



**Condiciones para la aplicación  
de mecanismos de autoevaluación  
en las escuelas**

---



Condiciones para la aplicación de mecanismos  
de autoevaluación en las escuelas

Nota: en el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “los ciudadanos” y otras que refieren a hombres y mujeres.

De acuerdo a la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita además la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

### **Condiciones para la aplicación de mecanismos de autoevaluación en las escuelas**

Agencia de Calidad de la Educación

[contacto@agenciaeducacion.cl](mailto:contacto@agenciaeducacion.cl)

[www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)

Morandé 360, piso 9

Santiago de Chile

Julio, 2018

[agenciaeducacion.cl](http://agenciaeducacion.cl) • [facebook.com/agenciaeducacion](https://facebook.com/agenciaeducacion) • [@agenciaeduca](https://twitter.com/agenciaeduca) • [youtube.com/AgenciaEducacion](https://youtube.com/AgenciaEducacion)

## Índice

<b>1. Antecedentes</b> .....	7
<b>2. Condiciones necesarias para la aplicación exitosa de un mecanismo de AEE</b> .....	10
<b>3. Uso de los resultados</b> .....	12
<b>4. Lista de referencias</b> .....	13



## Antecedentes

A nivel general, la autoevaluación de las escuelas (de ahora en adelante, AEE) se define como un proceso orientado, directa o indirectamente, a la mejora escolar (Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009). Este consiste en la recolección sistemática de información iniciada por la escuela para medir su propio funcionamiento, con el objetivo de evaluar la calidad de la educación que se está entregando en el establecimiento (Devos, 1998), apoyar la toma de decisiones, el aprendizaje organizacional y así fomentar la mejora escolar (Schildkamp, 2007; Van Petegem, 1998).

La AEE se ha introducido alrededor del mundo principalmente por la descentralización de las escuelas, fenómeno que las ha hecho responsables de la calidad de la educación que imparten. Para ello se hace necesario que estas se evalúen periódicamente, para contar con información precisa sobre su desempeño y así, tomar decisiones certeras sobre qué tipo de mejoras se necesita realizar y dónde se deben focalizar los recursos (Coe & Visscher, 2002; Hendricks, Doolaard, & Bosker, 2002; OECD, 1998).

Existen diferentes esquemas de AEE, los que se diferencian principalmente en dos ejes: **los objetivos del esquema** planteados por el establecimiento y la **unidad evaluada**. En relación al primero, los esquemas varían entre miradas restrictivas centradas únicamente en los resultados del establecimiento, generalmente fomentadas desde una perspectiva gubernamental o legal; y miradas amplias, que evalúan los insumos y procesos internos a nivel de escuela y de la sala de clases, junto con el desempeño del establecimiento en resultados sociales y cognitivos (Hofman, Dukstra, & Hofman, 2005). En cuanto al segundo eje, los esquemas se diferencian entre aquellos centrados en los actores que componen los establecimientos, distinguiendo actores internos (las escuelas) y actores externos (instituciones de supervisión, inspección, etc.); y otros esquemas orientados a la evaluación de los procesos y prácticas dentro de los establecimientos (Hofman et al., 2009).

Un tercer eje de distinciones entre los diferentes esquemas de AEE es la **concepción del rol mismo de la autoevaluación**. En algunos casos, la autoevaluación se entiende como un producto en sí mismo, como lo son por ejemplo la aplicación aislada de encuestas de satisfacción; mientras que en la mayoría de los casos esta es entendida como un proceso que consiste en una fase de "chequeo" o "medición" dentro de un sistema más amplio de aseguramiento de la calidad de la educación impartida por las escuelas.

Bajo esta noción amplia, se espera también que la AEE actúe mejorando la relación entre las escuelas y las agencias externas, haciendo visible una amplia cantidad de información sobre la cual las instituciones pueden trabajar en conjunto (Saunders, 1999).

