

PLAN ESTRATÉGICO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA 2020 - 2022

**INFORME SÍNTESIS
AVANCE DIAGNÓSTICO PRELIMINAR**

BORRADOR - 04 NOVIEMBRE 2020

Índice	Pág.
1. Introducción.	3
2. Diagnóstico preliminar del Plan Estratégico de Evaluación Educativa.	
2.1. Contexto general.	4
2.2. Ámbito de la Función Directiva. Selección y Evaluación de los Directores y las Directoras en el Sistema Educativo Andaluz.	10
1. Objeto y descripción del sistema actual de selección y evaluación de directores y directoras en Andalucía.	10
2. Resultados más significativos del análisis de los datos.	11
3. Conclusiones principales y primera aproximación a los problemas, necesidades y retos.	13
2.3. Ámbito de los Centros Docentes. Procesos de Autoevaluación y Mejora. Procesos de Evaluación Externa en el Sistema Educativo Andaluz.	16
1. Objeto y descripción del sistema actual de la evaluación de centros educativos en Andalucía.	16
2. Resultados más significativos del análisis de los datos.	20
3. Conclusiones principales y primera aproximación a los problemas, necesidades y retos.	21
2.4. Ámbito de la Evaluación del Alumnado.	24
1. Objeto y descripción del sistema de evaluación del alumnado en los centros educativos en Andalucía.	24
2. Resultados más significativos del análisis de los datos.	26
3. Conclusiones principales y primera aproximación a los problemas, necesidades y retos.	30
3. Conclusiones Generales del Diagnóstico Preliminar.	33

1.- Introducción

El presente documento es una síntesis del documento más extenso "Diagnóstico preliminar. Documento a debate sobre problemas, necesidades y retos del sistema de evaluación educativa" que pretende facilitar a la comunidad educativa un avance del análisis realizado sobre los sistemas de evaluación actualmente vigentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía y las primeras conclusiones alcanzadas.

El diagnóstico preliminar es el primer paso dentro del proceso de diagnóstico general. Consiste en una primera aproximación sobre el sistema educativo y su evaluación, sus problemas, necesidades y retos, la cual, tras el proceso participativo que permitirá la incorporación de la visión de los diferentes agentes de la Administración y la comunidad educativa, concluirá en el diagnóstico definitivo.



Este último será el diagnóstico marco para establecer las líneas de trabajo del Plan Estratégico de Evaluación Educativa 2020-2022, que persigue como finalidad principal esclarecer si la evaluación es capaz de lograr sus cometidos. Para ello, se establecen, como cuestiones clave, conocer tanto los flujos de información que proporcionan las diferentes evaluaciones que se realizan en los tres ámbitos que, con carácter específico, se han determinado como objeto de este Plan (función directiva,

centros docentes y evaluación del alumnado), como los efectos que dicha información provoca en los posteriores procesos de toma de decisiones y las políticas educativas que, como consecuencia, desarrolla y aplica la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía.

Dichos ámbitos, que no abarcan la totalidad de elementos que se ven implicados en la evaluación del Sistema Educativo, tienen la ventaja de que por sí solos asumen buena parte de las grandes finalidades que la Educación afronta en su sentido más amplio. Así, la dirección escolar, los centros educativos y los resultados del alumnado, se tornan como los tres ejes básicos que permiten, mediante su evaluación, dar una visión global de nuestro sistema escolar.

Por otra parte, a través de este diagnóstico podremos, además, enfocar la evaluación del Plan Estratégico, por cuanto el diagnóstico nos determina el punto inicial y la línea base sobre la que considerar posteriormente los avances que la puesta en marcha del Plan y su aplicación van a suponer.

El documento se ha estructurado en cuatro apartados: el primero de ellos dedicado al análisis del contexto del Sistema Educativo andaluz y un apartado por cada uno de los ámbitos ya mencionados que, con carácter específico, se han determinado como objeto del Plan. Finalmente se exponen unas conclusiones generales relativas al diagnóstico preliminar.

Este Diagnóstico Preliminar concluye en un contexto social, educativo y evaluativo diferente al contexto en el que comenzó. Las nuevas restricciones como consecuencia de la pandemia a partir de marzo de 2020 han obligado al profesorado y a las familias a adaptarse, de manera forzada, a un nuevo entorno. Casi 91.000 alumnos y alumnas de centros sostenidos con fondos públicos, según datos de la Inspección Educativa, no ha podido seguir el curso 2019/2020, por medios telemáticos, desde el cierre de los centros educativos a partir del mes de marzo, época del confinamiento motivado por la COVID 19, aunque actualmente el alumnado está acudiendo en buena medida a los centros de manera presencial, dándose una gran diversidad de situaciones (presencial, semipresencial y telemática).

2.- Diagnóstico preliminar del Plan Estratégico de Evaluación Educativa.

2.1.- Contexto general.

A continuación se ofrecen los datos considerados más relevantes relativos al contexto global en el que se enmarca el Plan Estratégico de Evaluación Educativa. La información que se expone parte de diversas fuentes y conjuga datos oficiales publicados por el Servicio de Estadística de la Consejería de Educación y Deporte con otros extraídos directamente del Sistema de Información Séneca, para aquellas cuestiones no reflejadas en los informes publicados.

En concreto, se ha recabado información relativa a cuatro ámbitos: Sistema Educativo, Alumnado, Financiación y Evaluación Educativa.

1. Sistema Educativo: centros educativos, profesorado, Equipos de Orientación Educativa, equipos directivos, formación permanente del profesorado, Inspección Educativa, Administración educativa central y territorial.

Según los datos definitivos publicados respecto al curso 2018/2019, el número de centros educativos en Andalucía ascendía a 4.524 centros públicos (66%) y 2.318 (34%) centros privados (estos últimos incluyen centros privados concertados). Destacar la particularidad y diversidad de necesidades e intereses que pueden presentar los centros según su titularidad, la enseñanza que imparten, el territorio en el que se encuentran o la población del alumnado a la que atienden y el contexto social y cultural. El número de profesoras y profesores fue de 125.878, de los cuales 101.384 trabajaron en centros públicos (80%), 19.973 en centros privados concertados y el resto en centros privados no concertados. En cuanto a los equipos directivos de los centros públicos, cabe destacar que el número y porcentaje de directoras es sistemáticamente inferior al de directores en todos los niveles educativos a excepción de los de Infantil y Primaria, tanto en las Enseñanzas de Régimen General como en las de Régimen Especial, observándose la tendencia a que las mujeres estén mayoritariamente representadas en aquellos cargos que tienen un carácter de apoyo a la dirección del centro como es el caso de las Jefaturas de Estudio y las Secretarías.

Por lo que se refiere a los Equipos de Orientación Educativa, el número de profesionales con que cuentan estos equipos en el curso 2017/2018 es de 727 para 156 equipos¹. El dato de la ra-

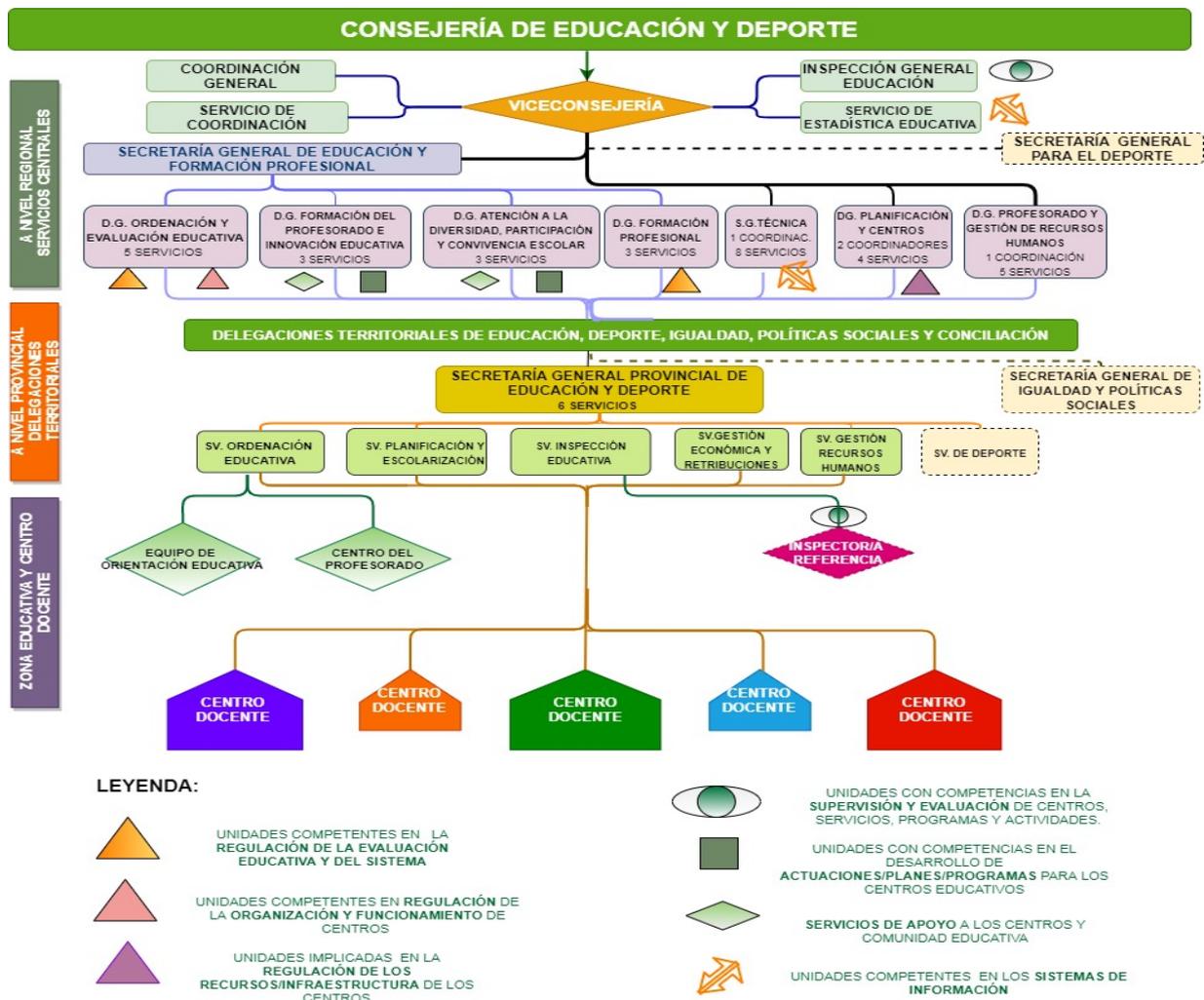
¹Datos procedentes del estudio realizado por el Servicio de Orientación Educativa en el curso 2017-2018.

tio “profesionales por centros” puede ser un indicador que puede ofrecer una idea de la calidad de la atención y capacidad limitada de estos servicios y profesionales.

La red de Centros de Formación del Profesorado de Andalucía (CEP) está constituida por 32 centros del profesorado y 358 asesorías (de las cuales, en el curso 2019/2020, el número de asesorías efectivamente cubiertas ascendía a 337, siendo el 56% aproximadamente de las asesorías desempeñadas por mujeres y el resto por hombres). La media de centros que corresponde a un CEP está en torno a los 135 centros educativos y los 3.000 profesores/as. A nivel total de Andalucía las actividades formativas dedicadas a la autoevaluación de los centros educativos representa un porcentaje relativamente bajo, según la información suministrada.

Por su parte la Inspección Educativa, con competencias en evaluación de centros, servicios educativos y programas y actividades así como del ejercicio de la dirección escolar en centros públicos y de la función pública docente, en centros sostenidos con fondos públicos, cuenta con 80 equipos de zona y 280 inspectores/as para el curso 2019/2020, lo que supone una media de 24 centros por inspector o inspectora, aproximadamente.

Finalmente, en cuanto a la Administración Educativa central y territorial, en la siguiente ilustración queda reflejada su organización y competencias así como su relación con los centros educativos y servicios de apoyo, destacándose las unidades con competencias en evaluación, bien sea a nivel regulatorio o de realización material de la evaluación del sistema educativo (Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa e Inspección Educativa).



Se ofrecen detalles de los datos y las cifras en la versión extensa del Diagnóstico Preliminar.

2. Alumnado: Enseñanzas de Régimen General, Enseñanzas de Régimen Especial y Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

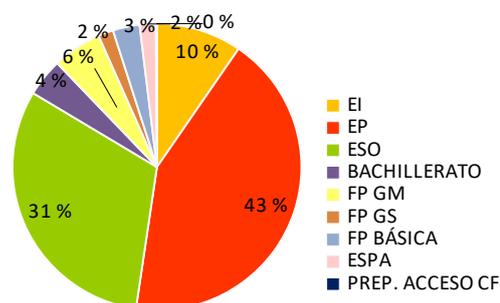
En relación a las enseñanzas no universitarias² de Régimen General en el curso 2018/2019, el alumnado matriculado ascendió a 1.423.313 en centros sostenidos con fondos públicos, (lo que representa el 95% del total de alumnado, del cual un 80% corresponde al alumnado de centros públicos), y a 66.816 , en centros privados (5%), siendo el número de alumnos ligeramente superior al de alumnas a nivel global, aunque es interesante observar como en Bachillerato se invierte dicha tendencia, siendo superior el número de chicas (57%) que de chicos (43%) que cursan dichas enseñanzas.

