
Los instrumentos propuestos para el seguimiento y la evaluación guardan relación directa con los resultados que se consideran en los indicadores del plan de actuación.	20%
Los instrumentos planteados hacen factible y compartido el proceso de seguimiento y evaluación del proyecto.	20%

Bibliografía

- AGAEVE (2014), *Guías de indicadores homologados*, Sevilla, Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/biblioteca-guias-indicadores.html>
- AGAEVE (2015), *Plan de Formación: Propuestas de mejora y acciones formativas*, Sevilla, Consejería de Educación, Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE). Disponible en:
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/mejora/Plan_Formac_Mejoras_Formacion.pdf
- Álvarez, M. y Rodríguez, A. (2012), Entrevista a Christopher Day, *Organización y Gestión Educativa*, 4, 33-38.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, McKinsey & Company / Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL, 41.
Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bolívar, A. (2010 a), “¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de investigación y propuesta”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Bolívar, A. (2010 b), “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”, *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/112/109>
- Bolívar, A. (2015), “Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e Instrumentos”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 15-39.
Disponible en: <http://rinace.net/riee/numeros/vol8-num2/art1.pdf>
- Corvalán, J. (2006), “Accountability educacional: Rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación”, en J. Corvalán. y R. W. McMeekin (Coords.) (2006), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, Santiago, Chile, PREAL-CIDE, pp. 11-18.
Disponible en: <http://www.rinace.net/bliblio/Accountability%20Corvalan.pdf>
- Corvalán, J. y McMeekin, R. W. (Eds.) (2006), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, Santiago, Chile, PREAL-CIDE
Disponible en: <http://www.rinace.net/bliblio/Accountability%20Corvalan.pdf>
- Gajardo M. y Puryear, J. M. (2006), “Prefacio”, en J. Corvalán. y R. W. McMeekin (Coords.) (2006), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, Santiago, Chile, PREAL-CIDE, pp. 7-9.
Disponible en: <http://www.rinace.net/bliblio/Accountability%20Corvalan.pdf>
- García, A. M.^a y Aguirregabiria, J. (2006), *El proyecto de dirección*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- Grissom, J. A., Kalogrides, D. y Loeb, S. (2012), *Using student test scores to measure principal performance*, Working paper.
- Hallinger, P. y Heck R. H. (2014), “Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, REICE, 12(4e), 71-88.
Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art3.pdf>

Inspección Educativa de Andalucía (2015), *Guía orientativa del proceso de autoevaluación y mejora de centros educativos*. Disponible en:

<https://peducativotiscar.wikispaces.com/file/view/GuiaMemAut.pdf/553079080/GuiaMemAut.pdf>

Instituto de Evaluación (2009), *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS). Informe español*, Madrid, Ministerio de Educación, IE, Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudio-talis.pdf?documentId=0901e72b805449dd>

Instituto de Evaluación (2010), *PISA 2009, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, OCDE, Informe español*, Madrid, Ministerio de Educación, IE. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>

Instituto de Evaluación (2011), *Evaluación General de Diagnóstico 2010, Educación Secundaria Obligatoria, 2º Curso, Informe de Resultados*, Madrid, Ministerio de Educación, IE. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e>

Boletín de Educación (2013), *La calidad de los directores*, 7 (marzo), Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/boletin7.pdf?documentId=0901e72b815cfb21>

Boletín de Educación (2013), *Utilización de las calificaciones de los estudiantes para evaluar a los directores*, 8 (marzo), Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/boletin8.pdf?documentId=0901e72b815cfb22>

Leithwood, K. (2009), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago, Chile, Fundación Chile, Área de Educación.

Disponible en: http://www.fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008), "Seven strong claims about successful school leadership", *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/251888122_Seven_Strong_Claims_about_Successful_School_Leadership

López Yáñez, J., García Jiménez E., Oliva Rodríguez, N., Moreta Jurado, B. y Bellerín, A. (2014), "El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78.

Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art4.htm>

Marchesi, A. y Martín, E. (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial

Marfán, J., Muñoz, G. y Weinstein, J. (2012), "Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencia a partir del caso chileno", *Organización y Gestión Educativa*, 3, 19-24.

McMeekin, R. W. (2006), "Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina", en J. Corvalán. y R. W. McMeekin (Coords.) (2006), *Accountability educativa: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, Santiago, Chile, PREAL-CIDE, pp. 7-9.

Disponible en: <http://www.rinace.net/bliblio/Accountability%20Corvalan.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001), *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad*, Madrid, MECD.

Montero, A. (2007), *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*, Madrid, Wolters Kluwer España, Educación.

Montero, A. (2012), *Selección y evaluación de directores de centros educativos*, Madrid, Wolters Kluwer España, Educación.

Murillo, F. J. y Hernández-Castilla R. (2015), "Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, RELIEVE, 21 (1).

Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_1.pdf

Pont, B. (2010), "Liderazgo y autonomía escolar: perspectivas internacionales", *Participación educativa*, 13, pp. 62-72.

Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n13-pont-beatriz.pdf>

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: Política y práctica*. OCDE.

Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>

PREAL (2003), *Rendición de cuentas en educación: Un llamado a la responsabilidad por los resultados*, Santiago, Chile.

PREAL (2010), *Evaluación docente: prácticas vigentes en la OCDE y una revisión de la literatura*, Chile.

Disponible en: http://www.preal.org/NoticiaDetalleNN.asp?Id_Noticia=377

Robinson, V. M. (2007), *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*, Winmalee, New South Wales, Australian Council for Education Leaders

Servicio de Inspección de Educación de Córdoba (2015), *Ideas clave sobre el proceso de autoevaluación y mejora de centros educativos*.