La visión de la AEE como proceso sitúa la autoevaluación dentro de un ciclo sistemático que contempla actividades constantes, como fijar metas, planificar, evaluar, y posteriormente definir nuevas metas de mejora, para obtener información de procesos asociados a la efectividad y utilizar para mejorar el desempeño del establecimiento (Hofman et al., 2009; Hofman, Dukstra, et al., 2005; Schildkamp, Vanhoof, Van Petegem, & Visscher, 2012; Schildkamp, Visscher, & Luyten, 2009). Por ejemplo, información que permita mejorar la instrucción de los profesores, la que posteriormente impactará en los logros de los estudiantes. Si bien el efecto en el desempeño de los estudiantes generalmente toma largo tiempo, el uso de la AEE impacta rápidamente en resultados intermedios del desempeño escolar, como en la comunicación y el comportamiento de los docentes (Davies & Rudd, 2001; Webb, Vulliamy, Häkkinen, & Hämäläinen, 1998).

Las características que pueden tomar los esquemas de AEE implementados por las escuelas son múltiples. Para efectos de este artículo se considerará la visión amplia de la AEE, es decir aquella que evalúa procesos y resultados reflejados en las prácticas y niveles de logro del establecimiento. Así, se puede plantear que los objetivos de esta son dos: (1) mejorar la calidad de la organización escolar y (2) mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Kyriakides & Campbell, 2004).

El primer objetivo incluye aspectos como las relaciones sociales entre los miembros, el clima organizacional y la cultura (Freiberg, 1999), los mecanismos de toma de decisiones (Hoy & Miskel, 2001) y el cómo la escuela responde como organización a fuerzas de cambio internas y externas (Fullan, 2001). El segundo, señala aspectos como la efectividad de los docentes (Creemers & Kyriakides, 2006; Mujis & Reynolds, 2001), de la escuela (Hendricks et al., 2002; Teddlie & Reynolds, 2000) y las decisiones sobre cómo estos conceptos son medidos apropiadamente en el contexto escolar (Goldstein, 1995).

Considerando ahora una segunda fase, la implementación de la AEE, aún dentro de una misma corriente teórica acerca de las características de la autoevaluación, no todas las escuelas desarrollan un acercamiento integrado y sistemático. Algunas optan por una forma restringida, u otros, toman en cuenta las características y condiciones de su organización y su contexto (por ejemplo alta presencia de alumnos pertenecientes a minorías, antecedentes de malos desempeños en mediciones de lenguaje, entre otros) (Hofman et al., 2009).

Como se especificó anteriormente, la aplicación de AEE incluye la determinación de qué es la calidad de la educación que el establecimiento desea impartir y la evaluación de la misma. Para llevar este proceso a la práctica, se hace necesario considerar diferentes maneras en que las teorías de gestión abordan este desafío (Dalin, 1993; Deming, 1989; Hofman & Hofman, 2003; Reezigt, 2001; Reynolds & Teddlie, 2000; Stoll & Wikeley, 1998). En este punto se encuentran tres posibles acercamientos, los cuales son complementarios, ya que cada uno se centra en diferentes grupos de actores y de percepciones en cuanto a cómo las escuelas desencadenan los procesos de AEE (Hofman et al., 2009):