En cuanto al número de alumnas y alumnos por unidad/grupo (ratio) en el curso 2018/2019 ascendió a 21,8 en los centros públicos y a 24,6 en los centros concertados.

Por lo que se refiere a las Enseñanzas de Régimen Especial, el número de alumnas y alumnos matriculados en centros públicos y privados en el curso 2018/2019 fue de 107.829, de los cuales el 96% se matriculó en centros públicos (62% son alumnas y el 38% alumnos) y el 4% en centros privados, siendo Música e Idiomas las enseñanzas que concentran un mayor número de alumnado.

Por otra parte, el número de alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en las Enseñanzas de Régimen General en el curso antes citado, fue de 112.348 de los cuales 73.837 son alumnos (66%) y 38.511 alumnas (34%). Respecto al total del alumnado matriculado, suponen un 7,54% en términos globales y desagregados por sexo se aprecia una diferencia de cuatro puntos de los alumnos (9,63%) sobre las alumnas (5,32%). Cabe destacar que el mayor número de alumnado se escolariza en centros ordinarios (104.586), lo que supone un 93,10% del total, por 7.766 que lo hacen en centros específicos o en aulas específicas de centros ordinarios (6,90%). En el siguiente gráfico se representa desglosado por nivel de enseñanza el alumnado con NEAE escolarizado en centros ordinarios³.

Alumnado con NEAE en centros ordinarios por nivel de enseñanza



² Se han incluido las siguientes etapas: 2º Ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Formación Profesional, Educación Especial, Ed. personas Adultas. Se han excluido: Primer ciclo de Educación Infantil y las Enseñanzas de Régimen Especial.

³ En los datos publicados del Servicio de Estadística no se diferencia el alumnado escolarizado en aulas específicas y centros ordinarios y la información de Séneca necesitan de un importante proceso de depuración por lo que su validez no está garantizada.

Se ofrecen detalles de los datos y las cifras en la versión extensa del Diagnóstico Preliminar.

3. Financiación. Partidas presupuestarias.

En cómputo global, la Consejería de Educación contabiliza para el año 2018 un gasto, en miles de euros, de 6.328.909,67. Dicha cantidad no se encuentra desglosada entre enseñanza pública y privada concertada y en su mayor proporción corresponde a gasto de personal docente y no docente, en concreto un total de 4.547.347,99 (en miles de euros) se asigna a dicho concepto y capítulo de gasto (capítulo 1). Más concretamente para el año 2020, la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa cuenta en su presupuesto con varias partidas para evaluación, algunas específicas (127.000 € en conceptos como información, divulgación, publicidad y edición de publicaciones) y otras compartidas con otros fines (952.675 € en otros conceptos).

Se ofrecen detalles de los datos y las cifras en la versión extensa del Diagnóstico Preliminar.

4. Evaluación educativa.

El marco general de la evaluación del Sistema Educativo Andaluz queda establecido en el Decreto 220/2013, de 5 de noviembre, así como en Decreto 115/2002, de 25 de marzo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa.



A los efectos de este Diagnóstico, interesa destacar los ámbitos relativos a los sistemas de información educativa articulados por la Consejería de Educación y Deporte para la evaluación.

4.a. Sistema Andaluz de Indicadores de la Educación. El sistema de información Séneca.

Respecto al Sistema Andaluz de Indicadores de la Educación, actualmente la Unidad que elabora y actualiza el Sistema Andaluz de Indicadores de la Educación es el Servicio de Estadística Educativa de la Consejería de Educación y Deporte, organismo que depende de la Viceconsejería de Educación y Deporte. Es interesante destacar que el Sistema Andaluz de Indicadores de Andalucía, a diferencia del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, no incluye la categoría alumnado con **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) (E7)**. La difusión de la información estadística procesada en esta Unidad se realiza a través del Portal de Transparencia de la Junta de Andalucía, así como de la Sección de Estadísticas de la Consejería de Educación y Deporte.

Respecto al Sistema de Información Séneca, éste se constituye como la fuente matriz de la que beben las distintas unidades de la administración central y territorial, así como los diferentes centros, servicios y la inspección educativa. Su desarrollo, mantenimiento y actualización depende de la Secretaría General Técnica. Destacar que desde el mencionado Servicio se han puesto de manifiesto los siguientes problemas y dificultades relativos a la extracción y el tratamiento de los datos:

- Problemas vinculados a Séneca y la calidad de sus datos, que obliga a un trabajo extraordinario de depuración. Aunque se dispone de información detallada de los mismos, se exponen de manera muy resumida: p.ej. ubicación en Séneca de datos por duplicado, lo que supone doble trabajo tanto en el registro de la información por parte de los centros, como en la extracción de dicha información; normativa ambigua a la hora de obtención de los datos por parte de los centros privados, en determinadas enseñanzas (Infantil, Enseñanzas de Régimen Especial); no se registra adecuadamente la información; no hay un listado de variables en Séneca que defina bien el contenido/variables, lo que facilitaría mucho la identificación, comprensión y uso de la información disponible; dificultad en la cumplimentación por parte de los centros de los cuestionarios de Bibliotecas Escolares y falta de coordinación con otros servicios en este ámbito que piden datos similares a los centros.
- Dificultades para la obtención de ciertas variables, de gran interés estadístico relativas a absentismo, alumnado escolarizado en centros de educación especial y aulas específicas de centros ordinarios, bilingüismo, acceso a ciclos formativos de formación profesional, recursos humanos (profesorado especialista alumnado NEAE, variable sexo).
- Necesidad de redefinir o consensuar los criterios de obtención de ciertas variables tales como las ratios alumnado-profesorado; profesionales EOE/centros; asesorías CEP/centros; así como otras que se demanden.

Por otra parte, señalar que el sistema proporciona información cuantitativa, pero no de carácter cualitativo, ya que, aunque la contiene al ser introducida por docentes, tutores, equipo directivo, etc., no cuenta con herramientas para su tratamiento y explotación. Por otro lado, destacar que el sistema de Séneca manifiesta la debilidad de que los datos una vez validados por el Servicio de Estadística no se devuelven a Séneca, por lo que el sistema no se actualiza y mejora.

4.b. Indicadores de resultados.

Gran parte de la información relativa a resultados educativos se incluye dentro del apartado correspondiente con el mismo nombre en el Sistema de Indicadores de Educación de Andalucía, si bien hay información que actualmente no se incluye (absentismo educativo o resultados relativos al alumnado NEAE y su evolución a lo largo de la escolarización). Ejemplos: tasa bruta de graduación en ESO: Los datos muestran que el número de personas que se gradúan desciende a medida que se avanza en la etapa y es inferior en los chicos que en las chicas (67,8% y 80% en la ESO, 46,6% y 62,1% en Bachillerato). En general, los valores son inferiores a la media española.

Alumnado repetidor: Los porcentajes medios por curso en Primaria oscilan entre el 1,8 y el 4,1, siendo más altos por sexo en los chicos que en las chicas. Los porcentajes medios por curso en Secundaria Obligatoria oscilan entre el 7,7 y el 12,1 en 4º y 1º de la ESO respectivamente. Los valores de alumnado repetidor en la ESO en Andalucía son superiores a los del alumnado de la ESO en España.

Abandono temprano de la educación y la formación: Los datos relativos a resultados oficiales⁴ en el contexto de la Estrategia 2020 ponen de manifiesto que el porcentaje medio de abandono temprano en Andalucía en 2018 está en cuatro puntos por encima de la media española y en siete puntos respecto al objetivo del 15% establecido para España (21,9% en Andalucía, 17,9% en España).

5. Primeras conclusiones relativas al contexto.

A partir de los datos anteriores cabe concluir que en Andalucía nos encontramos con un Sistema Educativo de grandes dimensiones y una enorme complejidad, en el que intervienen, por un lado, agentes de la Administración educativa central y provincial, con competencias en el ámbito de la coordinación, planificación y gestión de recursos y servicios educativos, y su evaluación. Por otro, los profesionales implicados que desarrollan sus actuaciones en el propio territorio y el ámbito de los centros y servicios -centros educativos (profesorado, equipos directivos, personal de administración y servicios), CEP, EOE, Inspección Educativa, el alumnado y sus familias.

Por otra parte, los datos expuestos nos permiten realizar una primera aproximación a la también gran complejidad del sistema de evaluación educativa y sus múltiples ineficiencias, donde la información sobre la realidad educativa, además de no ofrecer garantías sobre su validez, no fluye con facilidad entre niveles, ni entre los diversos agentes implicados.

Finalmente, no se dispone de un sistema de evaluación que apueste por visibilizar y transformar los procesos de exclusión y desigualdad que genera nuestro sistema en contextos de inclusión y éxito educativo, y que los propios indicadores de resultados así como recientes investigaciones y trabajos realizados ponen en evidencia⁵.

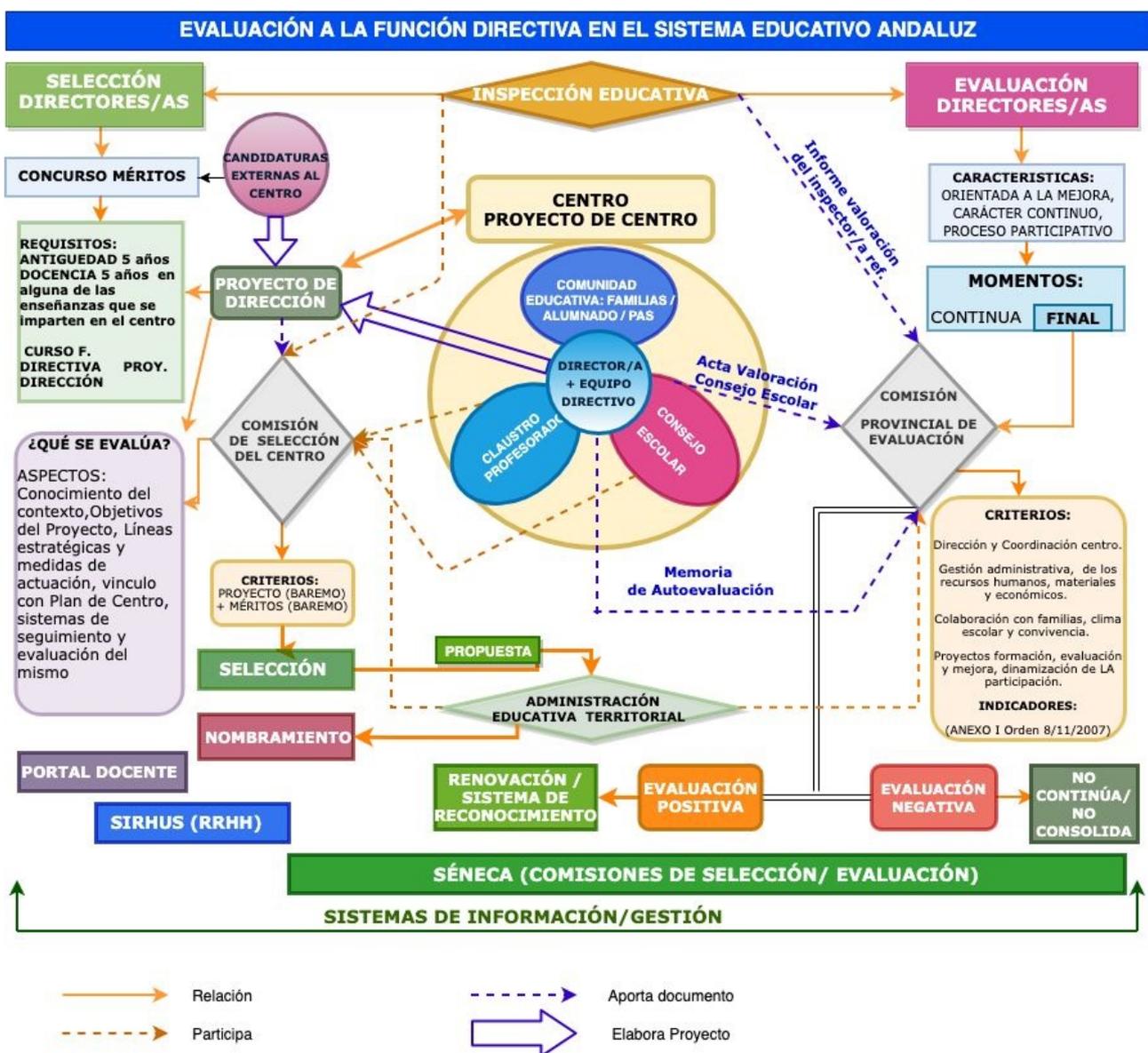
⁴ Datos ofrecidos por el Sistema Andaluz de Indicadores de la Educación (edición 2019), así como por el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (edición 2019).

⁵ En el trabajo de Aina Tarabini (Dir.), Judith Jacovkis, Alejandro Montes (2017): Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención. UNICEF. Comité Español, se afina y se habla de procesos de "fragmentación, segmentación y desigualdad"

2.2. Ámbito de la Función Directiva. Selección y Evaluación de los Directores y las Directoras en el Sistema Educativo Andaluz.

