Temps d'Educació, 47, p. 213-232 (2014) Universitat de Barcelona

La autoevaluación de la política educativa de los municipios

José Luís Muñoz Moreno*

Resumen

Este artículo repara en la necesidad de la evaluación para la mejora educativa y, particularmente, en la importancia de la autoevaluación de la política educativa de los municipios a través de los ayuntamientos. Al respecto, presenta una propuesta de instrumento para la autoevaluación de la política educativa, que se deriva del estudio realizado a partir de la revisión bibliográfica, 17 entrevistas, un grupo de discusión con 11 expertos, la aplicación directa del instrumento en tres ayuntamientos y su validación por parte de 12 técnicos municipales de educación. El instrumento resultante se completa con un protocolo para su aplicación y, a modo de conclusiones, pretende facilitar la incorporación de la lógica de la evaluación en la actuación educativa de los ayuntamientos en sus municipios y ser una herramienta útil para la revisión y la mejora permanentes.

Palabras clave

autoevaluación, evaluación, educación, municipios, ayuntamiento, desarrollo, política educativa

Recepció de l'original: 20 d'abril de 2014
Acceptació de l'article: 2 de juliol de 2014

A modo de introducción

Los municipios, cada vez más y desde sus ayuntamientos, se enfrentan a situaciones educativas nuevas, diversas y complejas como consecuencia de una realidad más dinámica, una sociedad más exigente y una ciudadanía más consciente de la calidad de los servicios educativos que precisa (Muñoz, 2009, 2012). Este escenario requiere que las respuestas educativas consideren la complejidad de los fenómenos y sean diferentes según el contexto de cada realidad municipal, resaltando la necesidad de la evaluación como un elemento capaz de incidir en la mejora del desarrollo educativo del municipio. En palabras de Sutfflebeam, «no podemos mejorar nuestros programas a menos que sepamos cuáles son sus puntos débiles y fuertes y a menos de que no dispongamos de mejores medios (…) no podemos realizar una planificación efectiva si no conocemos bien las opciones y sus méritos relativos» (1987, p. 209).

Los retos planteados a la educación, más dinámicos y menos simples, precisan de la incorporación de procesos evaluativos dado que la comunidad educativa financia las actuaciones formativas públicas y debieran justificarse y rendirse cuentas ante los planes, programas y proyectos educativos que se implementan (Bautista, 2009); pero también por la voluntad de sumar esfuerzos y establecer sinergias de la propia comunidad a favor del desarrollo educativo del municipio.

(*) Pedagogo y doctor en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València. Investigador del grupo Currículum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE de la Universitat de València) y del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO de la Universitat Autònoma de Barcelona). Correo electrónico: jose.l.munoz@uv.es

Mediante una evaluación que indaga en el sentido, el significado y la realidad cambiante de la educación, así como en los procesos que la acompañan, es posible avanzar en compromisos como el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la igualdad de oportunidades, la cohesión social, la sociedad del conocimiento, los valores cívicos ciudadanos, la formación integral, la democracia participativa y otros valores socioeducativos (colaboración, solidaridad, tolerancia, etc.).

Progresar en esta senda nos aproxima a las comunidades educativas locales y a los municipios a través de sus ayuntamientos, en la adaptación a los requerimientos educativos que la sociedad plantea. Por eso, es necesario el impulso de la evaluación como una herramienta clave para la mejora continuada (Cano, 2009). Aún a pesar de que exista poco tiempo para evaluar, sea complicado diseñar un método, no sea fácil definir el objeto de evaluación, cueste determinar indicadores y sistematizar, por ejemplo, es importante incorporar la evaluación, desde la flexibilidad y la contextualización (Tolosa y Brunet, 2002), como instrumento que ayuda a resolver determinadas problemáticas educativas. La evaluación también es necesaria incluso ante un marco legislativo como el actual en el que tanto la Ley de Racionalización y Sostenibilidad Local (BOE, 2013) como la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, 2013a) –ambas del año 2013 y en el contexto español–, reducen la intensidad y el protagonismo de las políticas educativas desempeñadas por los municipios, dejando casi sin competencias educativas a los ayuntamientos y limitando su poder de autoorganización en la gestión de recursos y las previsiones de futuro.

La evaluación se vincula a cuestiones como la obtención de información, la formulación de juicios de valor, la mejora de los procesos y los resultados, la transparencia, la rendición de cuentas, el desarrollo profesional y organizacional, la calidad, la toma de decisiones, etc. (FEMP, 2010). Estos, y también otros elementos similares, la convierten en más que necesaria ante el desarrollo educativo y la mejora de los procesos educativos, democráticos y participativos que tienen lugar en el municipio.

La evaluación se erige en un proceso útil para conocer, entre otras cuestiones, el estado de desarrollo educativo en que pueden encontrarse determinados municipios desde la actuación de los ayuntamientos. Posibilita la verificación de fortalezas y debilidades de la actuación educativa, llegando incluso a concretar propuestas de mejora para la misma. A su vez, comporta procesos reflexivos –sistemáticos y rigurosos– en relación al desarrollo y la ejecución de la actuación, permitiendo así contrastar lo realizado con lo pretendido (Neirotti y Poggi, 2004). También, considerando el contexto propio en el que tienen lugar las diversas actuaciones, los factores implícitos y explícitos y los efectos derivados y regidos por los principios de utilidad, participación y ética.

La evaluación resulta un proceso orientado hacia la resolución de los problemas (Bolívar, 1994), la búsqueda de respuestas ante las necesidades y la autorevisión de las prácticas como fuente de apoyo para la mejora del desarrollo educativo. Un apoyo que, de acuerdo con Gairín, «no puede prescindir de la participación si quiere ser real y aspira a la interpretación y valoración del proceso en toda su complejidad y amplitud» (2006, p. 29).

La pretensión de la evaluación, como señaló Santos (2009), se fija en dar respuesta a la cuestión de cómo podemos mejorar lo que estamos haciendo. Así, evaluamos para

obtener elementos fundamentados que posibiliten una organización y gestión de la actuación educativa adecuadas para transformar la realidad socioeducativa. En el fondo, para introducir aquellos cambios positivos, necesarios y convenientes para el desarrollo educativo de los municipios a partir de la intervención de los ayuntamientos y que puede concretarse, de acuerdo con Crespo y Vinyoles (2006), con la implementación de proyectos educativos de ciudad, oficinas municipales de escolarización, mesas mixtas de planificación, planes de acogida en las instituciones socioeducativas, planes para la mejora del éxito escolar, programas de acompañamiento en la transición escuela-trabajo o planes educativos de entorno, entre otras actuaciones. Ejemplo de iniciativas y experiencias de este tipo son los «espacios escolares» (Badia del Vallès), «el proyecto de aula abierta de mejora del éxito» (Tordera), «laboralia» (Manresa), «la casa de la infancia» (Castelldefels), «la escuela abierta al barrio» (Viladecans), «la coordinación salud y adolescentes» (Manlleu), «el proyecto horizón» (Vilassar de Mar), «la escuela de padres y madres» (Vic), «el proyecto de planificación educativa» (Rubí) o «ser joven después de la ESO» (Terrassa), de acuerdo con la sistematización del Banco de Buenas Prácticas (BBP, 2013) impulsado por la Diputación de Barcelona, la Fundación Carles Pi i Sunyer y los ayuntamientos de la provincia de Barcelona.

