

**IX CONGRESO INTERUNIVERSITARIO  
DE TEORIA DE LA EDUCACIÓN**

**LOS INDICADORES DE  
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

**JAUME SARRAMONA**  
Universitat Autònoma de Barcelona

**SAN SEBASTIÁN, AGOSTO DE 2003**

## Los factores de calidad en educación

Se pueden dar muchas definiciones de calidad, todo depende de la perspectiva desde la que se analiza el concepto, pero siempre acabaremos señalando un conjunto de factores que la caracterizan y que fácilmente tenderemos a multiplicar de manera amplia. Al hacer estas definiciones “factoriales” de la calidad habitualmente ponemos el énfasis en los resultados, pero la calidad educativa también se identifica con los factores que son causales. El número de titulados de un nivel educativo podría ser un ejemplo de factores de resultados mientras que la formación del profesorado sería un típico ejemplo de los factores causales.

Así, pues, factores indicativos de la calidad educativa pueden ser tanto variables independientes como dependientes o, si se prefiere, tanto *inputs* como *ouputs* del sistema. No obstante, existen factores que pueden ser considerados a la vez causa y efecto. Por ejemplo, cuando nos referimos a la participación de los padres en los centros educativos tanto podemos considerar que se trata de un factor que incide beneficiosamente sobre la calidad de la educación escolar como concebirla como la resultante de una educación escolar de calidad, la cual persigue como meta la implicación de los padres en el proceso.

Lo que hasta aquí se han denominado “factores” del sistema educativo son conocidos como *indicadores* en la terminología internacional. Un indicador se puede definir como: “un elemento informativo de carácter cuantitativo, sobre algún componente o atributo de una realidad, orientado a servir de fundamento para elaborar juicios sobre ella” (Pérez Iriarte, 2002, p. 62). Podemos afirmar que nos hallamos en plena euforia de la identificación y medida de los indicadores, como consecuencia de la fuerte corriente internacional de evaluación de los sistemas educativos y las consiguientes comparaciones de resultados entre territorios, estados, sectores, etc., y también del desarrollo de la evaluación de las instituciones educativas. Los principales organismos internacionales de educación se preocupan por el tema y los gobiernos están pendientes de los resultados que se publican,

porque pueden ser usados como refrendo de una política o como crítica de la misma, según el nivel de satisfacción que permitan<sup>1</sup>.

¿Cuáles son los indicadores más interesantes?. La tendencia general es buscar indicadores causales de la calidad, sobre los cuales se pueda incidir para mejorarla, pero esta tarea sólo cobra sentido cuando se tiene previamente clarificado el concepto de calidad educativa, porque sus posibles causas variarán según la naturaleza de ese concepto. ¿Un ejemplo?. Unos pueden considerar factor de calidad de un sistema educativo la baja dispersión en los resultados académicos de los alumnos, mientras que otros pueden poner el énfasis en el logro de un nivel medio elevado, aunque sea a costa de una amplia dispersión de los mismos. Los factores causales de una u otra opción serán bastante diferentes. En el primer caso se buscarán aquellos que prioricen la equidad y en el segundo más bien se pretenderán los factores que potencien el grupo de excelencia. En el último estudio del PISA (*Programme for International Student Assessment*) sobre habilidad lectora se pueden encontrar ejemplos de países que han optado por una y otra opción (OCDE, 2001): Corea y España ofrecieron la menor dispersión en los resultados de lectura, mientras que países como Alemania, Bélgica y Nueva Zelanda ofrecieron las mayores dispersiones. Ambas situaciones se pueden ver acompañadas de una media general alta (Corea y Nueva Zelanda) o de una media inferior a la del conjunto de los países de la OCDE (Alemania y España). Como reflexión a considerar entre equidad y nivel general de rendimiento se puede citar el mismo informe PISA que señala textualmente: “El rango de estas diferencias muestra que las disparidades amplias ni son inevitables ni suponen una condición para que los países obtengan un nivel alto de rendimiento medio. Por el contrario, los resultados sugieren que las políticas públicas pueden promover la igualdad de oportunidades y resultados equitativos de aprendizaje para todos los alumnos” (INCE/OCDE, 2002, p. 17).