- La primera perspectiva considera que la AEE se inserta en organizaciones escolares altamente confiables y se centra en los equipos de estas. Se asume que los tomadores de decisión de cada escuela son capaces de desarrollar mecanismos de AEE y definir sus propios procesos de mejora (Hofman, Hofman, & Guldemond, 2001; Stringfield & Slavin, 2001). La idea principal de esta perspectiva es que la escuela no se puede dar el lujo de cometer errores en cuanto a la autoevaluación, tales como no planificar bien o no trabajar sobre la retroalimentación, ya que las consecuencias de un error serían desastrosas. El involucramiento de los estudiantes, padres, y de la comunidad en general, es crucial para determinar el éxito de estos modelos participativos de evaluación (Coleman, 1998; Hopkins, 2001; McTaggart, 1997). Específicamente, la participación de los actores del establecimiento en la definición de los criterios de AEE puede ayudar a fomentar su participación en el uso de la herramienta para la mejora (por ejemplo, en el caso de los profesores estos pueden tomar una actitud más positiva hacia los resultados de la AEE cuando ellos mismos han estado involucrados en el proceso de evaluación) (Fullan, 2001).
- La segunda perspectiva ve la AEE como una herramienta para organizaciones escolares que aprenden constantemente (Arts, Kok, Verbiest, Slegers, & De Wit, 2003; Leithwood, Aitken, & Jantzi, 2001). Esta se basa mayormente en los docentes y el equipo de la escuela. Los establecimientos son vistos como microsistemas políticos compuestos de diferentes grupos con intereses, niveles de poder y potencial para generar o prevenir el conflicto (Ball, 1987). La adopción y desarrollo de un esquema de AEE, en este sentido, no es solamente tecnocrático, sino que está influenciado por elementos políticos (Stronge & Tucker, 2000). Las escuelas están compuestas por un equipo de personas que tienen objetivos comunes e individuales, y trabajan colectivamente para conseguir los objetivos colectivos e individuales, adaptándolos cuando se considera necesario y construyendo las maneras más efectivas y eficientes de lograrlos (Leithwood & Aitken, 1995). Por lo tanto, para una correcta instalación del mecanismo se deben enfrentar las opiniones y preocupaciones de los distintos grupos, consensuarlas y generar una base desde donde se desarrolle la autoevaluación y se diseñen estrategias de mejoramiento y sus acciones asociadas (Demetriou & Kyriakides, 2012).
- La tercera perspectiva abarca los casos en que la AEE es implementada es bajo presión de organizaciones externas, por ejemplo, las organizaciones encargadas de la inspección o una asociación de apoderados, que exija una evaluación y una mejora de la calidad (Hofman, Dijkstra, De Boom, & Hofman, 2005). A este proceso se le ha denominado como "presiones externas", y ha sido catalogado como uno de los factores más importantes en estimular la mejora de las escuelas (Reezigt, 2001). La evidencia respecto a los beneficios de este tipo de presiones, situadas principalmente en el marco de reformas que incentivan la elección y la competencia entre las escuelas, es mixta y no se ha logrado determinar si efectivamente llevan a mejorar la calidad de la educación impartida por las escuelas (Coe, 2002).

Si bien cada establecimiento debe gestionar la aplicación de la AEE según sus objetivos y necesidades, recursos y creencias, se debe considerar en todos los casos que esta herramienta tiene su base teórica en la investigación de efectividad escolar, y, por lo tanto, el énfasis se sitúa en evidencia obtenida (Creemers & Kyriakides, 2012; Teddlie, Stringfield, & Reynolds, 2000).

Un punto de acuerdo entre las diferentes perspectivas es la importancia de la participación de los tomadores de decisión a nivel de la escuela en el proceso de autoevaluación. Esta importancia radica en razones teóricas: las escuelas son redes de relaciones entre individuos, por lo que la arista social del proceso de autoevaluación es más importante que el diagnóstico mismo que produce, ya que mejora las relaciones entre los diferentes actores y fomenta el compromiso.

La participación también es importante por razones prácticas: las autoevaluaciones están basadas más en las discusiones que surgen entre los tomadores de decisión que en las estadísticas, y mientras más participantes haya en estas, es más probable que esto provoque mejores relaciones, una escuela movilizadora, y, finalmente, una mejora de la calidad de la educación impartida (Meuret & Morlaix, 2003). La expectativa a nivel general es que los actores que reciben la información la usarán para analizar el funcionamiento de su organización y resolver los problemas que detecten. Esto es lo que se ha denominado el uso instrumental de los resultados de la evaluación: los resultados son interpretados y llevan a decisiones y acciones de mejora (Rossi, Freeman, & Lipsey, 1999; Weiss, 1998).