Generar una mayor satisfacción con la actuación educativa promovida, implementar procesos educativos más efectivos, funcionar con mayor eficacia y eficiencia, etc., supone saber si lo que hacemos resulta útil o no, si es oportuno o no, si avanzamos o no, si responde a nuestras necesidades, intereses, demandas, expectativas, si es coherente con nuestros planteamientos institucionales, si se aproxima a los resultados previstos o se aleja demasiado, etc. Pero no sólo eso, la evaluación también posibilita el mejor conocimiento de las razones que favorecen o limitan el desarrollo educativo. De esta forma, necesitamos la evaluación para analizar la realidad, describirla, comprenderla, ordenarla, valorarla y mejorarla.

Más allá de estas razones que podrían justificar el para qué y las finalidades de la evaluación de manera general, habría otros motivos más concretos y vinculados al propio contexto municipal. Algunos de ellos ya fueron destacados por Bolívar (1994), Neirotti y Poggi (2004), o Jorba, Martí y Parés (2007) y los podemos sintetizar con:

a) Evaluar para conseguir una mayor corresponsabilidad de los agentes educativos locales en las actuaciones educativas municipales (se vincula directamente con la cogestión, el trabajo conjunto con el ayuntamiento y otros servicios educativos, etc.).

b) Evaluar para emitir deliberaciones relevantes sobre el sentido de los planes, programas y proyectos educativos.

c) Evaluar para tomar conciencia de las limitaciones, amenazas y oportunidades del medio, así como de las fortalezas y debilidades de los agentes implicados en el desarrollo educativo.

d) Evaluar para proporcionar mayores cuotas de credibilidad científica, rigor y fundamentar las medidas y decisiones adoptadas en los campos político y técnico de la educación.

Por ello, los procesos evaluativos deben responder a los criterios de utilidad, viabilidad, legitimidad y exactitud, puesto que de poco sirven aquellos procesos carentes de rigor, interesadamente partidistas (en el sentido que sean) y que se muestren muy alejados de la realidad socioeducativa. Por ejemplo, evaluar un servicio en la administración pública significa establecer criterios para medir su calidad en función de los resultados (RCEVP, 2009).

Determinar el estado de desarrollo educativo en el que pueda situarse un municipio precisa del diagnóstico de los aspectos deficitarios y problemáticos, la delimitación de objetivos, el empleo de los procedimientos adecuados, la gestión satisfactoria de los procesos y la puesta en marcha de acciones en la línea de la mejora. La evaluación tiene que tomar como referentes claros e inequívocos, la interactividad, la gradualidad, la adaptabilidad y la sensibilidad, para que los miembros de las comunidades educativas locales contribuyan favorablemente, desde su participación comprometida, también en las actuaciones derivadas de los procesos de evaluación.

La necesidad de evaluar tiene que ver con un compromiso ético y social si consideramos la entrada del desarrollo educativo de los municipios en la lógica de servicio para el conjunto de la ciudadanía; pero, al mismo tiempo, la evaluación tiene que ser fuente de aprendizaje a partir de la sistematización de las experiencias y el conocimiento compartido. Desde estos planteamientos, la evaluación centrada en la mejora educativa exigirá un rediseño de la actuación, los recursos y apoyos implicados y el rol de los ayuntamientos.

La importancia de la autoevaluación para la mejora

La autoevaluación es una oportunidad para repensar el sentido de la actuación realizada por los ayuntamientos en materia educativa, así como para conseguir sus metas educativas con mayores garantías de éxito. Representa evaluar reflexiva y valorativamente, también descriptiva y analíticamente, sobre las distintas cuestiones que inciden en la mejora de la actuación educativa o sobre alguna de ellas. Fruto de la información generada, se pueden comprender determinadas situaciones y comportamientos, encontrar respuestas a ciertas problemáticas de la realidad y establecer estrategias para orientar el progreso y la superación de las debilidades (Landi y Palacios, 2010; Laorden, 2004; Kells, 1997; Escudero, 1997; Bolívar, 1994). La autoevaluación sirve para mejorar la práctica, investigar en la propia acción e intercambiar opiniones, experiencias, reglas, teorías, etc. (Nieto, 2003). En palabras de Ferrández, es «un instrumento de reflexión y análisis de la práctica, así como de desarrollo profesional e institucional» (1996, p. 15).

El principal protagonista de la autoevaluación suele ser el personal de la institución implicada en el desarrollo educativo del municipio (Kells, 1997; Escudero, 1997). Por consiguiente, se trata de un proceso de evaluación interna, organizado a iniciativa propia y conducido por los propios protagonistas (Gairín, 1993) a tenor de los propósitos educativos y de un conjunto determinado y aceptado de referentes, criterios e indicadores. No obstante, en la autoevaluación también pueden participar agentes externos para facilitar el proceso, modular interpretaciones y optimizar el funcionamiento y los resultados.

La contribución de la autoevaluación al desarrollo educativo de los municipios es favorecer la revisión y la valoración de las capacidades institucionales de los ayuntamientos, tales como la administración de la educación, la prestación de los servicios educativos, la implementación de planes, programas y proyectos educativos, la participación y otras cuestiones. Si el objetivo es mejorar la gestión municipal de la educación, es necesario saber cómo funcionan las cosas, a qué áreas se deben dedicar más esfuerzos y qué capacidades conviene fortalecer para lograrlo (Barrillas et al., 2008).

La autoevaluación, desde una concepción formativa y democrática, debe abrirse a la participación de los actores educativos implicados en el desarrollo (Landi y Palacios, 2010). Así, se diferencia de otros tipos de evaluación en el tipo de agentes involucrados. Si habitualmente en la evaluación los agentes son externos, en la autoevaluación lo son internos (Laorden, 2004). Este es uno de los principales rasgos que distinguen la autoevaluación, aunque también habría otros como la posibilidad de procurar asesores o personal externo en el proceso de considerarse necesario o el tratar de fortalecer los mecanismos de autorregulación institucionales, por ejemplo.

El propósito de mejorar la práctica educativa comporta, en paralelo, mantener una oportuna disposición para legitimar las propuestas de cambio derivadas del proceso, su ajuste a los contextos y situaciones y su reconstrucción desde la acción reflexiva y crítica (Murillo, 2008; Escudero, 1992). Algunos de los principios que orientan la autoevaluación quedan así vinculados a la autonomía institucional, la coherencia entre objetivos y resultados, la participación activa de los actores, la adecuación al contexto en la que se inserta y la retroalimentación.

La autoevaluación focalizada en la mejora y la capacidad de los ayuntamientos por autotransformarse en relación a su implicación en educación, pivota sobre la base de construir unos municipios más accesibles, receptivos y eficientes, mejorando circuitos y mecanismos de relación con la comunidad educativa de tal forma que cambian su tradicional imagen de control y fiscalización por otra de apoyo y servicio (Echegaray y Ochoa, 2006). La autoevaluación ayuda a los ayuntamientos a mejorar la coordinación vertical y horizontal, comprender lo que sucede, impulsar el diálogo, tomar decisiones racionales, incidir en lo que se considera sustancial, corregir errores, intensificar el esfuerzo en lo esencial, aprender nuevas cosas y ganar en coherencia (Gairín, 1993). Se fija más en el diagnóstico de la situación y la identificación de necesidades que no en una fase final del proceso (Bolívar, 1994).

Algunos requisitos y condiciones mínimas que la autoevaluación precisa para su óptima implementación por parte de los ayuntamientos, son señalados por Landi y Palacios (2010), Laorden (2004), Escudero (1997), Bolívar (1994) y Hopkins y Ainscow (1993): autonomía institucional, voluntad política, motivación interna, disponer de espacios y tiempos, articular algún tipo de coordinación y apoyo interno, participación responsable y entusiasta, compromiso activo durante todo el proceso, tendencia al trabajo colaborativo, clarificar la situación de partida y los indicadores, considerar las condiciones organizativas de funcionamiento, unir proceso y contenido, establecer prioridades, viabilidad del acceso a la información objeto de análisis, apoyo técnico en el procesamiento de la información, utilizar los resultados para proponer planes de

mejora, consensuar las opciones de mejora y planificación conjunta de las acciones para el desarrollo.