---

<sup>1</sup> Como ejemplo se puede citar el caso de Alemania donde, tras la publicación de sus bajos resultados en la última evaluación del PISA de la OCDE se abrió un amplio debate sobre la estructura actual del sistema, de considerables diferencias entre los distintos Landers, hasta el punto que se baraja la posibilidad de implantar un tronco común de nueve años (Le Monde de l'Éducation, 2003). Los resultados de España en el citado programa sirvieron a su vez para justificar la necesidad de una nueva ley de educación.

Hay que señalar, no obstante, que centrándonos en el criterio de equidad, España no queda tan bien parada si se tienen en cuenta un conjunto de evaluaciones internacionales. UNICEF (2002) ha ponderado los resultados obtenidos en la evaluación de lectura, matemáticas y ciencias del programa PISA realizado el 2000 y los de matemáticas y ciencias del programa TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) de la I.E.A. (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) en 1999, y al considerar los porcentajes de alumnos que en ellos no han llegado a los niveles establecidos como mínimos aceptables, ha elaborado un *ranking* con los 24 países de la OCDE, donde España ocupa el cuarto lugar del final, sólo por encima de Italia, Grecia y Portugal (figura 1).

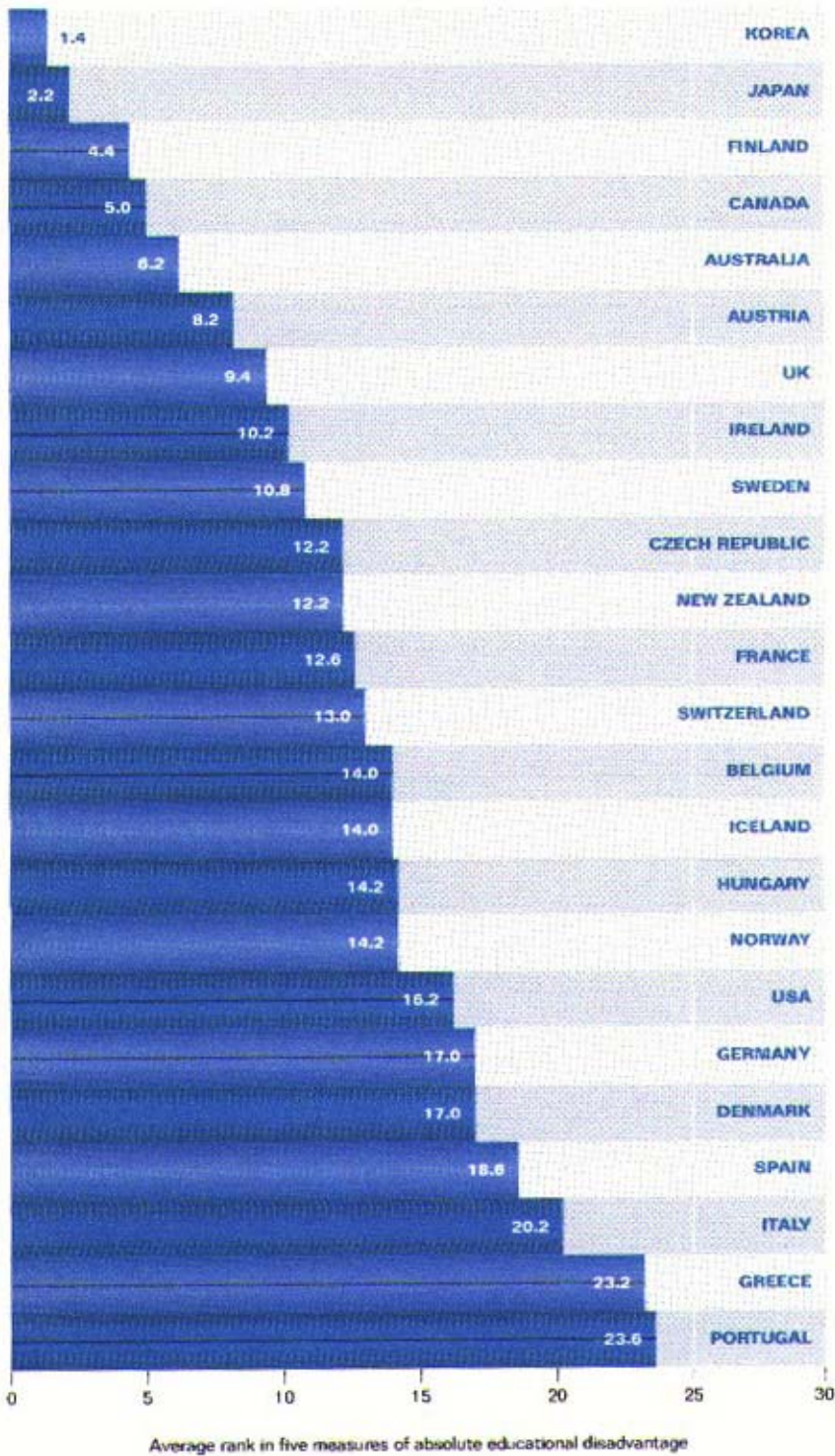
Para permitir fácilmente las comparaciones, los indicadores suelen expresarse en forma numérica, pero progresivamente se abren camino las comparaciones más cualitativas e interpretativas, como lo prueba el ya citado estudio PISA de la OCDE sobre la lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2001). Se pueden citar en este apartado algunos factores que han mostrado su incidencia sobre los resultados en la comprensión lectora objeto de medida, tales como el tiempo empleado en la lectura como diversión y la realización de los deberes escolares, estos últimos, por cierto, tienen mayor incidencia en los resultados de los alumnos españoles que en el conjunto de países de la OCDE (Pajares, 2002). También se han mostrado como factores positivos el clima de disciplina en los centros, la utilización de los recursos escolares por parte de los alumnos, el compromiso de los docentes y el mayor grado de autonomía de los centros; como factores negativos se pueden citar el haber sido repetidor<sup>2</sup> (Idem).