Así, el esquema de gestión y aplicación de la AEE considera los elementos presentados en la Figura 1, donde el uso instrumental que la escuela da a los resultados es el producto de la confluencia de las características del modelo desarrollado, la implementación llevada a cabo y las características de la escuela y los actores que la componen. Esto implica que, si lo que se busca son autoevaluaciones escolares de calidad, es esencial trabajar sobre estas características (Schildkamp et al., 2012).

Figura 1. Determinantes del uso instrumental de la AEE (Rossi et al., 1999).



A pesar del valor de la AEE y de las diversas iniciativas que se han buscado promoverla a nivel internacional, la incorporación sistemática de las prácticas de autoevaluación en las dinámicas escolares no es una tarea fácil. La dificultad está asociada principalmente con la **falta de entrenamiento específico para trabajar con estas técnicas**, con la existencia de un **remanente de dependencia cultural en los diversos sistemas educativos** y, no menos importante, con **la falta de tiempo** que existe en las comunidades para dedicarle a procesos que requieren acciones de cambio (Escudero, 2011; Londoño & Ramírez, 2012; Puiggrós, 2010; Vázquez & Gairín, 2014).

## Condiciones necesarias para la aplicación exitosa de un mecanismo de AEE

El uso exhaustivo de una herramienta de AEE está relacionada con el funcionamiento del establecimiento a nivel organizacional. Las escuelas que más utilizan los resultados de la autoevaluación son escuelas donde los que participaron tuvieron una actitud positiva hacia la misma. Esto significa, por ejemplo, que el equipo de trabajo cree que la autoevaluación es una herramienta que puede llevar a una mejora de la calidad y que los profesores sienten que cuentan con el espacio para influenciar las medidas que se tomarán en base a los resultados de la autoevaluación (Schildkamp et al., 2012). Los equipos de las escuelas deben creer que los resultados del proceso de la autoevaluación serán un aporte conducente a la mejora, y deben considerar como deseables, y por sobre todo posibles, los cambios que se propongan como consecuencia del análisis (Bubb & Earley, 2008).

Para lograr el uso instrumental esperado de la AEE, las escuelas deben estar listas para llevar a cabo una implementación de este tipo. Para ello, es crucial que realicen un proceso interno de **orientación a la reflexión** más que a la acción (Clift, Nuttall, & McComick, 1989), que cuenten con una **alta capacidad de innovación** (Geijssel, Van Der Berg, & Sleegers, 1996, 1999), que tengan una **visión clara de los objetivos** que se quieren lograr (Leithwood et al., 2001), y que los actores se encuentren **empoderados** y con disposición a cooperar y reflexionar (Mortimore & MacBeath, 2001; Schildkamp & Kuiper, 2010). Junto con esto, se debe contar con un alto nivel de apoyo del ambiente escolar para lograr buen uso de los resultados de un proceso de autoevaluación (Ehren & Visscher, 2006). Estas condiciones, positivas para la autoevaluación, no son determinadas por la fuerte participación ni por la alta satisfacción de los involucrados, sino que por el **juicio sobre el impacto que tendrá el proceso en la efectividad de la escuela evaluación** (MacBeath, Meuret, Schratz, & Jakobsen, 1999).

Junto con estas capacidades a nivel organizacional, el uso de la AEE se ve afectado por las características propias del instrumento: la información entregada por esta debe coincidir con las necesidades de los usuarios, ser percibida como relevante y contar con los recursos necesarios, como el tiempo disponible para comprometerse con el proceso. El grado en el cual los usuarios consideran que los resultados de la AEE son válidos y confiables también determina el uso posterior de la información (Mitchell & Sackney, 2000). Para que la AEE impacte el funcionamiento del establecimiento, esta debe entregar elementos que tengan sentido para los involucrados, independiente de si ellos son profesores, estudiantes, padres, administrativos u otras autoridades educacionales. La falta de conexión entre la información generada por la autoevaluación y el sentido que le atribuyen los agentes tiende a generar prácticas estériles (Vázquez & Gairín, 2014).