La combinación en la práctica de estos requisitos y condiciones puede producir que la autoevaluación realmente sea oportuna y una alternativa de interés para reconstruir las formas de hacer que tienen los ayuntamientos ante el desarrollo educativo de sus municipios, así como para reflexionar conjuntamente sobre diversas cuestiones: ¿por qué estamos dónde estamos?, ¿cómo se ha llegado?, ¿cómo van las cosas?, ¿qué cuestiones necesitan mejorar?, ¿dónde querríamos estar?, etc. Para Gitlin y Smyth, «la autoevaluación es una oportunidad para reconstruir los modos de ver lo que está ocurriendo» (1990, p. 85).

Como proceso constante, incorpora una finalidad formativa y formadora en sí misma que no sólo se limita a identificar dificultades y problemas, sino que también ayuda a comprender sus causas y contribuye a tomar decisiones (Murillo, 2008; Sanmartí, 2007). Es un proceso en espiral dónde se establece lo que se está haciendo y lo que se desearía que sucediera. Las acciones para la mejora derivadas del proceso responden a la satisfacción de las necesidades y las prioridades establecidas.

Las etapas, fases y acciones más habituales por las que pueden atravesar los ayuntamientos implicados en procesos de autoevaluación podrían sintetizarse a partir de los trabajos de Granda y San Fabián (2008), Escudero (1997), Bolívar (1994), Gairín (1993) y Boillen y Hopkins (1987):

— Preparar el proceso y las condiciones: contextualización (cómo introducirlo, formación, participación, apoyo, asesoramiento, negociación y difusión) y planificación (constitución de una comisión de autoevaluación y mejora, sensibilización y colaboración y diseño con finalidad, objeto, metodología, momentos, protagonistas, responsables, etc.).

— Revisión interna y análisis de la información: desarrollo (análisis del contexto, delimitación de ámbitos, desglose de componentes, formulación de indicadores, formación, apoyo, trabajo conjunto y seguimiento del proceso) y recogida y análisis (identificación de fuentes, selección de técnicas, construcción de instrumentalización, recogida de información, análisis, síntesis y valoración de la información, participación y toma de decisiones).

— Redacción del informe y elaboración del plan de mejora: informe de autoevaluación (realización del informe, negociación, difusión, participación y debate) y plan de mejora (elaboración, aplicación, negociación, difusión, participación, colaboración y trabajo en equipo).

En relación a los procedimientos, técnicas e instrumentos que pueden emplearse para llevar a cabo procesos de autoevaluación, destaca su variabilidad en función de la amplitud del objeto de análisis y la intencionalidad misma del proceso (Gairín, 1993 y 2002). Pueden considerarse diversas propuestas según el grado parcial (por el contenido, los evaluadores implicados, los métodos, etc.) o global de las mismas y el nivel de generalización al que aspiran.

— Procedimientos estandarizados. Globalmente pueden ser útiles las distintas opciones que hay en el mercado, pero no siempre tienen un enfoque orientado al proceso de reflexión y evaluación interna que resultaría más eficaz en una autoevaluación centrada en la mejora. Algunas producciones que, al respecto, se localizan en nuestro contexto son: QUAFE 80, sobre el análisis y el funcionamiento de los centros educativos (López y Darder, 1984); *Guidelines for Review and Internal Development in Schools*, sobre revisión y autoevaluación de los centros educativos y su desarrollo interno (McMahon, Holly y Steadman, 1987); las obras de Blanco (1993), Cardona (1999) y Huertas y Vidal (2007), que tienen una clara orientación formativa y otras de interés sobre la autoevaluación como las de Villar (2000), Álvarez (2002), Santos (1993) y Beltrán y San Martín (1991). También, la adaptación de los modelos de calidad total como el *European Foundation for Quality Management* y que suponen una evolución de otros japoneses (*Deming*), americanos (*Malcolm*) y latinoamericanos (*Fundibeg*), pueden centrarse en la autoevaluación interna realizada por personal municipal y plantear cuestiones sobre diversos aspectos de la gestión (Echegaray y Ochoa, 2006). En el fondo, tratan de comparar las evidencias detectadas en lo que cada cuestión de los modelos plantea como la meta de perfección en gestión y las áreas de mejora. Posteriormente, hay que priorizar la consolidación de puntos fuertes y las áreas de mejora, para después definir los oportunos planes de actuación que puedan derivarse. Específicamente, los procedimientos son tan diferentes como lo puedan ser los objetos sobre los que se fija la atención. Sin ánimo de ser exhaustivos, y a modo de ejemplo, pueden haber aportaciones referentes a planteamientos institucionales (Gento, 1998; Gairín, 1995), programas didácticos (Pérez, 2006; Álvarez, 2002), clima institucional (Rodríguez, 2004; Martín, 2000), cultura organizacional (Armengol, 2001; Handy, 1988), etc.

— Procedimientos no estandarizados. Desde una perspectiva amplia, hay estrategias de dinamización institucional que habitualmente se refieren al autoanálisis para saber cómo mejorar, analizar problemas, dificultades, etc.; la historia institucional mediante un análisis temporal sobre el funcionamiento (Bolívar y Domingo, 1997); el análisis de situaciones reales y figuradas; los debates selectivos; los mapas conceptuales; la explicitación de actuaciones reales; el análisis de prácticas y examen de productos existentes; los diarios; las simulaciones; el análisis de la acción; el chequeo y diagnóstico institucional de problemas, o la investigación-acción para conocer y mejorar la realidad (Elliot, 2000), entre otras (Gairín, 2002). Mientras que, desde una perspectiva específica, puede iniciarse el proceso de autoevaluación a partir de la solicitud de informes, una comisión de estudio sobre el estado de desarrollo educativo en el municipio o el análisis riguroso de un problema, por ejemplo.

Estos procedimientos, técnicas e instrumentos pueden adquirir un valor distinto dependiendo de la intencionalidad de los ayuntamientos, el comportamiento del municipio ante el desarrollo educativo, etc. Por eso, pueden aplicarse a situaciones diversas (dinámicas de trabajo en equipo, implementación de actividades educativas, situaciones excepcionales, etc.) y contenidos diferentes (¿cómo se podría mejorar?, ¿por qué sucede?, ¿qué podríamos decir?, etc.).

Con todo, algunas ventajas importantes que para los ayuntamientos tendría la adopción de una cultura autoevaluadora alrededor de su implicación educativa, guardarían relación con: practicar la colaboración y el trabajo cooperativo para la mejora; impulsar el diálogo y la participación; disponer de información oportuna y objetiva; promover el intercambio de experiencias; compartir posturas; clarificar la comprensión de las actuaciones; ampliar la capacidad de resolver problemas; apoyar la toma de decisiones; orientar los esfuerzos institucionales; y estimular la autorreflexión (Landi y Palacios, 2010; Barrillas y otros, 2008; Laorden, 2004; Gairín, 2002; Cardona, 1994). Sin embargo, cabría contemplar la superación de posibles obstáculos asociados a variables estructurales (tamaño del municipio, etc.), el individualismo profesional, las condiciones laborales (espacios, tiempos, etc.) y las resistencias al cambio de todo tipo con que puede toparse el diseño y desarrollo de un proceso de autoevaluación.