Ciertamente, el empleo de indicadores para referenciar la calidad de un sistema educativo no está exento de polémica. Se les acusa habitualmente de dar una idea del estado de la cuestión pero sin explicar los porqués de las situaciones, se afirma que suponen simplificaciones de la realidad que no resultan útiles para la mejora de los centros y aulas concretas. En su defensa se argumenta la necesidad de objetivar parámetros educativos de carácter general, que permitan comparaciones entre

---

<sup>2</sup> Este último dato contradice, por ejemplo, el criterio defendido por algunos sectores docentes y recogido por la Ley de Calidad de la Educación de que había que reforzar la norma de repetir curso para mejorar la calidad del sistema.

países y, por tanto, resulten ilustrativos de la situación de un país en relación a los de su entorno, lo que permite tomar decisiones a los responsables políticos sobre el conjunto del sistema pero también en niveles más próximos a los mismos centros escolares (Bottani, coord., 2001). En esta misma línea se afirma que una opción de indicadores está condicionada a su utilización posterior (Pérez Iriarte, 2002). Por otro



*Figura 1. Ranking de países elaborado por la UNICEF teniendo en cuenta la proporción de alumnos que en los programas PISA y TIMSS no han alcanzado los mínimos aceptables.*

lado, los indicadores permiten establecer comparaciones y advertir tendencias de carácter interno y ello gracias a la explicitación de series temporales<sup>3</sup> basadas en una metodología común en la obtención de los datos.

Otros problemas surgen de los instrumentos empleados en la medida de los indicadores. En el caso de los indicadores de resultados se aplican pruebas de rendimiento que, si bien son pilotadas previamente, cuando se trata de instrumentos aplicados a países muy distintos pueden chocar con los estilos y culturas de aprendizaje de cada lugar. Por ejemplo, en nuestro entorno, la duración excesiva de las pruebas choca con el tiempo habitualmente más corto de duración de las pruebas habituales en el aula. Cuando se trata de medir variables cualitativas inevitablemente aparece la sombra de duda sobre la validez de los cuestionarios que habitualmente se emplean, así como la sinceridad real de los consultados al responderlos, de ahí que se insista en la necesidad de que hagan referencia a hechos más que a opiniones (Scheerens, 2001, p. 65). Todo ello reafirma la posición de no mitificar los resultados de los indicadores pero sí valorarlos en la medida que puedan indicar tendencias generales.