1. Objeto y descripción del sistema actual de selección y evaluación de directores y directoras en Andalucía.

El objeto del análisis diagnóstico será determinar cómo están regulados y se desarrollan actualmente los procesos para llevar a cabo tanto la selección de los directores y las directoras como la evaluación del ejercicio de la función directiva en los centros docentes no universitarios cuya titularidad pertenece a la Junta de Andalucía. La siguiente gráfica ofrece una visión global de los modelos de evaluación actualmente en vigor, tanto para la selección como para la evaluación de los directores y las directoras en nuestro ámbito territorial.



El marco normativo que regula esta materia está actualizado parcialmente en lo que se refiere los dos elementos que lo componen: la selección y la evaluación.

Así, por lo que se refiere a la **selección** de directores y directoras, a partir del Decreto 153/2017, de 26 de septiembre y la Orden de 10 de noviembre de 2017, ésta depende de un concurso de méritos que responde a los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad y cuenta con ciertos requisitos de acceso: presentar un Proyecto de Dirección, que incluirá, entre otros elementos, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo, haber realizado un curso de formación sobre la función directiva y acreditar la antigüedad exigida como funcionario de carrera y docente.

Los agentes que intervienen en este proceso son la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por una parte, que regula el procedimiento, y, por otra, la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, las Delegaciones Territoriales, las Comisiones de Selección y la Inspección Educativa que lo desarrollan. Todos ellos interactúan a través de diversos canales utilizando varios instrumentos: Baremo para valorar el Proyecto de Dirección en base a los aspectos que deberá contener, tras su exposición y defensa ante la Comisión de Selección y el Baremo de méritos académicos y profesionales. Se realiza una convocatoria anual y como resultado se efectúa un nombramiento por cuatro años, que puede ser renovado, previa solicitud y evaluación positiva del ejercicio de la dirección al finalizar el primer periodo, aunque sin que sea preceptiva la actualización del Proyecto de Dirección inicialmente presentado.

En cuanto a la **evaluación** del ejercicio de la función directiva, está regulada por la Orden de 8 de noviembre de 2007, que vino a desarrollar el ya derogado Decreto 59/ 2007, pero que, al no haberse desarrollado en este aspecto el Decreto 153/2017, continúa en vigor y, por tanto, resulta de aplicación tanto en lo que se refiere tanto a los procesos de evaluación continua (procesual), que es responsabilidad de la Inspección Provincial, como a los de evaluación final (de carácter sumativo) que, iniciados de oficio por la Administración, se realizan al término del mandato y en el que intervienen, además de la Inspección, otros agentes.

Se trata, en todo caso, de un proceso sistemático de recogida y análisis de información relativa a las áreas o dimensiones establecidas por la Orden reguladora, teniendo en cuenta los criterios de referencia y los indicadores que en ella se establecen.

En este proceso intervienen los siguientes agentes: la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, las Delegaciones Territoriales respectivas, la Inspección Educativa, las Comisiones Provinciales de Educación y Consejo Escolar, que, para interactuar, utilizan varios canales e instrumentos que van desde entrevistas con el propio director o directora, así como con otros miembros de la comunidad educativa, registros individuales de evidencias y/o de actuaciones, memoria de autoevaluación, análisis documental tanto administrativo como pedagógico, actas, etc.

En cuanto a los resultados de la evaluación son dos principalmente: la renovación en el cargo por un nuevo periodo o el reconocimiento/consolidación de determinados complementos retributivos inherentes al cargo directivo en el caso de no continuación en el cargo.

2. Resultados más significativos del análisis de los datos.

Para el análisis de datos --tanto de la selección como de la evaluación-- el diagnóstico se ha centrado en los dos últimos cursos: 2017/2018 y 2018/2019. Dichos datos han sido extraídos de Séneca y la Memoria Final de Autoevaluación de la Inspección General de Educación, junto con los Informes de los Servicios Provinciales de Inspección Educativa y cuestionarios elaborados *ad*

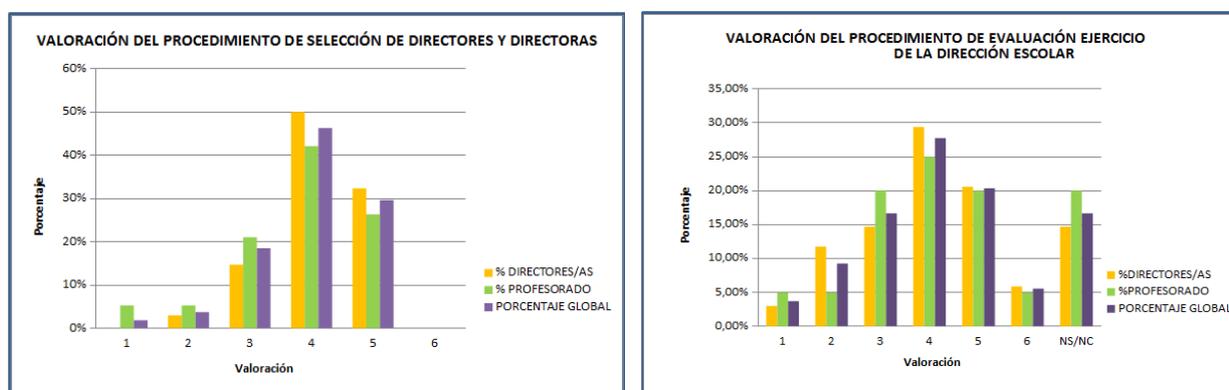
hoc dirigidos a diferentes agentes (inspectores e inspectoras provinciales, miembros de equipos directivos y responsables de los órganos directivos de la propia Consejería.

Aglutinando, de manera sintética, los **resultados** que consideramos más relevantes y potencialmente útiles de cara a la definición de la situación de partida en el ámbito que nos ocupa, cabe destacar:

Respecto a la selección de directores y directoras.

Aunque el primer año de implantación del procedimiento de Selección establecido en el Decreto 153/2017 (curso 2017/18) resultó ser especialmente complejo por el gran número de centros que se vieron involucrados (1.899) debido a que hacía cuatro años que no se realizaba ninguno, el procedimiento actual es bien valorado por directores, directoras y profesorado⁶, ya que un 76% de los mismos le concede una valoración entre 4 y 5 puntos sobre 6, siendo más alta entre directores y directoras (un 82% de ellos) que entre el profesorado (68%).

Se manifiestan, no obstante, ciertos problemas y/o dificultades en torno al procedimiento que se concentran mayoritariamente en las siguientes áreas: los agentes que participan (causas de exclusión no reguladas, algunos muy alejados en sus funciones como para poder valorar técnicamente las candidaturas), la Comisión de Selección (excesivo número de integrantes) y la baremación (el hecho de que sean las Comisiones de centro las encargadas y algunos elementos del propio baremo). Por su parte, la Inspección profundiza en la problemática destacando la participación del Consejo Escolar (falta de formación específica) y algunas disfuncionalidades de los registros en el Sistema Séneca.



Respecto a los procesos de evaluación del ejercicio de la dirección.

Contando con una larga trayectoria, el procedimiento mediante el cual se lleva a cabo la evaluación de la función directiva no presenta grandes problemas a los responsables de su aplicación y desarrollo, aunque sí cabe señalar su falta de ajuste a los actuales retos de la evaluación, por lo cual, desde los Servicios de Inspección, se demanda insistentemente la actualización de la norma.

En general, el procedimiento actual, regulado por la Orden de 8 de noviembre/2007, es bien valorado, aunque se apuntan algunas dificultades relativas a los contenidos y procedimiento evaluativos (poca contextualización, excesiva focalización en la persona que ejerce la dirección

⁶Resultados de la encuesta facilitada a los asistentes de la Jornada sobre Selección y Evaluación de la Dirección Escolar organizada por la DGOEE en Sevilla (noviembre 2019)

y no en el equipo directivo, falta de transparencia, controversia en torno al Consejo Escolar y el modo en que está establecida su participación..) y los relativos al seguimiento y evaluación continua (calendario inadecuado, déficits en el seguimiento por excesivo número de centros asignados, falta consulta al Claustro, falta de adecuación de las herramientas para el seguimiento establecidas en Séneca y de calidad de los datos registrados).

Otra de las cuestiones significativas que proporcionaron estas encuestas hace referencia a la especial dificultad que significa el desempeño de la función directiva durante el primer año de mandato, debido a la falta de experiencia, y se asocia a la eliminación de la figura del tutor/a mentor de directores noveles en la fase de prácticas que se regulaba en la normativa anterior hasta su derogación.

3. Conclusiones principales y primera aproximación a los problemas, necesidades y retos.

Conclusiones

1. Respecto a los sistemas de información en general. SÉNECA.

La Consejería de Educación cuenta con sistemas de información muy potentes y consolidados, aunque son claramente mejorables. Séneca genera una enorme cantidad de información, pero no toda resulta de utilidad, además hay módulos que no se efectúan y la cumplimentación del informe de seguimiento es dificultosa por tener un acceso excesivamente desglosado. Por ello, se reclaman nuevas utilidades y la implantación de procesos de depuración.

2. Respecto al modelo de dirección.

Existen evidencias de que el estilo de liderazgo pedagógico y profesional de la dirección es fundamental para el éxito escolar del alumnado⁷.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, LOMCE establece el aumento de autonomía de los centros y la capacidad de gestión de los mismos, por eso, propone acciones destinadas a potenciar la función directiva pues son claves para la transformación del sistema educativo.

En Andalucía este modelo todavía no ha sido lo suficientemente debatido. No obstante se hallan diferentes tendencias de opinión entre las que predomina la mayor profesionalización de la función directiva.

Por otro lado, la percepción entre el profesorado de la función directiva no es muy atractiva, ya que las tareas que se desempeñan son entendidas como muy burocráticas.

3. Respecto al procedimiento de selección.

El procedimiento de selección de directores es muy complejo tanto por la distribución competencial, como por la movilización de un gran número de intervinientes. Se destaca el carácter burocrático y el trámite formalista del procedimiento, muy centrado en el cargo unipersonal del director o directora. La Inspección señala algunos puntos que pueden mejorarse: los requisitos del Proyecto de Dirección, su exposición, la funcionalidad de la Comisión de Selección, etc. También se insiste en una selección con carácter más técnico y profesional.

4. Respecto al procedimiento de evaluación de la función directiva.

La Orden de desarrollo está en vigor es del año 2007, por lo que no está actualizada al actual Decreto 153/2017, de manera que no se han desarrollado los criterios y los indicadores de evaluación referidos en la normativa actualmente en vigor.

⁷ Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

En relación a la evaluación continua/procesual: el instrumento de indicadores es demasiado complejo, no hay evidencias en relación a la evaluación procesual de la inspección, tiene un carácter más formal que efectivo y aparece como necesidad de homologar los instrumentos y actuaciones para la detección de buenas prácticas.

En relación a la evaluación final: el carácter de “veto” del Consejo Escolar es ampliamente contestado, existen deficiencias en la grabación en Séneca y las fechas establecidas para llevar a cabo el proceso pueden dificultar la coordinación entre los equipos directivos.

Acercamiento a la identificación de problemas, necesidades y retos.

Problemas.

- Carencia de un modelo de dirección que responda a la pregunta ¿Qué directoras y directores queremos?⁸
- Procedimiento de selección muy complejo y centrado en aspectos formales. No entra a valorar las competencias-clave necesarias para el óptimo desarrollo de las funciones directivas.
- La coexistencia de dos modelos normativos en el ámbito de la evaluación de la función directiva que no comparten los mismos referentes. Persiste la antigua normativa de evaluación de la función directiva⁹.
- Faltan indicadores y herramientas adecuados para la evaluación de la dirección.
- La composición de las Comisiones de Selección en cuanto a número, que se considera excesivo y por tanto poco operativo, e integrantes, cuestionándose la participación de algunos agentes, bien por su falta de cualificación especializada, bien por sus funciones completamente ajenas a la selección o la dirección escolar.
- Falta de claridad en la normativa antes de la publicación del Decreto anteriormente citado.
- Falta de especificación sobre los criterios a considerar para la valoración a realizar por el Consejo Escolar en el procedimiento de evaluación.
- La Comisión Provincial de Evaluación es más institucional que operativa, al estar formada por los jefes de diferentes Servicios de la Delegación Territorial correspondiente, quienes ya de por sí soportan una importante carga de trabajo.
- La escasa formación técnica en parte de las personas representantes en los Consejos Escolares.
- Déficits de diversa índole en el funcionamiento de los módulos específicos del sistema de información Séneca que se utilizan en ambos procedimientos.

Necesidades.

- Simplificar el sistema de procedimientos de evaluación y los canales que se utilizan con objeto de reducir la alta burocratización de la función directiva.
- Mejorar la formación de la función directiva adecuándola al modelo que se pretende impulsar y la evaluación de dicha formación.

⁸ Decreto 152/2020, 15 de septiembre, por el que se regula el acceso a la función directiva y la formación, evaluación y reconocimiento de los directores, las directoras y los equipos directivos en los centros docentes públicos no universitarios de los que es titular la Junta de Andalucía.