Para evitar que el proceso de AEE se transforme en una práctica repetida año a año sin generar cambio en las dinámicas institucionales, es importante desarrollar un perfil de autoevaluación completado por medio de discusiones detalladas que incorporen a la mayoría de los involucrados donde se evalúen las necesidades actuales del establecimiento y cómo esta puede ser un aporte para solucionarlas (Meuret & Morlaix, 2003). Sin embargo, en el caso de que la información entregada por la herramienta no coincida con el discurso de los líderes del establecimiento, estos pueden obstaculizar su difusión (Schildkamp & Visscher, 2010; Van Petegem & Vanhoof, 2002, 2004).

Por último, el uso instrumental de la AEE también está relacionado con características del proceso de implementación de la herramienta: la claridad del objetivo de la evaluación y el estímulo dado por el líder de la escuela están asociados directamente con el uso posterior de los resultados (Meuret & Morlaix, 2003; Schildkamp et al., 2012).

También juegan un rol fundamental los procesos de análisis de la retroalimentación generada por el uso de la herramienta. En diversos estudios se ha observado que el obtener la información de la herramienta de AEE no es un problema, como sí lo son los pasos que le siguen: discusión e interpretación de la información, y generar, seleccionar e implementar remediales para los problemas identificados (Schildkamp & Visscher, 2010). Los procesos de autoevaluación institucional son posibles y necesarios de llevar a cabo; sin embargo, la falta de condiciones estructurales (movilidad de los profesores, estructuras verticales), condiciones operativas (planificación previa, espacios físicos y temporales de reunión y planificación, bajo manejo de los instrumentos de evaluación, errores operativos) y condiciones culturales

(poca preocupación por la evaluación de los resultados, poca importancia asociada a la mejora, cultura de oralidad, asociación de la evaluación con control y resistencia al cambio) explican su baja presencia en las escuelas (Vázquez & Gairín, 2014). Se hace fundamental entonces implementar, junto con la herramienta de AEE, un riguroso proceso de capacitación y actividades de apoyo a los equipos de las escuelas.

Un programa de capacitación para el correcto uso de la herramienta y de sus posteriores resultados debe basarse en un reconocimiento total y análisis de la complejidad de la retroalimentación del desempeño en términos de los siguientes ejes (Schildkamp & Visscher, 2010; Vázquez & Gairín, 2014):

- A nivel instrumental:
  - proveer de capacitaciones *in situ* a los equipos involucrados en el proceso de autoevaluación institucional en aspectos que faciliten su comprensión y manejo: diseño del instrumento, análisis de los datos, procesamiento de la información obtenida, etc.;
  - generar periodos de evaluación (validación contextual) para los instrumentos que serán utilizados durante el proceso de autoevaluación, para asegurar su uso correcto y hacer posible la identificación de aspectos a ser considerados durante las diferentes fases de revisión, análisis, discusión, difusión y toma de decisiones; y
  - comprender las cualidades y debilidades del instrumento de AEE (y retroalimentación) que se utilizará.
- A nivel metodológico:
  - profundizar con el equipo institucional en la importancia de la gestión para completar el *círculo operativo* (registrar-reflexionar-cambiar), reforzando la idea de que un proceso de autoevaluación que no considera esas etapas es inútil;
  - usar ejemplos adecuados de escuelas o de clases y analizar la cadena operativa que transforma esos datos en información útil;
  - identificar líderes de equipo que guiarán los procesos de transformación;
  - implementar las estrategias desarrolladas para mejorar el desempeño; y
  - organizar reuniones regularmente que permitan que los aspectos mencionados arriba se trabajen.
- A nivel contextual:
  - comprender la relevancia y las razones para entregar y trabajar con retroalimentación, y según eso, motivar al equipo a usar la información generada;
  - establecer acuerdos políticos que aseguren la continuidad de tres años para el equipo del establecimiento (equipo de gestión y profesores), promoviendo así la consolidación de equipos de trabajo sólido; y
  - promover el registro anual de los procesos de autoevaluación que se lleven a cabo y el tránsito desde una cultura oral a una que promueve la sistematización de buenas prácticas.