La ejecución de procesos de autoevaluación a buen seguro no resulte una tarea sencilla para los ayuntamientos donde no existe una cultura de la evaluación, pero emerge como reto que deben afrontar en beneficio del desarrollo educativo de sus municipios. La materialización de la autoevaluación debe obviar las excusas que tienen que ver con la falta de conocimiento o tiempo, y tomar una actitud abierta al debate, la contrastación y la oportunidad de implementación. De lo que se trata más bien es de compartir que no de evidenciar diferencias o imponer criterios, de reflexionar sobre la propia actuación educativa y la forma de alcanzar un mejor desarrollo educativo para los municipios.

instrumento para la autoevaluación del desarrollo educativo de los municipios

El estudio que hemos realizado indaga sobre el desarrollo educativo de los municipios a través de la actuación educativa implementada por los ayuntamientos. Su objetivo ha sido el de diseñar y validar un instrumento para la autoevaluación del desarrollo educativo de los municipios. El enfoque metodológico adoptado nos aproxima a planteamientos cualitativos y descriptivos, desde una perspectiva muy coincidente con la investigación orientada a la política y la práctica educativa (*policy-oriented research*) que pretende proporcionar información para tomar decisiones, controlar la implantación de una determinada política o examinar los efectos de la política existente (Nisbet, 1988). Los criterios seguidos y considerados para procurar rigor, autenticidad y validez al proceso de estudio han sido los de veracidad, aplicabilidad y consistencia.

El proceso de investigación ha comportado la realización de dos trabajos de campo. El primero, orientado al diseño del instrumento para la autoevaluación del desarrollo educativo de los municipios, a partir de la revisión bibliográfica y las entrevistas en profundidad; y el segundo, centrado en la validación del instrumento inicial mediante un grupo de discusión con expertos, la aplicación directa del instrumento en distintos ayuntamientos y su posterior validación. El tratamiento de la información ha profundizado, fundamentalmente, en el análisis de las coincidencias, las divergencias, las valoraciones y las propuestas de los informantes.

La instrumentalización empleada ha considerado la elaboración de un guión de entrevista, focalizado en los participantes y que indaga sobre cuestiones referidas al desa-

rrollo educativo de los municipios; un guion de discusión con cuestiones fijadas en la propuesta de instrumento; el propio instrumento aplicado en los ayuntamientos y que se interesa por 26 cuestiones diferentes (planteamientos institucionales, actuaciones, resultados, dificultades, estructuras organizativas, gestión, sistema relacional, etc.), y un guion de validación con preguntas abiertas alrededor de la utilidad del instrumento en la práctica (univocidad, importancia y distancia).

El muestreo ha sido no probabilístico y desde una modalidad intencional. La selección de los 17 participantes en las entrevistas se ha regido por un múltiple criterio: pertenencia a ciudades de tamaño pequeño, mediano y grande; formar parte de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras; diversidad de cargos ocupados y de instituciones representadas, y la triangulación en los niveles político, técnico y comunidad educativa. El grupo de discusión contó con la participación de 11 expertos seleccionados por su adscripción a ayuntamientos de distinto tamaño, la experiencia y trayectoria profesional, y que tuvieran una orientación práctica y teórica. El instrumento se aplicó en tres municipios de tamaño pequeño, mediano y grande, que implementaban experiencias educativas relevantes (proyecto educativo de ciudad, pacto local educativo, plan educativo de entorno, etc.), a través de 12 técnicos municipales de educación que, a su vez, lo validaron aportando variedad de perspectivas y validez contextual.

La triangulación de los resultados obtenidos a través de la instrumentalización señalada ha posibilitado la generación de un instrumento para la autoevaluación del desarrollo educativo de los municipios. El instrumento definitivo mantiene sus características iniciales más básicas, pero incorpora las modificaciones y cambios sugeridos por los informantes a partir de los trabajos de campo realizados, su aplicación en los ayuntamientos y la validación, tal y como reflejan algunas de las citas siguientes que derivan de los resultados.

> El instrumento es breve, sencillo de utilizar y adecuado para evaluar lo que se plantea. Es oportuno para una mayor univocidad el que se incorpore una explicación inicial para cada cuestión. (Entrevistado nº 3)

> Las variables medidas se ajustan a lo fundamental y a la realidad de los municipios, pero algunas cuestiones son difíciles de responder porque implican tomar partido entre opciones a veces complejas. (Técnico nº 5 en la aplicación y validación)

Entre otros aspectos, establece 6 opciones de respuesta para cada una de las cuestiones que plantea; el contenido es más discriminativo, descriptivo y centrado en la práctica; se focaliza en técnicos municipales de educación y gestores de las políticas educativas locales; la terminología y la redacción se clarifican, y las cuestiones y opciones que contempla se concretan y simplifican mejor para evitar la dispersión.

> Evaluar el desarrollo educativo de un municipio con un instrumento es complicado por la amplia diversidad territorial existente, los recursos disponibles, etc., aun así, se repara en lo más importante para un buen funcionamiento de la educación desde los ayuntamientos. (Entrevistado nº 16)

> Un contenido más discriminativo en las opciones de respuesta facilitaría la elección de respuestas y evitaría una posible dispersión, pese a que, globalmente, las cuestiones se entienden suficientemente. (Experto nº 9 en el grupo de discusión)

El Cuadro 1 representa, a modo de ejemplo, una de las cuestiones que aglutina el instrumento de forma completa y con sus correspondientes opciones de respuesta.

Cuadro 1. Ejemplo de una de las cuestiones que incorpora el instrumento

EL PROGRAMA MUNICIPAL DE ACTUACIONES EDUCATIVAS

El programa educativo municipal recoge las actividades y las propuestas estructuradas de intervención que el ayuntamiento realiza, desde su responsabilidad, en el ámbito de la educación. La naturaleza, el diseño, la extensión, la tipología de actuaciones, la temporalidad, los grupos destinatarios, etc., pueden ser variables en función de cada realidad municipal y de los condicionantes que determinan la implicación del ayuntamiento en la educación.	
A	El ayuntamiento impulsa un programa educativo que refleja una cierta colaboración puntual con los centros escolares, pero es cerrado en el fondo, está realizado de forma aislada y dispone de una escasa dotación presupuestaria.
B	El programa educativo que impulsa el ayuntamiento se dirige a la infancia y la juventud, cuenta con pocas actividades extraescolares, no se ajusta al Programa de Actuación Municipal e incide poco en la participación educativa de las familias y la ciudadanía.
C	El ayuntamiento impulsa un programa educativo que denota la existencia de colaboración con los centros escolares, es un poco abierto, está realizado desde la colaboración y dispone de una dotación presupuestaria suficiente.
D	El programa educativo que impulsa el ayuntamiento se dirige, principalmente, a la población escolar y al ámbito de la educación no formal, cuenta con algunas actividades extraescolares, está en la dirección del Programa de Actuación Municipal y fomenta la participación educativa de las familias y la ciudadanía.
E	El ayuntamiento impulsa un programa educativo sostenido en la cooperación con los centros escolares, es abierto y contextualizado, está realizado de forma transversal, en red y dispone de una dotación presupuestaria elevada.
F	El programa educativo que impulsa el ayuntamiento se orienta al aprendizaje a lo largo de toda la vida, cuenta con actividades extraescolares suficientes y de calidad, es muy coherente con el Programa de Actuación Municipal e incorpora órganos de participación educativa de las familias y la ciudadanía.
Comentarios y observaciones:	

La propuesta definitiva y reformulada de instrumento interroga sobre 26 cuestiones diferentes que son las que destacamos a continuación en el Cuadro 2, donde también delimitamos el contenido al que cada una de ellas hace referencia.