La conclusión que podríamos sacar de la polémica es que, por una parte, las críticas obligan a una revisión constante de los indicadores y por otra se generaliza su empleo en todos los ámbitos de la educación, como consecuencia de un deseo, hoy por hoy imparable, de evaluación y consiguiente comparación de parámetros referidos, más o menos acertadamente, a la pretendida calidad.

---

<sup>3</sup> A título de ejemplo se pueden citar los indicadores anualmente publicados por el “Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu” de Catalunya desde 1996, que permite advertir claramente la evolución de los parámetros tratados, además de establecer comparaciones con el conjunto del Estado y otros países de la OCDE. Una muestra de lo dicho lo constituye la tabla siguiente, referida a la distribución de la población catalana entre 25 y 64 años de acuerdo con el nivel de instrucción máximo alcanzado (Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu, 2002, p. 14):

Nivel/Año	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Hasta primaria	71,0%	68,6%	68,2%	66,0%	64,0%	59,2%
Secundaria	17,4%	18,3%	19,2%	20,6%	21,7%	18,0%
Superior	11,6%	13,0%	12,6%	13,4%	14,3%	22,8%

A continuación se analizan y ejemplifican algunas de las propuestas de indicadores.

## **Indicadores de la OCDE**

Se trata de la serie de indicadores más conocida, objeto de una publicación anual (*Education at a Glance*) ampliamente difundida. La OCDE inició en 1988 el proyecto INES dedicado a crear un sistema internacional de indicadores de los sistemas educativos; su primera versión vio la luz en 1992 y en los años siguientes se fueron ampliando y mejorando hasta el punto de crear el Proyecto PISA precisamente para obtener sus propios indicadores de rendimiento, tras la negativa de la IEA a facilitarles los suyos elaborados a partir del programa TIMSS. Sobre la base de los indicadores de la OCDE muchos países han elaborado los suyos propios, como es el caso de España (INCE, 2000, 2002a). Catalunya tiene desde 1996 sus propios indicadores, también sobre la base de los vigentes en la OCDE.

En su informe publicado el 2002 la OCDE presenta un total de 33 indicadores, agrupados de la forma siguiente:

- Indicadores de resultados del aprendizaje: 14
- Indicadores de recursos económicos y humanos: 6
- Indicadores de acceso a la educación, participación y promoción: 6
- Indicadores de contexto pedagógico y organización escolar: 7

La relación completa es la señalada a continuación:

### Indicadores de resultados del aprendizaje

- Proporción de diplomados de secundaria y nivel de formación de la población adulta
- Proporción de obtención de diplomas terciarios
- Nivel de formación de la población activa y de la población adulta
- Reparto de diplomados por dominio de estudios
- Comprensión de lectura en los jóvenes de 15 años
- Cultura matemática y científica en los jóvenes de 15 años
- Variación de rendimientos según tipos de centros
- Compromiso y conocimientos cívicos
- Status de los padres y rendimiento de los alumnos

- Lugar de nacimiento, lengua hablada en familia y comprensión escrita en los jóvenes de 15 años
- Tasas de empleo según el nivel de formación
- Estimación del número de años que serán invertidos en formación, actividad e inactividad laboral entre los 15 y los 29 años
- El rendimiento de la educación: tasas de rendimiento privado de la educación y sus determinantes
- El rendimiento de la educación: relación entre capital humano y crecimiento económico

## II) Indicadores de recursos económicos y humanos

- Gasto en educación por estudiante
- Gastos en función del tipo de centro en porcentaje sobre el PIB.
- Gasto públicos totales de la educación
- Proporción de la inversión pública y privada en los centros escolares
- Ayudas públicas a los estudiantes
- Gastos en los centros escolares según categoría de los servicios y recursos