⁹ En el momento actual de elaboración de este borrador, es está a la espera de la publicación de las nuevas órdenes que desarrollan el Decreto y regula los procedimientos de selección y evaluación de la función directiva.

- Recuperar la figura del Tutor/mentor durante el primer año de mandato.
- Impulsar fórmulas como la creación de redes de colaboración de direcciones, difusión de buenas prácticas, etc.
- Mayor transparencia en los dos sistemas, especialmente en el de evaluación del ejercicio de la dirección escolar.
- Mejorar tanto los baremos como el propio sistema de baremación de méritos.
- Mejorar la cualificación técnica, mediante formación específica, de los Consejos Escolares.
- Avanzar en la realización de un protocolo sobre la evaluación procesual.
- Simplificar y actualizar el Sistema de Información Séneca.
- Rediseñar los instrumentos y técnicas que se utilizan para la recogida sistemática de evidencias e información y para la comunicación entre los distintos agentes.

Retos.

- Definir y explicitar el modelo de dirección escolar que se pretende impulsar en los centros educativos de nuestra Comunidad, atendiendo a las características del contexto andaluz y a las actuales exigencias del sistema general de evaluación del sistema educativo, con la mirada puesta en el futuro y abierta en el marco de los avances que en este ámbito se están produciendo en el espacio común europeo, en el que estamos inmersos.
- Desburocratizar la función directiva favoreciendo el desarrollo del liderazgo pedagógico de los directores y directoras como elemento de calidad del sistema educativo y factor clave del éxito del alumnado.
- Evaluar la función directiva desde la perspectiva del liderazgo pedagógico.
- Desarrollar, de forma consensuada con todos los agentes involucrados, un marco normativo relativo tanto a la selección como a la evaluación de la función directiva que esté en coherencia al modelo de dirección que se adopte, que responda a las necesidades del contexto andaluz, que sea claro y preciso (seguridad jurídica) y, finalmente, que tenga continuidad en el tiempo.
- Profundizar en la participación de los diversos agentes (Claustro y Consejo Escolar), tanto en los procesos de selección como en los de evaluación, para mejorarla y perfeccionarla.

2.3. **Ámbito de los Centros Docentes. Procesos de Autoevaluación y Mejora. Procesos de Evaluación Externa en el Sistema Educativo Andaluz.**

1. Objeto y descripción del sistema actual de la evaluación de centros educativos en Andalucía.

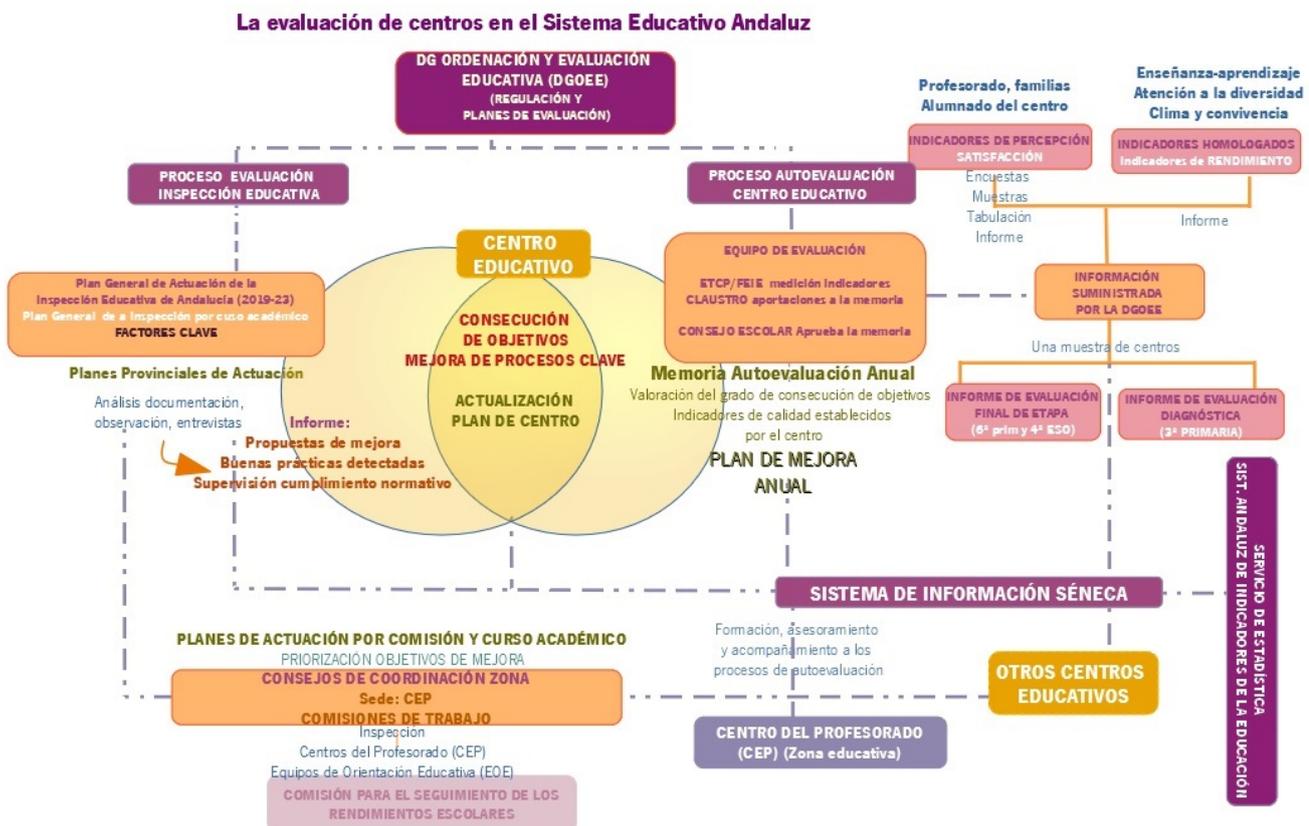
La evaluación de centros tienen como finalidad la mejora continua de los procesos y resultados educativos, así como el diagnóstico del sistema y la rendición de cuentas ante la administración educativa, la comunidad educativa y la ciudadanía en general.

En la evaluación de los centros existen dos tipos de **procedimientos**:

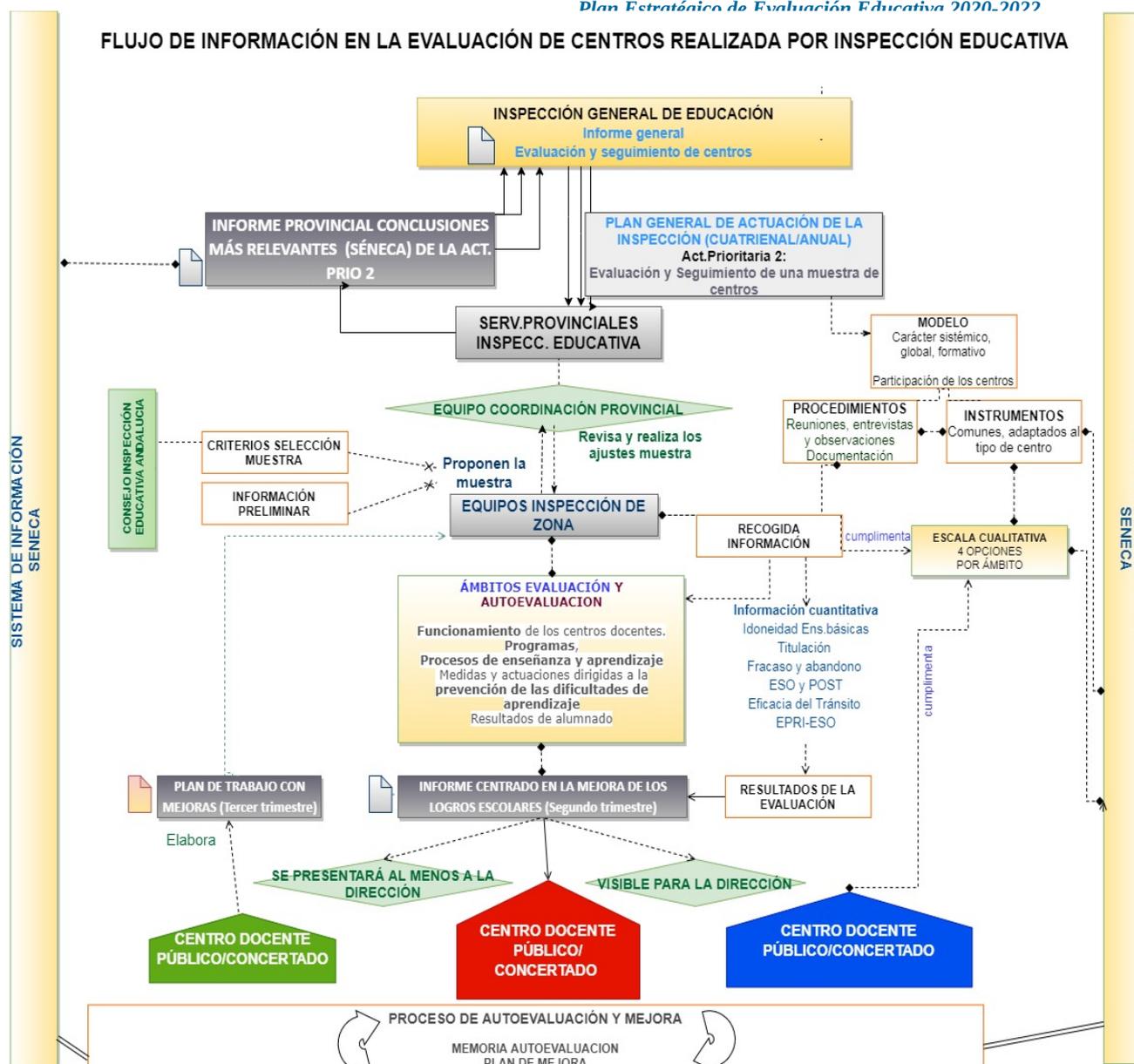
- Evaluaciones realizadas y diseñadas por agentes de la administración educativa externos al centro, como la Inspección Educativa y la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.
- La autoevaluación de centros docentes, en la que también participan la Inspección Educativa y la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.

El **modelo de evaluación** de centros está enmarcado actualmente en el III Plan Plurianual de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz para el período 2016-2020, aprobado por el Consejo Rector de la extinta Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. En cuanto a la autoevaluación y evaluación de centros, se tiene como referente el Plan de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía (2019-2023), las Instrucciones Anuales y los Planes Provinciales de Actuación.

El modelo de evaluación se caracteriza por tener como objeto los procesos desarrollados en los centros y sus resultados; la complejidad y multiplicidad de agentes que se interrelacionan; el carácter sistémico y global y la impronta del Modelo EFQM. Tanto la evaluación como la autoevaluación están definidas por la Administración Educativa.



FLUJO DE INFORMACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE CENTROS REALIZADA POR INSPECCIÓN EDUCATIVA



Por otro lado, conocer los **procesos, procedimientos y agentes** puede ayudar a comprender la complejidad de elementos que intervienen en la evaluación:

- Regulación de los procedimientos de autoevaluación y evaluación de centros: planes de evaluación, indicadores homologados y estudios que contribuyan a conocer y favorecer la calidad de los procesos desarrollados.
- Autoevaluación de centros: realizada por el centro con la participación de la comunidad educativa.
- Supervisión y seguimiento de los procesos de autoevaluación y evaluación por parte de la Inspección Educativa. Se distinguen tres niveles: Inspección General de Educación, Servicios Provinciales de Inspección Educativa y equipos de zona.
- Seguimiento y evaluación de las actuaciones, planes y programas. Aquí intervienen las *unidades directivas* o *Servicios de la Administración Educativa*, que coordinan, diseñan y evalúan los planes y programas de innovación educativa.

- Coordinación de la intervención, seguimiento y evaluación del rendimiento a nivel de zona educativa.
- Asesoramiento y acompañamiento a sus procesos de evaluación y autoevaluación.
- Formación permanente del profesorado en materia de autoevaluación.

Los **referentes** con los que se compara la información disponible en el proceso de evaluación de centros son: el grado de cumplimiento de los objetivos del Plan de Centro e indicadores de calidad definidos (definidos por el centro), los “Elementos a considerar con carácter orientativo en que se describe el nivel “bueno de logro” definidos por la Inspección Educativa, los objetivos de los planes de actuación y de evaluación de la Inspección Educativa o/y Administración Educativa competente.