Cuadro 2. Cuestiones que incorpora el instrumento y delimitación de su contenido

Valoración del desarrollo educativo: relacionada con los objetivos y prioridades de la acción educativa realizada por el ayuntamiento, así como con las concepciones subyacentes respecto a lo que se debería hacer en educación y las prácticas puestas en marcha. Refleja lo que se valora como importante, quiénes toman decisiones y otros aspectos que podrían formar parte del Programa de Actuación Municipal.
Importancia de la educación: vinculada con aquellos aspectos que más preocupan e interesan al ayuntamiento para el desarrollo educativo. Se trata de aspectos diversos tales como la inversión realizada, el presupuesto municipal destinado a educación, la apuesta que se hace por la educación, la sensibilidad educativa que se tiene, el peso de las áreas educativas, los programas y actuaciones ejecutadas y otros que reflejan la transcendencia que el ayuntamiento da a la educación.

Implicación en educación: cualquier proceso de mejora de la educación exige de la implicación de su ayuntamiento, que puede actuar como dinamizador del cambio e incluso como destinatario del mismo. Las razones que justifican su implicación pueden ser diversas y relacionarse con aspectos como los propósitos del Programa de Actuación Municipal, las actuaciones educativas realizadas, el apoyo a la participación educativa, el soporte a los centros escolares, etc.

Trabajo por la mejora educativa: la intervención educativa realizada por el ayuntamiento se supone que procura y pretende la mejora de la educación en el municipio. Por eso, la organización y la gestión de la intervención educativa se orientan al logro de los cambios que en la realidad se consideran más convenientes y necesarios.

Dificultades para participar en educación: pueden vincularse a condicionantes personales, institucionales y otros macroinstitucionales. Son obstáculos, inconvenientes y el conjunto de circunstancias que limitan la realización de determinadas actuaciones y la consecución de algunas de las metas educativas.

Actuaciones educativas realizadas: las actuaciones deben ser coherentes con los principios asumidos por el ayuntamiento. Las estrategias y los procesos de organización y gestión deben orientarse en función de los compromisos públicos adquiridos y los principios educativos defendidos.

Procesos de enseñanza y aprendizaje promovidos: se refieren a cualquier actividad educativa intencional y sistemática que produce como efecto un desarrollo perfectivo en las personas y los colectivos, que los acercan al modelo de una sociedad educada y educadora.

Implicación municipal en aspectos curriculares: el ayuntamiento puede elaborar propuestas curriculares que expliciten el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en función del modelo educativo que potencia y del marco prescriptivo que se desprende de la ordenación curricular del sistema educativo.

Difusión de la actuación: vinculada con toda la actividad que tiende a extender, divulgar y propagar las actividades educativas impulsadas. Para ello, pueden emplearse medios y recursos diversos, haber destinatarios distintos, dotarse de planes de comunicación, etc.

Dificultades de acceso a la información sobre las actuaciones: muchos son los aspectos que pueden influir en el acceso a la información sobre las actuaciones educativas que realiza el ayuntamiento. Las causas que generan facilidades o dificultades para acceder a la información pueden ser intrínsecas a las personas, los colectivos, las organizaciones, extrínsecas, etc.

Programa educativo municipal: recoge las actividades y propuestas estructuradas de intervención que el ayuntamiento realiza, desde su responsabilidad, en educación. La naturaleza, el diseño, la extensión, la tipología de actuaciones, la temporalidad, los grupos destinatarios, etc., pueden ser variables en función de cada realidad municipal y de los condicionantes que determinan la implicación del ayuntamiento en educación.

Resultados de la actuación: toda actuación educativa realizada por los ayuntamientos deriva en una serie de resultados que reflejan el trabajo desempeñado. Los resultados de la actuación educativa constatan y evidencian, de algún modo, el protagonismo que el ayuntamiento da a la educación y su importancia para el propio desarrollo.

Inversión en educación: un instrumento importante que evidencia la apuesta del ayuntamiento por la educación es la inversión presupuestaria destinada. El análisis de la inversión revela un tanto la política educativa del ayuntamiento alrededor de sus actuaciones y las posibilidades auténticas de ejecución en materia educativa.

Planteamientos institucionales: pueden servir como punto de referencia sobre cómo debe ser la actuación educativa del municipio y su elaboración puede ser un pretexto para reflexionar, discutir, poner en común y tomar decisiones en educación desde ayuntamientos que se mueven en contextos democráticos.

Recursos humanos al servicio de la educación: suponen para el ayuntamiento un elemento esencial en el funcionamiento de los servicios educativos. Su organización pretende rentabilizar al máximo las potencialidades e iniciativas de cada persona y equipo con la finalidad de lograr plenamente los objetivos que el ayuntamiento se plantea en educación.

Los protagonistas del sistema relacional: el sistema relacional alude al sistema humano que configura la realidad educativa municipal y las relaciones interpersonales e intergrupales existentes, sean manifiestas o no. En nuestro caso, nos referimos a políticos de la educación, técnicos municipales de educación y usuarios del servicio público de educación que convergen en la realidad municipal.

Agente de cambio en educación: se identifica no tanto por la posición formal que pueda adoptar en la realidad municipal, cuya personalización puede ser diversa y traspasar distintos tiempos y espacios, sino como por su

capacidad para promover y conglomerar el trabajo colectivo y dirigirlo a la mejora de la educación en el contexto municipal.

Procesos participativos: incluyen cualquier tipo de intervención en los procesos de decisión educativa que impulsa el ayuntamiento y en sus efectos por parte de las personas y colectivos implicados. En la práctica, la participación debería orientarse por principios como los de corresponsabilidad, cooperación, etc. y estar abierta a las personas y colectivos protagonistas del hecho educativo.

Comunicación: resulta un complejo entramado de intercambio de información que se pone de manifiesto en las relaciones entre personas, colectivos, organizaciones y que tiene unas características propias y particulares en cada contexto. Los procesos comunicativos son fundamentales para la vida de los grupos organizados y, naturalmente, para los ayuntamientos que aspiran al desarrollo educativo.

Funciones organizativas: A) *Planificación:* procura fijar las actuaciones educativas a llevar a cabo con el objetivo de alcanzar una meta determinada por parte del ayuntamiento. Pretende anticiparse al futuro y predecir posibles consecuencias causa-efecto en el tiempo a través de una estructuración flexible que integra diversas acciones. B) *Toma de decisiones:* supone adoptar opciones específicas de actitudes o acciones educativas futuras, en base a unos criterios determinados que intervienen en la valoración de las posibles opciones o alternativas existentes. La alternativa seleccionada y la manera cómo se escoge quedan acompañadas de implicaciones que determinan la ejecución de las decisiones y los resultados que el ayuntamiento consigue en materia educativa. C) *Evaluación:* como proceso sistemático de carácter valorativo, decisorio y prospectivo que consiste en la recogida de información para, una vez analizada, tomar decisiones y emitir juicios de valor. Debe facilitar la verificación y corrección de las actuaciones educativas impulsadas por el ayuntamiento e, incluso, restringir o influir para comparar lo logrado con lo previsto.

Estructuras organizativas: tales como áreas, concejalías, servicios, departamentos y/o unidades municipales de educación de que dispone el ayuntamiento y que se vinculan con la ordenación de las personas, equipos y espacios, pero también con los mecanismos que las relacionan. La variopinta realidad municipal también se refleja en las diferencias de las estructuras y el funcionamiento de los ayuntamientos.

Cultura: hace referencia al conjunto de creencias, asunciones, prácticas, concepciones compartidas que, implícita o explícitamente, denotan normas que guían los significados y maneras de hacer del ayuntamiento con respecto a la educación.