## III) Acceso a la educación, participación y promoción

- Tasas de escolarización
- Tasas de acceso y expectativas de escolarización en la enseñanza terciaria y participación en la secundaria
- Estudiantes extranjeros en la enseñanza terciaria
- Participación de la población adulta en actividades de formación continua
- Formación y empleo de los jóvenes
- La situación de los jóvenes poco cualificados

## IV) Contexto pedagógico y organización escolar

- Número total de horas de escolarización prevista para los alumnos entre 9 y 14 años
- Ratios de aula y ratios de alumnos por profesor
- Accesibilidad y utilización de los ordenadores en el marco escolar y familiar
- Actitudes y prácticas de los varones y las chicas en el dominio de las TIC
- Clima en los establecimientos escolares
- Salario de los docentes en los centros públicos de primaria y secundaria
- Número de horas de docencia y tiempo de trabajo de los docentes

---

A título de ejemplo, se analizan a continuación datos referentes a dos de los indicadores: uno perteneciente al capítulo de los recursos, la inversión en educación, y otro correspondiente a la organización de la enseñanza, tiempo de escolarización i dedicación del profesorado

En principio, la inversión que un país realiza en educación es una muestra de la importancia que le otorga en comparación con otros servicios sociales, pero los

estudios internacionales demuestran que la inversión no explica por sí sola los resultados académicos que obtienen los alumnos. Corea, Grecia, Portugal y España tienen un nivel próximo de inversión por plaza de alumno de escolaridad obligatoria y sus resultados en las pruebas internacionales son bien distintos; Italia tiene un gasto elevado y en el *ranking* general de equidad elaborado por la UNICEF está por debajo de España. La figura 2 ilustra estas relaciones.

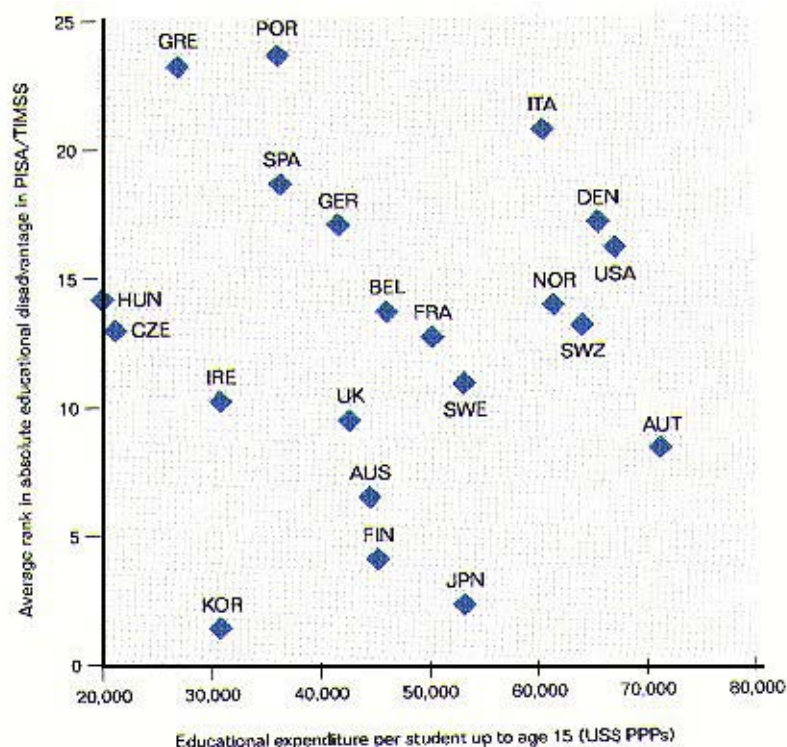


Figura 2. Relación entre los gastos por alumno y el nivel de equidad del sistema educativo, según estudio de la UNICEF (2002).