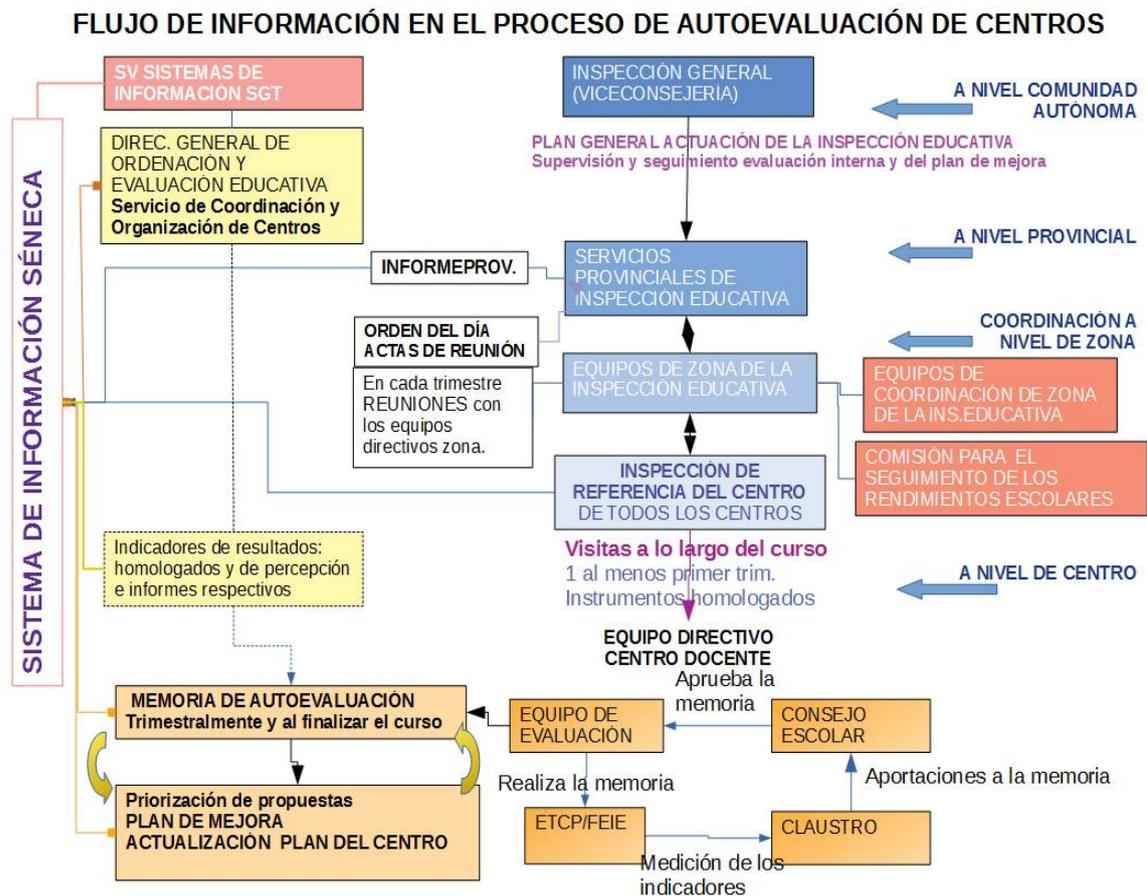
La autoevaluación y evaluación de los centros gira en torno a las siguientes **dimensiones o elementos**: su organización y funcionamiento; los procesos de enseñanza-aprendizaje; la competencia curricular del alumnado, la prevención de las dificultades y los resultados del alumnado, la coherencia entre el proyecto de centro, la programación de los departamentos/equipos y de aulas y la práctica docente, los planes y programas desarrollados y su integración en la organización del centro y las medidas de atención a la diversidad, la tutoría y la orientación. La recogida, análisis y valoración de la información gira en torno a logros, dificultades, necesidades, fortalezas...

En cuanto a los **procedimientos de recogida y análisis de la información** en el caso de la autoevaluación de los centros tienen un carácter continuo y tres momentos de valoración de la información, que se concretan al finalizar cada trimestre y el curso. Las fuentes de información pueden ser variadas: registros del centro, acta de reuniones, resultados de las evaluaciones trimestrales del alumnado, información generada y aportada por agentes externos como la Inspección Educativa o la administración educativa (indicadores homologados, estudios de satisfacción de alumnado y familias, etc.),... Junto a los procedimientos de tipo documental, resultan de interés la observación, las encuestas o entrevistas. Por su parte, los procedimientos e instrumentos utilizados por la Inspección Educativa en los procedimientos de supervisión y evaluación de centros están homologados y definidos en guías de actuación.

Productos. El proceso de autoevaluación desarrollado por los centros concluye cada curso escolar en la Memoria de Autoevaluación (que ha de ser aprobada por el Consejo Escolar), el Plan de Mejora y la actualización del Plan de Centro. La difusión de los resultados queda a iniciativa de los centros. Los resultados de la supervisión, seguimiento y evaluación de centros desarrollados por la Inspección concluyen en informes o memorias elaboradas en diferentes niveles (a nivel zona, provincial, central o autonómico).

Los principales **canales de información** establecidos desde la administración educativa para la autoevaluación y en la supervisión, seguimiento y evaluación de centros son: El Sistema de Información Séneca (en los módulos correspondientes del Proceso de autoevaluación de centros) y de la supervisión, seguimiento, evaluación (accede solo la Inspección Educativa), la plataforma Inspectio (para la Inspección Educativa), IPASEN es la aplicación utilizada para la comunicación con las familias y alumnado y el Portal de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación y Deporte (encargado de difundir y publicar información de interés en este ámbito).

Flujo de información en el proceso de Autoevaluación de centros: Para facilitar la coordinación, el sistema prevé los Consejos de Coordinación de zona¹⁰, y, en concreto, la Comisión para el seguimiento de los rendimientos escolares, en la que intervienen diferentes agentes para desarrollar el Plan de actuación en las distintas zonas educativas para la mejora de los rendimientos escolares, la coordinación de los servicios de apoyo y las redes de mediación, entre otros aspectos. Asimismo, en el marco de la actuación prioritaria 1 de la Inspección Educativa, los Equipos de Coordinación Provincial y Equipos de Inspección de Zona establecen criterios para la coordinación y contextualización de la actuación de la Inspección Educativa a nivel provincial y de zona. Será el/la inspector/a de referencia quien lleve a cabo las visitas a los centros, y quien se reúna al menos una vez en el primer trimestre, con el equipo directivo para contrastar la información preliminar disponible. Se podrán realizar otras visitas a lo largo del curso para desarrollar el seguimiento de las valoraciones derivadas de su intervención. En el tercer trimestre se trasladará a los centros educativos un informe incluyendo información relevante sobre el proceso de supervisión y asesoramiento realizado.



En cuanto al **flujo de información del procedimiento de evaluación y seguimiento de centros** de la Inspección Educativa (actuación prioritaria 2), se prevé un *feed-back* entre los equipos de zona y el Equipo de Coordinación Provincial que basa su actuación asimismo en las directrices y líneas fijadas por el Consejo de Inspección de Educación de Andalucía. A partir del informe que

¹⁰ Cuya composición y régimen de funcionamiento establece el Decreto 56/2012, de 6 de marzo, por el que se regulan las Zonas Educativas de Andalucía las Redes Educativas de aprendizaje permanente y de mediación, y la organización y el funcionamiento de los Consejos de Coordinación de Zona

elabora la Inspección Educativa y es remitido en el segundo trimestre al centro, éste elaborará a lo largo del tercer trimestre un plan de trabajo con las mejoras y, en su caso, innovaciones previstas, que serán objeto de seguimiento y asesoramiento en el curso siguiente. A nivel provincial los Servicios Provinciales de la Inspección Educativa elaboran un informe en Séneca que puede incorporar propuestas para la Administración educativa.

Por último, se desconoce si la información recabada a nivel provincial a través del Informe de los Servicios Provinciales tras la finalización de las actuaciones desarrolladas por la Inspección educativa en materia de evaluación y autoevaluación de centros se transfiere y cómo a las diferentes Unidades directivas de la Administración educativa.

2. Resultados más significativos del análisis de los datos.

En cuanto al contexto internacional, los referentes que marcan los objetivos de las políticas educativas en evaluación de centros debemos ubicarlas en un ámbito más general, como parte de estrategias más globales de carácter económico emprendidas por la propia Unión Europea u otros organismos internacionales a lo largo de las últimas décadas. El traspaso de las competencias educativas a las comunidades autónomas, de acuerdo con lo previsto en el marco constitucional a partir del año 2000, va acompañado de una diversificación de los desarrollos normativos desde las diferentes comunidades autónomas. Asimismo se observa un mayor énfasis a partir de la LOCE (2002) en la evaluación de los resultados en las evaluaciones, la introducción de términos tales como el de eficacia, rendición de cuentas (LOE 2006), el valor añadido de los centros, así como la posibilidad de publicación de los resultados de los centros docentes según indicadores educativos comunes para todos los centros docentes españoles (artículo 147.2, LOMCE (2013)).

A nivel andaluz, el cambio a un modelo de medición de indicadores con evidencias en dónde las valoraciones de logros y dificultades se extraen de la medición de dichos indicadores y el referente son los objetivos, no ha venido acompañado de un desarrollo normativo según apunta la propia Inspección Educativa.

Tampoco se ha desarrollado normativamente en qué consiste el Plan de Mejora, a pesar de que se concreta un modelo en Séneca. Este concepto aparece solo en la Ley de Educación de Andalucía (LEA) y dirigido a que la administración educativa podrá establecer planes de mejora en los centros en función de los resultados de aprendizaje y relacionado con las Pruebas de diagnóstico. A esto hay que unir que los logros y la dificultades no se extraen de la autoevaluación del centro sobre los ámbitos que desarrolla la LEA, sino que aparecen circunscritos al ámbito concreto del Plan de Mejora, con propuestas deslavazadas respecto a la visión global del funcionamiento del centro.

Por otro lado, se establecen mecanismos desde la administración educativa para ayudar a los centros a su proceso de autoevaluación tales como los informes de indicadores homologados, pero se desconoce hasta qué punto son útiles y relevantes para la mejora de sus procesos. Destacar además, en este sentido, que hay tipos de centros públicos (Escuelas de Educación Infantil de primer ciclo y los Centros de Educación Permanente) que no disponen de indicadores homologados. También desde la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa se ponen a disposición de los centros recursos (encuestas, muestras) para que estos incorporen en sus procesos de autoevaluación la perspectiva de las familias y el alumnado, respecto a

aspectos como la imagen del centro, la comunicación interna y externa, la implicación de los distintos sectores educativos y los procesos del centro.

Se dispone de información en Séneca procedente de las memorias y planes de mejora de los propios centros así como de las actuaciones de la Inspección Educativa, sin embargo, no hay constancia de que la información disponible, sea explotada y transferida a las distintas unidades directivas implicadas o incluso a los propios centros o agentes afectados de cara a la mejora de los procesos y procedimientos.

Asimismo, no se han encontrado estudios o informes recientes respecto a la calidad de los procesos de autoevaluación que desarrollan: cómo se implican a las familias y el alumnado, el papel de los equipos de coordinación docente y su papel facilitador en los procesos de evaluación interna, así como en la coordinación tanto horizontal como vertical entre equipos docentes, de ciclos y departamentos, si el producto que se obtiene “memoria” ha sido fruto de un proceso participativo y reflexivo, si integra información relevante, significativa, clara y útil relativa a los procesos clave de mejora, y si la misma se vincula a otros instrumentos estratégicos tales como el plan educativo, el plan de formación o el proyecto de dirección.

El último estudio realizado por la Dirección Gral. de Ordenación y Evaluación Educativa respecto a la satisfacción de alumnado y familias respecto a los centros educativos públicos andaluces de Enseñanzas de Régimen General (Infantil, Primaria y Secundaria), se realiza en el curso 2018/2019, y se realiza sobre una muestra representativa de 50.481 alumnos y alumnas y 62.610 familias¹¹, situándose el grado de satisfacción de alumnado y sus familias en todos los indicadores de percepción valorados por encima del 7,4 y 7,6 respectivamente en una escala de 0 a 10. En el estudio, estos datos se comparan con los obtenidos en 2012 y 2015 y la puntuación global es superior en ambos casos a los obtenidos en 2019.

Sobre las actuaciones de la Inspección Educativa en el curso 2019/2020 el porcentaje de centros supervisados está en el 100%. Sin embargo, el porcentaje de centros evaluados, objeto de la actuación prioritaria 2 de la Inspección Educativa asciende a un 1,17% de centros (40 centros públicos).

Finalmente, el sistema de evaluación de centros carece en su planificación de mecanismos de seguimiento y mejora continua de su propio diseño y las revisiones, actualizaciones y cambios obedecen más a criterios técnicos que a la integración de las perspectivas aportadas por los distintos agentes implicados en los procesos participativos desarrollados.

3. Conclusiones principales y primera aproximación a los problemas, necesidades y retos.

Si bien el papel de la administración respecto a la autoevaluación de centros se orienta a servir de estímulo a la puesta en marcha de procesos de autoevaluación generados por el propio centro, y al fomento de la cultura de la autoevaluación, en la práctica nos encontramos con un modelo de evaluación “externa” cuyo principal agente, la Inspección Educativa, desempeña sobre todo funciones de supervisión. La confluencia de múltiples agentes, responsables y participantes de diferentes ámbitos y procesos en los procesos de evaluación y autoevaluación de centros requiere tiempos, recursos y fórmulas de coordinación y comunicación ágiles. Además, se puede concluir en una primera aproximación que:

¹¹ Los detalles del diseño muestral y metodología del estudio se encuentran en el Informe Satisfacción del Alumnado y Familias con los centros Docentes. Evolución 2012 – 2015 - 2019, Diciembre de 2019 de la Consejería de Educación y Deporte.