Estrategias de mejora: el ayuntamiento puede poner en marcha estrategias que le permitan avanzar en la dirección de la mejora educativa. Las estrategias se pueden relacionar con la implicación y participación de las personas y colectivos en la educación, por ejemplo, pero tendrán diferente valor si se considera la intencionalidad municipal que deberá optar por unas u otras en función de los motivos estimados más oportunos.

Otros comentarios y observaciones: por ejemplo, cómo se cree que podrían superarse la dificultades que el ayuntamiento tiene en educación, qué retos educativos tiene el municipio, etc.

Se trata de recoger así la situación en la que se encuentra el ayuntamiento dónde se aplica y para cada una de las cuestiones (consideradas fundamentales en la aspiración del desarrollo educativo). Consta de diversos aspectos que deben responderse de forma independiente y cada uno se concreta en una breve definición que delimita el campo objeto de autoevaluación (Cuadro 2). Seguidamente, en su estructura se describen seis situaciones posibles en las que el ayuntamiento y la educación pueden encontrarse en el municipio y en relación con el aspecto objeto de revisión. En la descripción de cada situación hay que tener en cuenta el grado de acuerdo con respecto al hecho considerado y el grado de concreción del aspecto analizado en la propia realidad. La redacción de cada una de las situaciones planteadas deja entrever elementos que pueden orientar hacia situaciones de mejora. También, se muestra una clara intencionalidad de escalado, de tal forma que la situación posterior supone un estadio nuevo respecto de la anterior y la incluye.

> Como consecuencia de la amplitud de matices que puede haber en función de distintas variables y condicionantes, sería bueno pasar de tres opciones de respuesta a seis, acortando y clarificando más algunas frases. (Experto nº 11 en el grupo de discusión)

> En nuestro ayuntamiento hemos pasado por muchas de las situaciones que se describen en las distintas cuestiones a lo largo del tiempo. La forma de graduación que tienen las opciones a elegir nos da pista sobre cómo mejorar desde donde nos situamos. (Técnico nº 8 en la aplicación y validación)

Las dos primeras situaciones (A y B) se refieren a un primer estadio de desarrollo educativo donde «el ayuntamiento cumple» (situaciones donde se desempeña un papel secundario con respecto a la educación y lo importante es cumplir con las competencias que en materia educativa la legislación atribuye a los ayuntamientos). Las situaciones medias (C y D) aluden a un segundo estadio en que «el ayuntamiento se compromete» (situaciones donde se adopta una posición más activa y comprometida con la educación, puede haber proyectos educativos de ciudad, la actuación transciende el marco escolar, se asume la corresponsabilidad con la educación, etc.). Y las últimas situaciones (E y F) tienen que ver con un tercer estadio de desarrollo educativo donde «el ayuntamiento transforma» (situaciones donde se aprende más que se educa, promociona la participación educativa, existe autoevaluación institucional, se crea y gestiona conocimiento, etc.). Además, todas las cuestiones disponen de un espacio abierto por cuanto interesa conocer matices que los informantes puedan realizar ante las situaciones planteadas. Se trata de que entre las seis opciones descritas en forma de ítems, quien responde pueda elegir aquella que mejor refleja la situación actual y de forma global.

Cabe señalar que el instrumento definitivo no recoge situaciones que podrían identificarse con un estadio de desarrollo educativo previo y anterior en que «el ayuntamiento se desentiende» de la educación, no se implicaría en ella y tampoco cumpliría de forma oportuna con las obligaciones que sobre la materia dispondría. Y no las recoge por entender que este estadio debería ser de obligado cumplimiento normativo y por resultar el más débil de los que se proponen, pese a que en la práctica puedan existir, especialmente en ayuntamientos con nula voluntad política, escasa capacidad técnica o con un tamaño más bien pequeño que no mediano y grande.

Los destinatarios del instrumento son técnicos municipales de educación y gestores de las políticas educativas locales por presuponerles una cierta experiencia ante las temáticas abordadas y porque pueden contribuir a conocer mejor la realidad educativa de los municipios, a menudo compleja, diversa y variable. El instrumento puede ayudarles, si quieren revisar el funcionamiento, de los servicios municipales de educación y el desarrollo de las políticas educativas locales y, a partir de entonces, establecer estrategias para la mejora. No obstante, el instrumento también podría utilizarse por parte de otros miembros de las comunidades educativas cuya aportación pudiera considerarse relevante y de interés ante los propósitos pretendidos.

El análisis y la interpretación de resultados podrían hacerse conjuntamente entre los miembros de los servicios municipales de educación de un mismo ayuntamiento. Las propuestas de mejora derivadas pueden ser objeto de discusión entre los mismos miembros si resulta oportuno y factible. El tratamiento de las respuestas consistiría en realizar los porcentajes de las puntuaciones medias para cada aspecto de análisis, tomando en cuenta las aportaciones cualitativas más relevantes que ayuden a la mejor comprensión de las contribuciones. La puntuación media de cada aspecto puede confirmar el análisis elaborado a partir de los porcentajes y facilita observar la situación global en la que se encuentra la actuación desempeñada.

El instrumento también puede someterse a discusión, negociación y acuerdo en cada ayuntamiento que tome la iniciativa de aplicarlo, puesto que prima su mayor utilidad y aprovechamiento para quienes se implican en la autoevaluación. No se trata tan sólo de obtener información para describir y valorar la realidad, sino que también se pretende estimular la adopción de actuaciones, procesos y compromisos posteriores de mejora y la toma de las decisiones que pueden hacerlos posibles. Así, el instrumento se erige en una orientación para la autoevaluación sin pretender ser una guía exacta y absoluta de aplicación.

La práctica sistemática de la autoevaluación que se propone puede proporcionar enriquecedores resultados en un contexto donde los ayuntamientos lo consideren y utilicen como una herramienta y una oportunidad para mejorar sus decisiones sobre su implicación en educación, así como para determinar acciones de mejora de la educación en función de la propia realidad.

Protocolo de aplicación

La propuesta de instrumento se completa con un protocolo de aplicación con orientaciones en relación a su utilización y aplicación. El protocolo destaca todos aquellos pasos que deben realizarse en el proceso de autoevaluación que se inicia a través de la aplicación del instrumento y consta de tres amplias fases que aportan claridad y sencillez ante el procedimiento a seguir.

1. *Fase previa*: orientada a la sensibilización y la motivación de las personas y la institución por favorecer el desarrollo educativo.
   - — El servicio municipal de educación del ayuntamiento debe conformar, en el inicio del proceso, una coordinación de la autoevaluación del desarrollo educativo (CADE).
   - — La CADE, como dinamizadora del proceso de autoevaluación, debe conocer los propósitos del mismo, el contenido del instrumento, etc.
   - — La CADE sensibiliza y motiva al conjunto del personal técnico del servicio municipal de educación para participar en el proceso de autoevaluación y en las implicaciones que puedan derivarse.
   - — La CADE puede generar procesos de reflexión conjunta en relación a la temática del desarrollo educativo que inspira el instrumento, implicando al conjunto del personal técnico del servicio desde la participación y la colaboración.
2. *Fase de autoevaluación*: se centra en el proceso de recogida, organización y análisis de la información, consecución de resultados y emisión de las conclusiones que permitan tomar decisiones en relación a la mejora del desarrollo educativo.
   - — La CADE sensibiliza al conjunto del personal técnico del servicio municipal de educación del ayuntamiento sobre la importancia de llevar a cabo el proceso de autoevaluación.
   - — La CADE puede difundir y promover la revisión y estudio de información complementaria y de apoyo.
   - — La CADE organiza y coordina el proceso de autoevaluación considerando el conjunto del personal técnico del servicio, así como sus características, el contexto de intervención y otras cuestiones relativas a la aplicación del instrumento.