## Uso de los resultados

Aun cuando los establecimientos hagan uso de los resultados de la AEE acuciosamente, no necesariamente habrá cambios directos en el aprendizaje de los alumnos. Si bien este es el objetivo subyacente de todos los instrumentos de AEE, es difícil de lograr. La mejora de los aprendizajes requiere un análisis sólido de las causas del bajo desempeño, tomar medidas adecuadas para remediarlas y su implementación detallada a nivel de la escuela.

El uso instrumental directo de la información evaluativa es mucho más difícil de lo que se piensa; este debe ser apoyado por los actores de la escuela, los canales de difusión de los resultados deben ser los adecuados, las evaluaciones deben ser entendidas y contar con credibilidad (no rechazadas o ignoradas) y los receptores de la información deben tener las habilidades y recursos para actuar de acuerdo con los resultados. Adicionalmente, no se debe subestimar el rol que juega la política en el trabajo con evaluaciones (por ejemplo, el cómo discutir y lidiar con el bajo desempeño de un profesor) (Schildkamp & Visscher, 2010; Weiss, 1998). Lamentablemente, el promedio de las escuelas no cuenta con las habilidades y recursos necesarios para realizar este proceso exhaustivamente. En la mayoría de los casos, las escuelas logran implementar mejoras simples, por ejemplo, cambiar una normativa aplicada a los estudiantes (Ehren, 2006).

Sin embargo, el hecho de que el uso directo de los resultados de la AEE sea difícil de lograr, o no se logre en absoluto (Weiss, 1998) no significa que estas evaluaciones sean inútiles, ya que hay más que solamente un uso instrumental. El **uso conceptual** de los resultados de la evaluación, aunque no lleva directamente a acciones basadas en los hallazgos, entrega retroalimentación que cumple con el papel de influenciar las ideas y concepciones del receptor respecto de las áreas evaluadas (por ejemplo, la satisfacción de los estudiantes y profesores) y los factores que las influyen. Así, la información puede afectar a la larga las acciones del receptor (Schildkamp & Visscher, 2010).

Otro factor a considerar son los diferentes usos que dan a la información de la AEE los distintos actores que componen la escuela. Los directivos ocupan la retroalimentación principalmente para realizar cambios a nivel de la organización de la escuela –escritura de planes de mejora, desarrollo de políticas, implementación de entrevistas de desempeño, etc.–, mientras que los profesores la utilizan principalmente para mejorar sus actividades de enseñanza en la sala (Schildkamp & Visscher, 2010). Es por esto que la retroalimentación que es más valorada es la referida a los resultados (niveles de desempeño de los estudiantes) y sobre los procesos a nivel de la sala y la escuela (Meuret & Morlaix, 2003).

Por último, en términos de la relación existente entre el uso de la AEE y los resultados de las escuelas, estudios han mostrado que las escuelas con procesos avanzados de AEE obtienen mejores resultados en escalas de la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Esto significa que las escuelas donde se hace uso acabado de estas herramientas son, en promedio, de mejor calidad en cuanto a la cobertura curricular, tienen un uso más eficiente del tiempo disponible, tienen mejor desempeño pedagógico y didáctico de los profesores, tienen mejor clima organizacional, se consideran más efectivamente las necesidades educacionales de los estudiantes, los alumnos tienen un rol activo e independiente, y finalmente, una mejor calidad de apoyo y guía a los estudiantes, en comparación a los establecimientos que no utilizan las herramientas de AEE tan acuciosamente (Hofman et al., 2009).