- Existe una falta de actualización y definición del marco regulador y estratégico general.
- La práctica de la evaluación y autoevaluación de centros puede quedarse en actuaciones paralelas y desconectadas entre sí que no conducen a los resultados esperados.
- La información cualitativa que el sistema actual recoge relativa a procesos clave como la participación de la comunidad educativa y la transparencia de los procesos de autoevaluación de centros es muy limitada e insuficiente.
- No existe un marco evaluativo sistematizado que integre y comunique entre sí las actuaciones de las diferentes Unidades de la Administración implicadas así como la delos participantes y afectados que intervienen en dicho sistema.
- Se carece de información sobre cuál es el impacto que los planes de actuación y políticas evaluativas están teniendo en la mejora educativa.

Problemas :

- Falta formación docente en autoevaluación y cultura evaluadora de los centros. La autoevaluación se realiza en muchos casos como un trámite burocrático más.
- No existe un marco normativo en evaluación de centros que sirva de base. No ha habido concreción del marco de autonomía de los procesos que tienen que desarrollar los centros y falta profundizar en las carencias del Proceso de Autoevaluación vinculado a los mismos.
- Énfasis en los resultados en la evaluación de centros.
- Bajo porcentaje de centros docentes objeto de evaluación y asesoramiento por parte de la Inspección Educativa en materia de autoevaluación.
- Falta de conexión entre las diferentes unidades directivas competentes y que participan en la evaluación de centros. Déficit en la sistematización y planificación del flujo de información en un modelo global lo que conlleva a una pérdida de la información que pudiera ser relevante en la toma de decisiones procedente de los agentes responsables, participantes e implicados.

Necesidades:

- Redefinir el modelo de evaluación de centros desde una perspectiva de derechos y garantía de la educación inclusiva, tal y como establecen organismos internacionales como la ONU y las Convenciones Internacionales ratificadas por España.
- Conocer el impacto de las actuaciones relativas a planes y programas de innovación, orientación, atención a la diversidad, participación en la transformación de la realidad educativa de los centros. Conectar-integrar la evaluación de planes y programas con la evaluación y autoevaluación de los centros simplificando al máximo las tareas de los centros.
- Facilitar las condiciones estructurales, materiales y funcionales en los centros para que sea posible acometer para éstos procesos de reflexión y aprendizaje colectivo para la mejora.
- Necesidad de un marco comunicación y coordinación que integre a las unidades de la administración implicadas, participantes y afectados.
- Priorizar, más allá de la supervisión, el asesoramiento y la formación en materia de evaluación y autoevaluación de centros, dentro de las líneas de actuación más generalistas, globales y transversales de la Inspección y los servicios educativos.

- Conocer las necesidades de centros y el resto de agentes implicados respecto a los procesos de autoevaluación y evaluación de centros y los recursos existentes.
- Simplificar y adaptar los procedimientos e instrumentos de evaluación a las necesidades de los agentes responsables, participantes e implicados para que la evaluación se convierta en una herramienta de autodiagnóstico ágil y útil para la transformación.
- Mejorar la recogida y análisis de la información cualitativa relativa a las actuaciones de la Inspección Educativa, los Centros del Profesorado y Equipos de Orientación Educativa a nivel de zona relativa a los procesos de autoevaluación de centros y planes de mejora.
- Mejorar el sistema de recogida y análisis de información cualitativa relativa a los procesos clave en la autoevaluación y evaluación de los centros y su mejora, teniendo en cuenta las particularidades y necesidades de cada centro y su alumnado, el papel desempeñado por el equipo directivo y los órganos de coordinación docente, los procesos participativos, o la difusión de los resultados, para una mayor transparencia de los mismos, a la comunidad educativa.
- Conocer el impacto de los planes de evaluación de la Administración en la transformación de las prácticas educativas y evaluativas de los centros con un enfoque inclusivo.

Retos:

- Generalización de la cultura evaluadora de los centros, desde un modelo de evaluación que ponga en valor las buenas prácticas y el éxito, atienda a las propias particularidades, necesidades e intereses de la comunidad educativa. “Presencia”, asesoramiento y feedback de la Administración en ese proceso.
- Generar un nuevo marco normativo que resuelva las contradicciones y lagunas actuales relativas al proceso de autoevaluación de centros y su necesaria conexión con la planificación y desarrollo de las actuaciones contempladas en el Plan de Centro. Esto implica la concreción de los elementos necesarios para el desarrollo de un Proceso de Autoevaluación eficaz y eficiente de acuerdo con los Reglamentos Orgánicos.

2.4. Ámbito de la Evaluación del Alumnado.

1. Objeto y descripción del sistema de evaluación del alumnado en los centros educativos en Andalucía.

El objeto del Plan Estratégico en el ámbito de la evaluación del Alumnado será *“la evaluación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados escolares, así como la mejora proporcionada por la información recabada de las evaluaciones individualizadas, tanto nacionales como internacionales”*, tomando para ello en cuenta tanto las evaluaciones internas del alumnado realizadas en el propio centro docente, como las evaluaciones del alumnado realizadas por agentes, organismos o administraciones externas al centro docente.

En cuanto al **modelo general** de evaluación del alumnado en los centros educativos en Andalucía, cabe señalar que la diferente normativa¹² desarrollada al respecto establece que la evaluación del alumnado, en las distintas etapas educativas y en todas las enseñanzas, será continua y tendrá un carácter formativo, a fin de favorecer la consecución de los objetivos educativos y la adquisición de las competencias clave, todo ello, teniendo en cuenta las características propias del alumnado y el contexto sociocultural del centro docente.

Más concretamente, para la *Educación Primaria se establece que la evaluación será global por tener en cuenta el progreso del alumnado en el conjunto de las áreas del currículo*, mientras que para la *Educación Secundaria Obligatoria y Enseñanzas Régimen Especial será integradora*, por tener en consideración la totalidad de los elementos que constituyen el currículo y la aportación de cada una de las materias a la consecución de los objetivos establecidos para la etapa y el desarrollo de las competencias clave. El carácter integrador de la evaluación no impedirá al profesorado realizar la evaluación de cada materia de manera diferenciada en función de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables que se vinculan con los mismos. Finalmente para *Bachillerato la evaluación será diferenciada según las distintas materias del currículo*, por lo que se observarán los progresos del alumnado en cada una de ellas, en función de los correspondientes criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.

En cuanto al **modelo de evaluación**, el centro docente es la unidad básica donde se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje y las evaluaciones del alumnado (evaluación interna), mientras que la que se planifica y valora desde organismos y entidades de fuera del centro docente es la que denominamos evaluación externa.

Los **procedimientos** de evaluación que realizan los centros docentes se encuentran recogidos en el Proyecto Educativo de Centro, en las programaciones didácticas y en las adaptaciones curriculares contempladas como medidas de atención a la diversidad.

Por lo que se refiere a los **tipos** de evaluación que encontramos en el sistema, destacar la Evaluación Diagnóstica y la Evaluación Curricular cuyos *“referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos de la etapa en las*

¹² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Reglamentos Orgánicos de los diferentes tipos de centros (tales como educación infantil y primaria, secundaria, escuelas de idiomas, conservatorios de música y danza, entre otros).

evaluaciones continua y final de las distintas materias son los criterios de evaluación y su concreción en los estándares de aprendizaje evaluables”

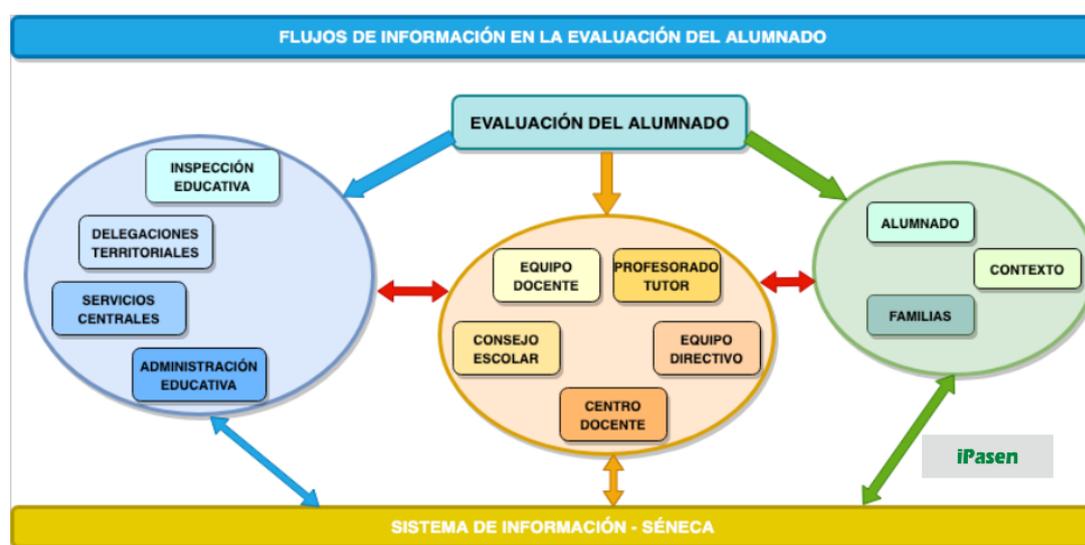
En relación a la **evaluación diagnóstica**, el artículo 20.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), establece que “*Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria*”, cuya finalidad será comprobar “el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática”.

Por su parte, el artículo 21 de la citada ley determina que “*Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa*”. Estas evaluaciones tienen carácter muestral, perdiéndose la condición censal que tenía en la normativa anterior. Las pruebas con efectos académicos, que estaban contempladas también en la LOMCE, fueron sustituidas por evaluaciones diagnósticas de carácter formativo a realizar por las distintas Administraciones con unas orientaciones generales del Ministerio de Educación.

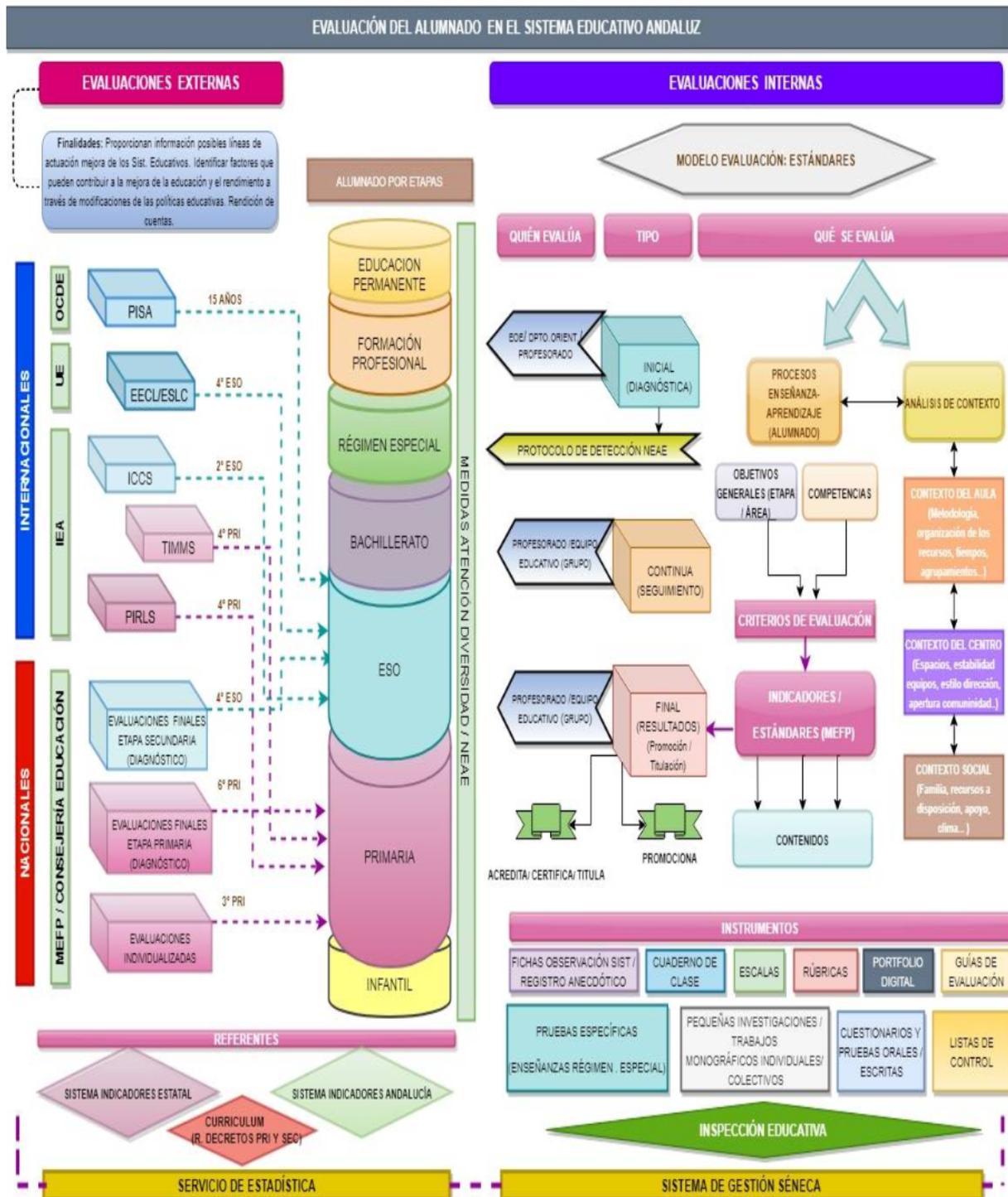
Así mismo, España participa activamente en numerosos **estudios de evaluación internacionales** promovidos por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) y la Comisión Europea, entre los los que cabe destacar: PISA (Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado), de la OCDE. (15 años); TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias), de la IEA. (4.º de Educación Primaria y 2.º de la ESO) y PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), de la IEA. (4.º de Educación Primaria).