— La CADE coordina el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos fruto de la aplicación del instrumento y elabora el informe correspondiente.

— La CADE presenta el informe preliminar a los informantes y recoge e incorpora las aportaciones que estime oportunas con intención de enriquecerlo. Se debe conjugar la confidencialidad de los datos con el derecho a la información y la publicidad / privacidad de su divulgación a tenor de los posibles destinatarios.

— La CADE, junto con el personal técnico del servicio, pueden decidir completar la autoevaluación con otros instrumentos complementarios, la participación de otros informantes que puedan ser clave y otras fuentes de información.

3. *Fase de mejoras*: se focaliza, a partir de los resultados derivados de la autoevaluación, en la priorización de cuestiones y la puesta en marcha de acciones que posibiliten el desarrollo educativo.

— La CADE analiza el informe que refleja los resultados de la aplicación del instrumento, interpreta los resultados y destaca los aspectos susceptibles de mejora.

— La CADE identifica las razones por las que hay cuestiones que requieren mejorarse prioritariamente.

— La CADE establece, considerando las particularidades de cada realidad contextual, las estrategias y acciones que se pondrán en marcha para mejorar las cuestiones priorizadas y considerando su viabilidad temporal, económica, técnica, política, etc.

— La CADE difunde entre el conjunto del personal técnico del servicio (y otros agentes que sea conveniente) las estrategias y acciones de mejora que se van a desarrollar para generar compromisos alrededor de su implementación.

— La CADE puede coordinar la ejecución de las estrategias y acciones de mejora previstas, realizar su seguimiento y evaluar su aplicación en coherencia con los propósitos establecidos.

— Una vez finalizado el proceso podría volver a reiniciarse el procedimiento de autoevaluación, por considerarse su carácter cíclico y en espiral de revisión y mejora permanentes.

En síntesis, el protocolo busca favorecer la coherencia entre los fines que se proponen conseguir los ayuntamientos que dinamizan procesos de autoevaluación (a través del instrumento propuesto) y la respuesta que dan a las necesidades y los intereses educativos del municipio. Por eso, se trata de posibilitar posiciones más ventajosas en relación al cambio y la mejora, favoreciendo el aprendizaje, la apertura al entorno y aspirando a disponer de un desarrollo educativo útil.

Conclusiones

El diseño de un instrumento para la autoevaluación del desarrollo educativo de los municipios desde los ayuntamientos pretende ser una herramienta útil para la recogida de información, relevante y ordenada, alrededor del estado de desarrollo educativo en que se encuentra un municipio. El que repare en aspectos representativos de una óptima gestión de la educación desde los ayuntamientos facilita, de forma sencilla y práctica, la mejor comprensión, conocimiento y valoración de aquellas cuestiones educativas en que los municipios progresan, otras donde no se avanza lo suficiente y otras inexistentes o escasamente articuladas.

La mejora de la actuación educativa desempeñada por los ayuntamientos y para los municipios precisa saber qué ámbitos necesitan de una actuación preferente y, por lo tanto, requieren de la dedicación de un mayor esfuerzo. La información veraz, actualizada, completa y relevante que se pueda obtener a través de procesos de autoevaluación, como el que se desprende del instrumento diseñado y validado, debe mostrarse realmente útil para tomar las decisiones adecuadas que guiarán la actuación educativa de los ayuntamientos para sus municipios.

El instrumento, en cierto modo, permite orientar a los ayuntamientos que lo estimen conveniente en su determinación de las necesarias condiciones favorables al desarrollo educativo; también guía la implementación de un proceso sistemático de autoevaluación sobre la propia actuación. Por eso, se alinea en la dirección de aquellos ayuntamientos dispuestos a iniciar análisis, reflexiones y críticas pedagógicas encaminadas a la mejora educativa.

La aspiración a mejorar la educación en los municipios no debiera fundamentarse solamente en impresiones, sensaciones, suposiciones o intuiciones sobre la realidad, sino que ha de poder sostenerse en el rigor que puede proporcionar la aplicación de instrumentos como el propuesto en este caso o por otras estrategias en otros. Sea como fuere, la instrumentalización y las estrategias tienen que facilitar la reflexión profesional e institucional e, incluso, la construcción de la corresponsabilidad con la educación.

La autoevaluación bien utilizada puede servir a los ayuntamientos en su propósito de mejorar la actuación educativa. Pero, al mismo tiempo, también cabe considerar si concebimos la educación como un proceso permanente y a lo largo de toda la vida, que ello supone el progreso del conjunto de la ciudadanía.

Un instrumento para la autoevaluación, desde esta óptica, toma sentido al permitir la incorporación de la lógica de la evaluación en la actuación educativa de los ayuntamientos. Resulta cómodo para tomar decisiones, facilitar el control de la actuación e implicar a la comunidad educativa. Sin embargo, no se mueve por un camino fácil debido a la variedad de situaciones y comportamientos que los ayuntamientos pueden mostrar ante la educación en sus municipios.

En todo caso, la autoevaluación planteada puede servir para ayudar en la descripción y el análisis de la relación de los ayuntamientos con la educación. Por eso, mantenemos el convencimiento de que la implicación de los ayuntamientos en la educación puede mejorar en la dirección del desarrollo educativo pese a que sea en aspectos concretos y mínimos. En suma, se trata de favorecer el aprendizaje del conjunto de la comunidad y fomentar la participación educativa, la inclusión, la cooperación, la solidaridad, la cohesión y la eficacia, tomando como punto de partida el compromiso por la mejora de las condiciones educativas promovidas por los ayuntamientos para los municipios.

Referencias

Álvarez, V. (2002) *Diseño y evaluación de programas*. Madrid, Ed. EOS.

Armengol, C. (2001) *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid, La Muralla.

Barrillas, N.; Bran, S.; Castillo, O.; Idrovo; J.; Chinchilla, R.; Monteflores; C.; Ohligschlaeger, W.; Padilla, D.; Ramírez, A.; Romero, M.; Romero, R.; Rodríguez, M.; Enríquez, A.; Villalobos, J. (2008). *Instrumento para la autoevaluación de la gestión municipal. Señales de un buen gobierno para el desarrollo local*. San Salvador, AGP.

Baustista, A. (2009) «Evaluación participativa de programas educativos», en Gairín, J. [ed.] *Nuevas funciones de la evaluación*. Madrid, ISFRRP Educacion.es, p. 168-194.

BBP (2013) *Banc de Bones pràctiques dels governs locals*. Barcelona, Diputació de Barcelona-Fundació Carles Pi i Sunyer. Disponible en: http://www.bbp.cat [acceso: 1 octubre 2014].

Beltrán, F.; San Martín, A. (1991) «Autoevaluación escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 204, p. 66-77.

Blanco, L. (1993) *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barcelona, PPU.

BOE. (2013) Ley de Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local. *Boletín Oficial del Estado* (España), núm. 312, de 30 de diciembre.

— (2013a) Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado* (España), núm. 295, de 10 de diciembre.

Boillen, R.; Hopkins, D. (1987) *School based review: toward a praxis*. Leuven, ACCO.

Bolívar, A. (1994) «Autoevaluación institucional para la mejora interna», en Zabalza, M. A. [ed.] *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela, Tórculo, p. 915-944.

Bolívar, A.; Domingo, J. (1997) «Historia institucional del centro educativo», en Gairín, J. y Darder, P. [coord.] *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona, Praxis, p. 110-119.

Cano, E. (2009) «Estrategias e instrumentos para la autoevaluación de aula e instituciones», en Gairín, J. [ed.] *Nuevas funciones de la evaluación*. Madrid, ISFRRP Educacion.es, p. 195-224.