Esto vuelve a reforzar la importancia de la fase inicial del proceso de autoevaluación: la composición del grupo que liderará el proceso y la manera en que se establece el diagnóstico general para decidir en qué áreas se necesita una investigación más profunda y detallada. Esto demuestra que los métodos e indicadores en los que muchas veces se pone toda la atención, son solamente las herramientas de un proceso cuya calidad general –la relevancia del área investigada, la mejora del conocimiento de la escuela, la probabilidad de que las conclusiones obtenidas vayan a ser utilizadas para la mejora, la profundidad de las discusiones generadas, etc.– lleve al éxito (Meuret & Morlaix, 2003).

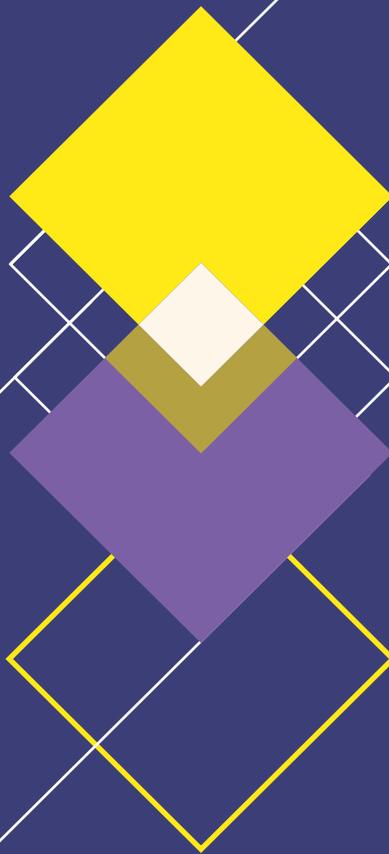
## Lista de referencias

- Arts, J., Kok, J., Verbiest, E., Slegers, P., & De Wit, C. (2003). *Professional and school development*. La Haya: Q\*Primair.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organisation*. Londres: Methuen / Routledge & Kegan Paul.
- Bubb, S., & Earley, R. (2008). *From self-evaluation to school improvement: the importance of effective staff development*. Reading: CfBT Education Trust.
- Clift, P. S., Nuttall, D. L., & McComick, R. (Eds.). (1989). *Studies in school self evaluation*. Londres: Falmer Press.
- Coe, R. (2002). Evidence on the role and impact of performance feedback in schools. En A. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 3-26). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Coe, R., & Visscher, A. J. (2002). Drawing up the balance sheet for school performance feedback systems. En A. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 221-254). Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: the power of three*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement*. Londres: Routledge.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. Londres: Cassell.
- Davies, D., & Rudd, P. (2001). Evaluating school self-evaluation. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: A group randomisation study. *Oxford Review of Education*, 38(2), 149-170.
- Deming, W. E. (1989). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Devos, G. (1998). Conditions and caveats for self-evaluation: the case of secondary schools. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego.
- Ehren, M. C. M. (2006). *Inspection and school improvement*. Delft, Holanda: Eburon.
- Ehren, M. C. M., & Visscher, C. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72.
- Escudero, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En G. M.T (Ed.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 117-144). Madrid: Síntesis.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Londres: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3º edición). Nueva York: Teachers College Press, University of Columbia.
- Geijsel, F., Van Der Berg, R., & Slegers, P. (1996). The innovation capacity of school leaders in primary education: a second pilot study. *Pedagogische Studiën*, 73, 42-55.
- Geijsel, F., Van Der Berg, R., & Slegers, P. (1999). The innovative capacity of schools in primary education: a qualitative study. *Qualitative Studies in Education*, 12(2), 175-191.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models* (2º edición). Londres: Edward Arnold.