Los **criterios de evaluación** son los puntos de referencia para valorar la consecución de objetivos y la adquisición de competencias básicas. Los criterios de evaluación de la LOMCE son en gran medida conductas observables, que recogen acciones concretas que se tienen que realizar recogidas en la relación de estándares de aprendizaje evaluables. Los estándares de aprendizajes evaluables son los resultados finales de lo que debe aprender el alumnado. El actual modelo de estándares de aprendizaje evaluables establece las habilidades y conductas observables de las competencias que se pretenden desarrollar en el alumnado.

En cuanto a la información referida a la evaluación del alumnado se organiza, estructura y almacena en el Sistema de Información Séneca. Los datos son generados, utilizados y almacenados por tres núcleos principales: La Administración Educativa, los centros docentes y las familias donde se incluye al alumnado.



A continuación se representa el esquema que describe el modelo general de la evaluación del alumnado en el sistema educativo.

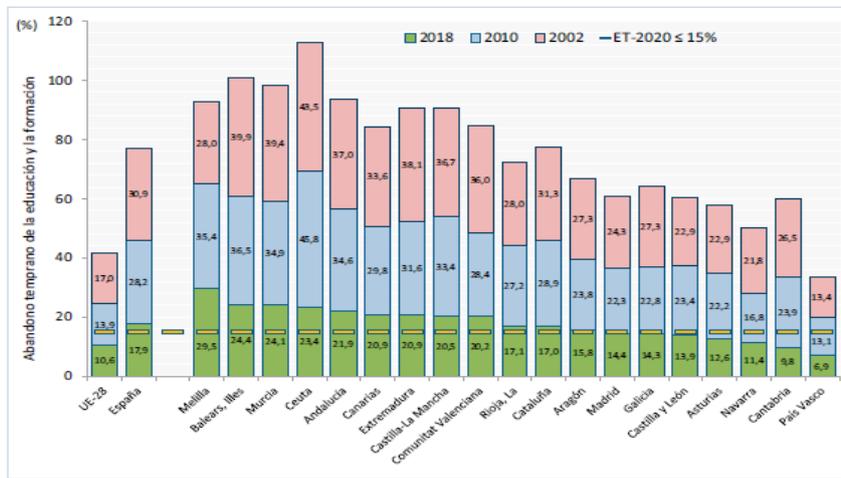


2. Resultados más significativos del análisis de los datos.

El sistema educativo andaluz se encuentra en proceso de mejora de los resultados académicos año tras año. En el año 2018, el abandono escolar temprano en Andalucía se situaba en el

21,9%, frente al 17,9% de la media española. También es cierto que la situación histórica de partida es tan negativa que la mejora todavía no alcanza la media nacional.

Figura D4.9
Evolución de la tasa de abandono temprano de la educación y la formación por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2002, 2010 y 2018



< <http://mtic.educacion.es/cee/informe2019/r19d409.xlsx> >

Los resultados académicos por tipos de enseñanza (curso 2017-18):

- Tasa de promoción alumnado Educación Primaria: 97,11%
- Porcentaje alumnado que supera cuarto de ESO: 83,83%
- Porcentaje de alumnado que supera Bachillerato: 79,67%

La secuencia histórica también es positiva mejorando en pocos años un 10% la tasa de graduación en ESO.

Evolución, de 2000/01 (=100) a 2016/17, de la tasa de bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria y de su C.V., en %, entre CCAA (tasa bruta total: ordinaria o a través de PCPI o FPB o CEPA, Centros de Educación de Personas Adultas)

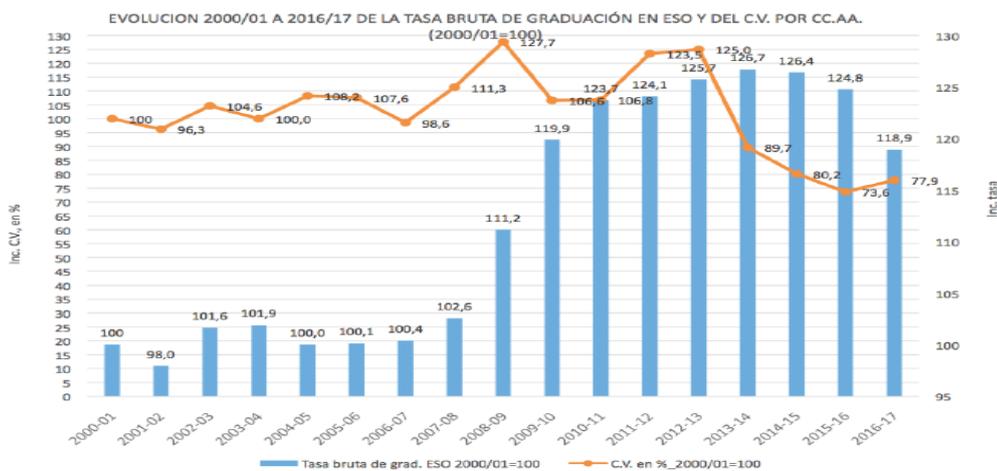


Gráfico 28

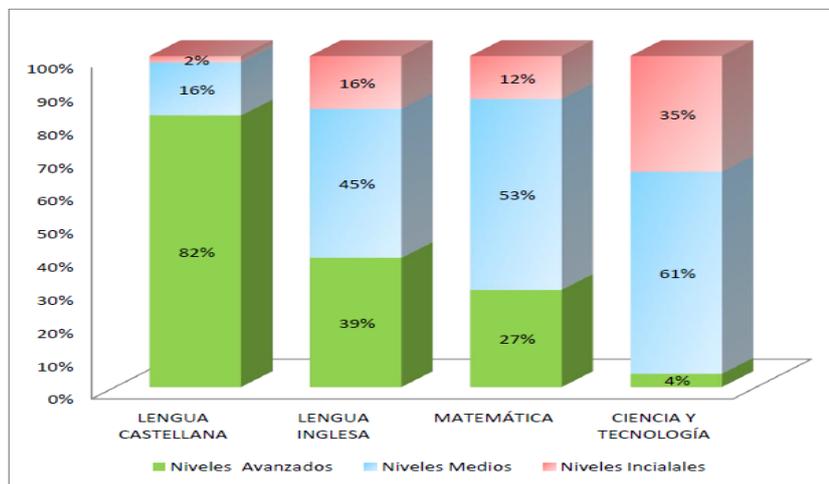
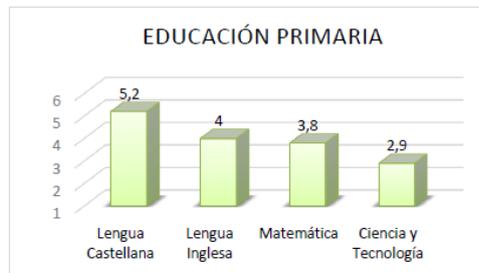
Es decir, mejora importante en la tasa de graduación, truncada por el bajón del último curso (primera promoción LOMCE) y reducción importante, a partir de 2008/09, de las diferencias territoriales en esta tasa.

Más concretamente, en cuanto a los resultados de la evaluación por competencias del alumnado, según los datos publicados en marzo 2020 por la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, caben destacar los siguientes:

- Educación Primaria. Evaluación final (Sexto curso. Muestral)

Figura 4.1. Puntuación en las competencias evaluadas. EFEP.2019

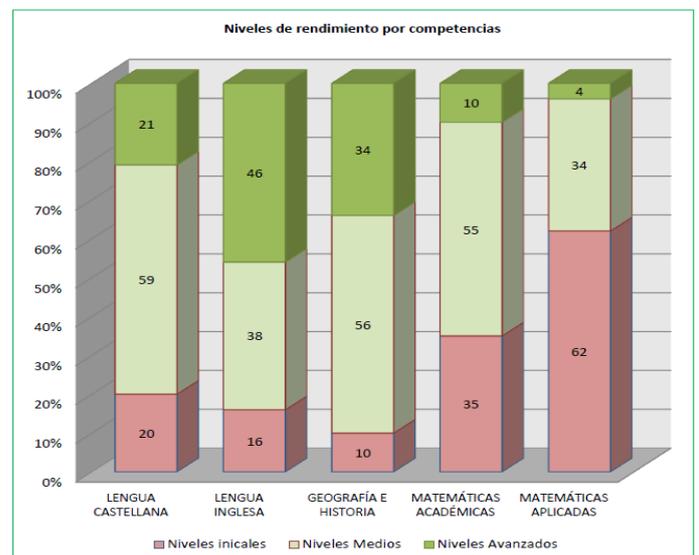
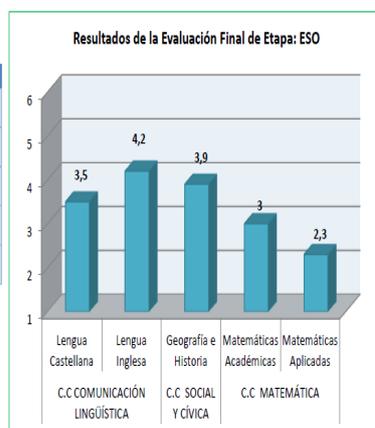
ETAPA	COMPETENCIAS	NIVEL
PRIMARIA	Comunicación lingüística (Lengua Castellana)	5,2
	Comunicación lingüística (Lengua Inglesa)	4,0
	Matemática	3,8
	Ciencia y Tecnología	2,9



- Educación Secundaria Obligatoria. Evaluación final.

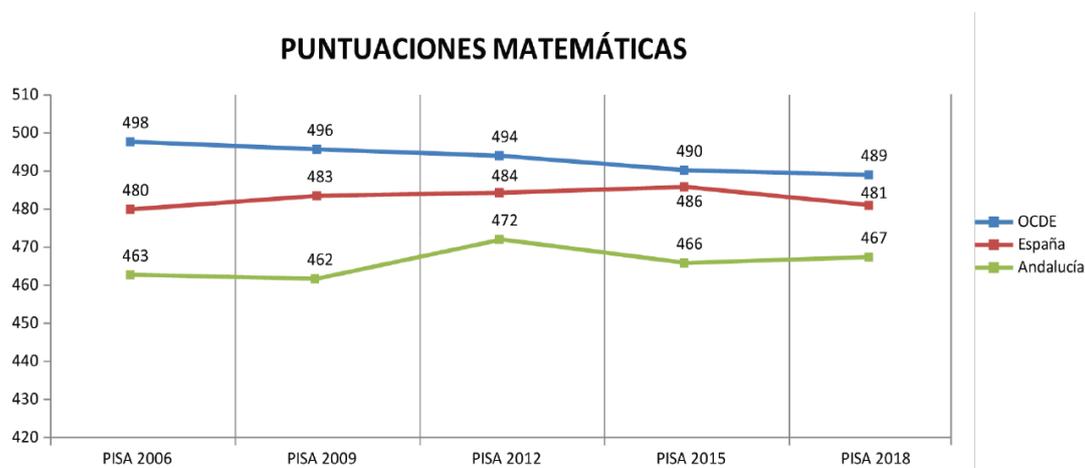
Figura 4.1. Puntuación en las competencias evaluadas. EFE.ESO.2019

COMPETENCIA	MATERIAS	NIVEL
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	Lengua Castellana	3,5
	Lengua Inglesa	4,2
SOCIAL y CÍVICA	Geografía e Historia	3,9
MATEMÁTICA	Matemáticas Académicas	3
	Matemáticas Aplicadas	2,3

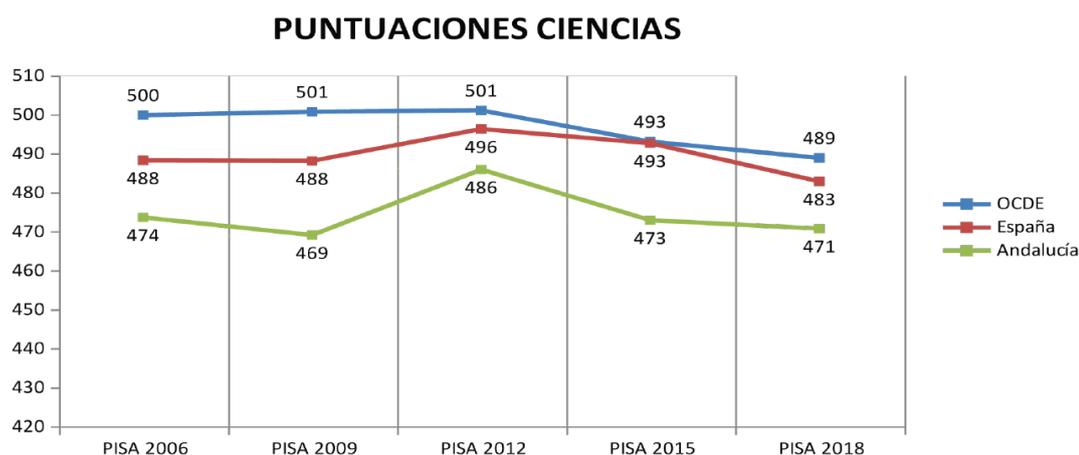


Para obtener una perspectiva internacional de los resultados del alumnado de nuestra Comunidad Autónoma, se ofrecen a continuación los gráficos con la puntuaciones en matemáticas y ciencias, respectivamente, obtenidas en el informe PISA 2018 (*Programme for International Student Assessment*), un estudio de evaluación internacional organizado y gestionado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Esta evaluación persigue conocer hasta qué punto el alumnado de 15 años ha adquirido los conocimientos y habilidades necesarias para la participación plena en la sociedad moderna.