Cardona, J. [coord.] (1994). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid, Sanz y Torres.

— (1999) «La autoevaluación comunitaria como predictor de calidad educativa», en Lorenzo, M. [coord.] *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*. Granada, PEU-ADCE, p. 294-309.

Crespo, R.; Vinyoles, C. [coord.] (2006) *Democràcia intercultural i ciutat educadora. Guies metodològiques*. Barcelona, Diputació de Barcelona.

Echegaray, S.; Ochoa, J. (2006) «Guía de autoevaluación para los ayuntamientos». *Utzalia*, 10, p. 13-15.

Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

Escudero, J. M. (1992) «Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa?», en Villar, L. M. [coord.] *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada, FORCE, p. 11-18.

— (1997) «Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3 (1-1).

FEMP (2010) *Calidad democrática y buen gobierno*. Madrid, FEMP – AEVAL – MPTAP.

Ferrández, A. (1996) «Presentación: crítica de la situación actual». IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Tarragona, p. 107-110.

Gairín, J. (1993) «La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos». *Bordón*, 45 (3), p. 331-350.

— (1995) «La evaluación del proyecto educativo de centro», en *Organización y Gestión Educativa*. Madrid, Escuela Española.

— (2002) «La evaluación de centros educativos», en Castillo, S. (Coord.). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, Pearson Educación, p. 115-162.

— (2006) «La evaluación institucional. Una aproximación general». Claves para una buena organización escolar. Curso de la Fundación Universidad de Verano de Castilla-La Mancha, Segovia (documento policopiado).

Gento, S. (1998) «Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo». *Educación XXI*, 1, p. 93-128.

Gitlin, A.; Smyth, J. (1990) «Toward educative forms of teacher evaluation». *Educational Theory*, 40 (1), p. 83-94.

Granda, A.; San Fabián, J. L. (2008) «Fases en la autoevaluación de un centro». OGE, 1, (dossier de herramientas).

Handy, C. (1988) «Cultural forces in schools», en Glatter, R.; Riches, C.; Masterton, M. [ed.]. *Understanding school management*. Milton Keynes, Open University Press, p. 107-116.

Hopkins, D.; Ainscow, M. (1993) «Making sense of school improvement: an interim account of the improving the quality of education for all project». *Journal of Education*, 23 (1), p. 287-304.

Huertas, E.; Vidal, M. (2007) *Guía de evaluación de centros de Investigación y Desarrollo*. Barcelona, AQU.

Jorba, L.; Martín, J.; Parés, M. (2007) *La qulitat en la participació: orientacions per a l'avaluació participada*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Kells, H. R. (1997) *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Lima, Fondo Editorial.

Landi, N.; Palacios, M. (2010) «La autoevaluación institucional y la cultura de la participación». *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, mayo-agosto, p. 155-181.

Laorden, C. (2004) «La autoevaluación en los centros escolares». *Pulso*, 27, p. 61-69.

López, J. A.; Darder, P. (1984) «L'avaluació de centres educatius. El Quafe 80». *Educar*, 6, p. 225-243.

Martín, M. (2000) «Clima de trabajo y organizaciones que aprenden». *Educar*, 27, p. 103-117.

McMahon, A.; Holly, P.; Steadman, S. (1987) «GRIDS», en Bollen, R. y Hopkins, D. [ed.] *School based review: towards a praxis*. Leven, ACCO, p. 47-66.

Muñoz, J. L. (2012) *Ayuntamientos y desarrollo educativo*. Madrid, Ed. Popular.

— (2009) La participación de los municipios en la educación. Madrid, Ed. Popular.

Murillo, P. (2008) «La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos». *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 1, p. 13-17.

Neirotti, N.; Poggi, M. [org.] (2004) *Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*. Buenos Aires, IIPE-Unesco.

Nieto, J. Mª. (2003) «La evaluación del centro escolar como proceso de mejora», en González, Mª. T. [coord.] *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid, Pearson-Prentice Hall, p. 265-287.

Nisbet, R. (1988) «Policy-oriented research», en Keeves, J. P. [ed.] *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*. Nueva York, Pergamon Press.

Pérez, A. (2006) *Evaluación de programas educativos*. Madrid, La Muralla.

RCEVP (2009) «La ciudad educadora, un espacio para aprender y ser ciudadanos. Aprender en, de y para la ciudad». IX Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras. Granollers, AICE.

Rodríguez, N. (2004) «El clima escolar». *Revista Digital Investigación y Educación*, 7(3).

Sanmartí, N. (2007) *Diez ideas claves. Evaluar para aprender*. Barcelona, Graó.

Santos, M. A. (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y* mejora. Málaga, Aljibe.

— (2009) «La evaluación institucional como autorregulación», en Gairín, J. [ed.] *Nuevas funciones de la evaluación*. Madrid, ISFRRP Educacion.es, p. 61-72.

Sutfflebeam, D. L. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós-MEC.

Tolosa, Ll.; Brunet, D. (2002) *Avaluació de plans locals de joventut*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

Villar, L. M. (2000) *Evaluación del desarrollo profesional docente en el estado de las autonomías*. Bilbao, Mensajero.

L'autoavaluació de la política educativa dels municipis

Resum: Aquest article repara en la necessitat de l'avaluació per a la millora educativa i, particularment, en la importància de l'autoavaluació de la política educativa dels municipis mitjançant els Ajuntaments. Al respecte, presenta una proposta d'instrument per a l'autoavaluació de la política educativa, que es deriva de l'estudi realitzat a partir de la revisió bibliogràfica, 17 entrevistes, un grup de discussió amb 11 experts, l'aplicació directa de l'instrument a 3 Ajuntaments i la seva validació per part de 12 tècnics municipals d'educació. L'instrument resultant es completa amb un protocol per a la seva aplicació i, a mode de conclusions, pretén facilitar la incorporació de la lògica de l'avaluació a l'actuació educativa dels Ajuntaments en el seus municipis i esdevenir una eina útil per a la revisió i la millora permanents.

Paraules clau: autoavaluació, avaluació, educació, municipis, Ajuntament, desenvolupament, política educativa.

L'autoévaluation de la politique éducative des municipalités

Résumé: Cet article insiste sur la nécessité de l'évaluation pour l'amélioration éducative et, tout particulièrement, sur l'importance de l'auto-évaluation de la politique éducative des municipalités au travers des mairies. À cet égard, il présente une proposition d'instrument pour l'auto-évaluation de la politique éducative, qui découle de l'étude réalisée à partir de la révision bibliographique, de 17 entrevues, d'un groupe de discussion avec 11 experts, de l'application directe de l'instrument dans 3 mairies et de sa validation de la part de 12 techniciens municipaux d'éducation. L'instrument résultant est complété par un protocole pour son application et, en guise de conclusion, il prétend faciliter l'incorporation de la logique de l'évaluation dans l'intervention éducative des mairies dans leur territoire, et être un outil utile pour la révision et l'amélioration permanentes.

Mots clés: auto-évaluation, évaluation, éducation, municipalités, mairie, développement, politique éducative

Self-assessment of municipal education policy

Abstract: This paper focuses on the need for assessment to improve education. In particular, it looks at how important it is for town councils to self-assess their municipal education policies. A self-assessment instrument has been created for this purpose, on the basis of a study involving a literature review, 17 interviews, a discussion group with 11 experts, the direct application of the instrument in three town councils, and its validation by 12 municipal education specialists. The resulting instrument has a protocol for its application. By way of a conclusion, the instrument should help to incorporate the logic of assessment into town councils' educational work in their municipalities, and be a useful tool for reviewing and constantly improving actions.

Key words: self-assessment, assessment, education, municipalities, town council, development, education policy