- Hendricks, M., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2002). Using school effectiveness as a knowledge base for self-evaluation in Dutch schools: the ZEBO project. En A. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 115-142). Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., De Boom, J., & Hofman, W. H. A. (2005). *Quality control in primary education*. Groningen: GION/RUG.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Hofman, W. H. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47-68.
- Hofman, R. H., Dukstra, N. J., & Hofman, W. H. A. (2005). School self-evaluation instruments: An assessment framework. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 253-272.
- Hofman, R. H., & Hofman, W. H. A. (2003). *Design of an assessment framework for school self-evaluation*. Groningen/Rotterdam: RUG/RISBO, EUR.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., & Guldmond, H. (2001). Social context effects on pupils' perception of school. *Learning and Instruction*, 11, 171-194.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: theory, research and practice*. Singapur: McGraw-Hill.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-36.
- Leithwood, K., & Aitken, R. (1995). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2001). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Londoño, J. E., & Ramírez, D. (2012). Cultura de la autoevaluación: cimiento para la acreditación de programas académicos en modalidad virtual. *Revista virtual de la Universidad Católica del Norte de Colombia*, 36, 1-6.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (1999). *Evaluation quality in school education, Final report*. Bruselas: Comisión Europea.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research*. Nueva York: Albany.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 14(1), 53-71.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mortimore, P., & MacBeath, J. (2001). School effectiveness and improvement: the story so far. En P. Mortimore & J. MacBeath (Eds.), *Improving school effectiveness* (pp. 1-21). Philadelphia: Open University Press.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: evidence and practice*. Londres: Sage.
- OECD. (1998). *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- Puiggrós, A. (2010). ¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos años? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 1093-1099.
- Reezigt, G. (2001). *A framework for effective school improvement*. Groningen.

- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The process of school effectiveness. En C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research*. Londres/Nueva York: Falmer Press.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E., & Lipsey, M. W. (1999). *Evaluation: a systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saunders, L. (1999). Who or What is School 'Self'-Evaluation for? *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 10(4), 414-429.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation for primary education*. Enschede: Ipskamp.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 482-496.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P., & Visscher, A. J. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), 125-152.
- Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2010). The utilisation of a school self-evaluation instrument. *Educational Studies*, 36(4), 371-389.
- Schildkamp, K., Visscher, A. J., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20(1), 69-88.
- Stoll, L., & Wikeley, F. (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. En H. W.Th.J.G. (Ed.), *Effective school improvement: State of the art contribution to a discussion* (pp. 29-58). Groningen: GION/RUG.
- Stringfield, S. C., & Slavin, R. E. (2001). *Title I: Compensatory education at the crossroads, socio-cultural, political, and historical studies in education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2000). The politics of teacher evaluation: a case study of new system design and implementation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 339-359.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- Teddlie, C., Stringfield, S. C., & Reynolds, D. (2000). Context within school effectiveness. En C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 160-187). Londres/Nueva York: Falmer Press.
- Van Petegem, P. (1998). *Forming school policy: effective school research as an inspiration for school self-evaluation*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2002). Flemish school school heads on their use of individual school feedback. En J. Scheerens & M. Hendricks (Eds.), *Benchmarking the quality of education* (pp. 263-273). Enschede: Universiteit Twente.
- Van Petegem, P., & Vanhoof, J. (2004). Feedback on performance indicators as a strategic instrument for school development? *Pedagogische Studiën*, 5, 338-353.
- Vázquez, M. I., & Gairín, J. (2014). Institutional self-evaluation and change in educational centres. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17(3), 327-352.
- Webb, R., Vulliamy, G., Häkkinen, K., & Hämäläinen, S. (1998). External inspections or school self-evaluation? A comparative analysis of policy and practice in primary schools in England. *British Educational Research Journal*, 24(5), 539-566.
- Weiss, C. H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19(1), 21-33.





@agenciaeduca  
instagram.com/agenciaeducacion  
facebook.com/Agenciaeducacion  
contacto@agenciaeducacion.cl  
[www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)