Datos PISA 2018: comparativa 2006-2018.



Tendencia competencia Matemáticas, en Andalucía, España y OCDE. PISA 2018



Tendencia competencia en Ciencias, en Andalucía, España y OCDE. PISA 2018

La versión extensa del Diagnóstico Preliminar contiene datos e informaciones de interés que permitirán ampliar la perspectiva acerca de los métodos, técnicas y recursos en materia de evaluación implementados por el profesorado en los centros educativos de Andalucía, así como

profundizar sobre la cultura evaluadora presente, más específicamente, en los centros de Enseñanza Secundaria, a través de un estudio realizado por la Universidad de Sevilla en 2013.

3. Conclusiones principales y primera aproximación a los problemas, necesidades y retos.

Los datos analizados, las evidencias constatadas y los argumentos recogidos, nos lleva a contemplar las siguientes **conclusiones**:

3.1.- Sobre la evaluación externa del alumnado:

- a) Los **organismos internacionales** siguen aportando numerosos datos de las diferentes evaluaciones que realizan y es importante tenerlos en cuenta para mejorar. Para trasladar los resultados internacionales a la política pública andaluza, la Administración Educativa debe realizar un análisis estructural de los resultados de las evaluaciones internacionales. Se requiere trasladar esos resultados a las normas y recomendaciones administrativas, al asesoramiento de la Inspección, a la gestión de los equipos directivos y equipos docentes y al conocimiento del profesorado para su integración en las programaciones del aula. Las investigaciones internacionales sobre liderazgo pedagógico o educativo en la función directiva (entendido éste como la influencia ejercida al interior de la organización para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el centro), explican el efecto de este liderazgo en la mejora de las prácticas docentes, y, en consecuencia, en los logros académicos del alumnado.
- b) Las **evaluaciones de diagnóstico de ámbito nacional y autonómico** han dejado de ser uno de los elementos principales de mejora de la enseñanza. Así, las pruebas de evaluación diagnóstica de carácter censal que se hacían en cuarto de primaria y segundo de ESO desaparecieron con la implantación de la LOMCE, transformándose en pruebas finales selectivas (aunque posteriormente han dejado de tener vigencia por la presión social). Por otro lado, la derogación de ESCALA hace necesario el replanteamiento de las necesidades diagnósticas a nivel andaluz, su carácter censal o muestral, así como el momento idóneo de la misma. Diagnosticar la educación es la mejor manera de poder valorar la realidad y proponer medidas de mejora educativa.

3.2.- Sobre la evaluación interna del alumnado:

- a) La **evaluación por competencias** se ha visto afectada sustancialmente por la publicación de la LOMCE. Si para la LOE, los criterios de evaluación eran capacidades y competencias que se deberían alcanzar mediante el aprendizaje, con la LOMCE cambia el sentido del currículum y se establecen los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables como el centro de todo el desarrollo curricular, siendo la conclusión final un aumento exponencial de la burocracia y la reducción de la evaluación a un registro descriptivo y no a una reflexión valorativa sobre evidencias (capacidades y competencias). Este aspecto, que escapa de las competencias autonómicas, y por tanto del objeto de este Plan Estratégico, debe no obstante ser tenido en cuenta por el calado en el desarrollo de los procesos de evaluación del alumnado.
- b) El **modelo de evaluación**, que se aconseja implantar desde los estamentos administrativos y formativos, cuenta con gran dificultad en su planificación, numerosos problemas en su ejecución y demasiada carga burocrática en su justificación. La consecuencia no deseada, pero que en demasiadas ocasiones ocurre, es que muchos docentes, principal-

mente en las enseñanzas secundarias, escudándose en estos inconvenientes enunciados, mantienen modelos didácticos y de evaluación ya superados o que no son los más idóneos para el alumnado de sus aulas. Aunque es muy recomendable el trabajo con UDI y una evaluación basada en la técnica de rúbricas y portafolios, la enorme cantidad de estándares de aprendizaje evaluables y de indicadores de competencia llevan al desaliento de los profesionales que, en su día a día, realizan, por otra parte, un excelente trabajo metodológico y evaluativo, pero con una excesiva carga burocrática. Se requiere, por tanto, una adecuada simplificación de los procedimientos administrativos y el desarrollo de herramientas en sistemas como Séneca, para aliviar esta burocracia.

- c) La **cultura de la evaluación** en los centros ha mejorado, pero todavía, en algunos centros, no se considera como una necesidad. Aún en demasiadas ocasiones se confunde evaluar con calificar. Se requiere la formación del profesorado, no solamente en metodologías didácticas, también en los conceptos, modelos, técnicas e instrumentos de evaluación para conseguir esa flexibilización y “evaluación formativa y continua” que todo el mundo contempla en sus programaciones pero que, principalmente en Secundaria, no todo el mundo aplica. La evaluación es valorar para mejorar, no es puntuar para aprobar.

Acercamiento a la identificación de problemas, necesidades y retos.

Problemas:

- a) Falta de cultura evaluadora entre una parte del profesorado, lo que hace prevalecer modelos tradicionales de evaluación. La práctica evaluadora tiende a centrarse en la aplicación de exámenes y evaluación de contenidos conceptuales.
- b) Escaso tiempo para desarrollar la tarea evaluadora.
- Excesiva burocratización que sobrecarga al personal docente. El profesorado consume mucho tiempo inútilmente y las aplicaciones para la evaluación entrañan mucha dificultad.
 - Las aplicaciones informáticas utilizadas para el registro de la información no se ajustan a la simplificación de los procedimientos y a la disminución de la carga burocrática.
- c) Ausencia de un análisis externo de los resultados escolares de los centros, más allá de la proporcionada por las calificaciones escolares de Séneca.
- d) Poca difusión, sobre todo entre los organismos de la Administración central, de los resultados de las diferentes evaluaciones que se realizan al alumnado, tanto de carácter diagnóstico como curricular, lo que origina la ausencia de un análisis de las mejoras de las implementaciones de distintos planes y programas en base a los resultados escolares.
- e) Poca difusión de las evaluaciones nacionales e internacionales. Asimismo, no se realiza un proceso de análisis y reflexión de estos resultados en conjunto, con las políticas educativas asociadas a estos datos (ratio de alumnado, brecha digital y social, alumnado que precisa refuerzo, influencia del índice socioeconómico y cultural sobre los resultados escolares, entre otros aspectos).

Necesidades:

- a) Conocer y aprender a trabajar la evaluación por competencias.
 - Mejorar la formación inicial y continua del profesorado, especialmente de Secundaria y profesionales de la orientación. Formación en centros.
 - Conocer modelos, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.
 - Adecuar la metodología de enseñanza. Pautas metodológicas claras.
- b) Recibir información adecuada para elaborar planes de mejora tanto en centros como dentro de la Administración central.
 - Informar de las evaluaciones realizadas. Internacionales, nacionales y andaluzas.
 - Informar y proveer estadísticas de los resultados escolares. Difusión de dichos resultados.
- c) Simplificar el sistema de evaluación y dotar de instrumentos y herramientas útiles para la evaluación por competencias.
- d) Adecuar los modelos de evaluación a las particularidades de la evaluación en FP y ERE.

Retos:

- a) Contribuir en el desarrollo del modelo de evaluación curricular hacia las capacidades y competencias.
- b) Mejorar la información y difusión de los resultados escolares del alumnado.

3. Conclusiones Generales del Diagnóstico Preliminar

De los apartados anteriores debemos extraer en conjunto una serie de elementos y conclusiones comunes, al tiempo que es necesario delimitar aquellos aspectos sobre los que focalizar nuestro diagnóstico en relación a los tres ámbitos seleccionados en el Plan Estratégico: Función Directiva, Centros Docentes y Alumnado.



De entre los aspectos comunes destaca la complejidad de la evaluación, no ya en el entorno educativo, sino intrínsecamente en sus elementos, características, dimensiones y agentes implicados, por señalar algunos de los aspectos más relevantes, tarea que, en todo caso, debe hacerse de forma sistémica y global. Es necesaria una simplificación en el sentido de que los ámbitos de mejora queden entroncados en tres visiones del hecho educativo, como son los centros, el liderazgo que se ejerce en ellos mediante los equipos directivos y los resultados escolares como elementos de rendición de cuentas y de valoración de los aprendizajes que el sistema educativo propone en su esencia.

Por su parte, el análisis contextual expone la dimensión andaluza del sistema sobre el que debemos actuar al tiempo que se se apuntan sus posibles retos. Ello desde un marco de calidad y validez de los datos sobre los que actuar. Es muy relevante el hecho de que las fuentes utilizadas para el análisis del contexto a veces carecen de validación en su recogida, por lo que su sustento es en buena medida frágil. Del mismo modo, la dependencia de la extracción de datos de un sistema tan complejo como es el Sistema de Información Séneca, hace que la difusión y análisis de los mismos quede relegada a un ámbito reducido, especializado y del que la población queda excluida. La falta de estudios de evaluación, más allá de los indicadores globales en el ámbito andaluz, pone de manifiesto esta necesidad, al tiempo que permite explorar la posibilidad de un sistema de extracción, análisis y visualización de los datos que pueda arrojar mayor claridad y facilidad de uso. La realización de los mismos permitiría, además, ampliar el rango de difusión de sus aportaciones y conclusiones fuera de las estructuras estrictamente evaluadoras, esto es, la Dirección General con competencias en Evaluación y la Inspección Educativa.

Es necesario, de forma paralela a lo anterior, un marco de indicadores comunes, que permita un “lenguaje de datos” consensuado entre los diferentes ámbitos de la Consejería. El hecho de que distintos agentes, que tienen acceso a la información de interés, puedan establecer su propia

definición, puede marcar un auténtico sesgo en su análisis e interpretación. Por ello, parece necesario un marco de referencia similar al proporcionado por el Sistema Estatal de Indicadores de Evaluación, que defina aspectos como la tipología de los centros, indicadores básicos como el fracaso o el abandono escolar, el absentismo escolar, etc. Que a su vez hagan referencia a aspectos que sean objeto de evaluación en los tres ámbitos mencionados .

Igualmente, se pone de manifiesto que, de manera transversal, la evaluación debe potenciar la innovación y modernización del sistema educativo andaluz y de todos los elementos que lo integran, incluida la propia evaluación, vinculándolas siempre a los principios, que deberán ser considerados como objetivos, de inclusión y equidad.

En cuanto a los ámbitos descritos, remitimos a los problemas, retos y necesidades detectados, que inciden por otra parte en varios aspectos esenciales y comunes:

1. Un marco normativo que ampare y aporte seguridad a las diferentes evaluaciones en los ámbitos esenciales.
2. Un sistema de indicadores de evaluación que proporcione validez y fiabilidad a las mediciones realizadas en los distintos ámbitos.
3. Un conjunto de herramientas de recogida, estudio y análisis de dicha información, que redunde en la facilidad de la evaluación.
4. Un seguimiento de los resultados toda vez que es necesario el mecanismo de análisis valorativo de las mejoras producidas en base a las evaluaciones realizadas.
5. Una difusión de los resultados de las evaluaciones, con objeto de incrementar su conocimiento por parte de la comunidad educativa y la sociedad en general, al tiempo que se mejoran las evidencias que pueden sustentar la toma de decisiones estratégicas en los entornos directivos, tanto a un nivel macroscópico (centros directivos de la Consejería de Educación y Deporte) como microscópico (centros docentes y diferentes órganos de participación y de gobierno que en ellos se integran).

Finalmente, el Plan Estratégico tiene como finalidad la mejora de la calidad y equidad educativas, la orientación de las políticas educativas públicas, así como el aumento de la transparencia y eficacia del sistema educativo y el ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas.

Así, la evaluación, dirigida a la mejora permanente, será de forma efectiva un instrumento de cambio y transformación del sistema educativo que permita detectar sus ámbitos de mejora y orientar la toma de decisiones dentro de un modelo de gobernanza participativo, por lo que es necesario incorporarla como un elemento esencial del mismo.