La tabla 1 muestra los gastos en educación de los países de la Unión Europea, según los datos publicados en el último informe de la OCDE y que se refieren a 1999. Al respecto se puede constatar que:

PAIS	1995			1999		
	G. Públicos	G. Privados	Total	G. Públicos	G. Privados	Total
Alemania	4,5	1,3	5,8	4,3	1,2	5,5
Austria	6,3	0,3	6,6	6,0	0,3	6,3
Bélgica	n.d	n.d.	n.d.	5,3	0,3	5,6
Dinamarca	6,4	0,3	6,7	6,4	0,3	6,7

España*	4,6	1,0	5,6	4,4	0,9	5,3
Finlandia	6,3	-	6,3	5,7	0,1	5,8
Francia	5,9	0,4	6,3	5,8	0,4	6,2
Holanda	4,6	0,1	4,7	4,3	0,4	4,7
Grecia	2,9	n.d.	n.d.	3,6	0,3	4,2
Irlanda	4,7	0,5	5,2	4,1	0,4	4,5
Italia	4,5	n.d.	n.d.	4,4	0,4	4,8
Portugal	5,3	0,0	5,3	5,6	0,1	5,7
Reino Unido	4,8	n.d.	n.d.	4,4	0,7	5,2
Suecia	6,3	0,1	6,4	6,5	0,2	6,7

*Tabla 1. Gastos en educación en relación al P.I.B. en los Países de la Unión Europea. (n.d.= datos no disponibles; no se dispone de datos de Luxemburgo). Fuente: OCDE (2002). \*En la publicación de indicadores del INCE, figura que España gasta en 1995 un total del 5,9 del PIB y en 1999 el 5,8% (INCE, 2002).*

- Entre 1995 y 1999 la tendencia general no ha sido el aumento de gasto en relación al PIB – excepto en el caso de Suecia – sino que se ha estabilizado y descendido; en esta última situación está España, según datos de la OCDE.

- Suecia y Dinamarca encabezan la relación de países con mayor porcentaje de gasto, mientras que Grecia, Irlanda y Holanda son los de menor porcentaje. Portugal y Finlandia son los que tienen menor proporción de gasto privado; por el contrario, Alemania, España y el Reino Unido son los que lo tienen superior.

- Según los datos de la OCDE, España tenía una inversión total del 5,3% del PIB, que está 0,5 por debajo de la media de los países de la OCDE – 5,8 - , aunque tan sólo a 0,19 de la media de los países de la Unión Europea.

Más que el gasto por alumno resulta significativo para los resultados académicos la profesión, preparación y economía familiar. La existencia en el hogar de elementos como libros de literatura, obras de arte, etc. correlaciona significativamente con el rendimiento en las pruebas internacionales, especialmente en lectura (INCE/OCDE, 2002).

En el estudio que sobre los resultados de los alumnos de 6º de primaria realizó el INCE en 1999 también se buscó la correlación de ciertas variables del contexto general y familiar sobre los resultados logrados por los alumnos en las pruebas. Al

respecto, se puede destacar la dependencia positiva encontrada con la realización de actividades culturales como la asistencia a teatros, conciertos, museos y exposiciones; también con actividades como dibujar, leer y hablar con los padres y usar el ordenador y los videojuegos, así como en la ayuda que los padres prestan a sus hijos en la realización de los trabajos escolares y la frecuencia con que hablan de sus estudios (INCE, 2001). Todo ello, como se advertirá se vincula con unos padres de un cierto nivel cultural y de intervención positiva en la educación escolar.

La relación de las indicadas variables familiares con un rendimiento alto en las pruebas también se pudo constatar en Catalunya con los datos correspondientes a la citada evaluación de primaria, a partir de una muestra representativa del territorio (Consell Superior d’Avaluació, 2001). Más concretamente, las variables significativas fueron:

- Interés de la madre por la socialización del hijo/a y por su bienestar emocional.
- Entendimiento con el padre; participación e interés del mismo por la formación del hijo/a y expectativas escolares altas.
- Dedicación de los alumnos a actividades fuera de la escuela: lectura, conversación, actividades culturales ... ; de forma moderada también la realización de actividades como dibujar y jugar con otros niños.

En el estudio del indicador “tiempo de escolarización” se contabilizan una serie de variables tales como: número de semanas lectivas, número de días lectivos, horas de escolaridad que tienen los alumnos, tiempo de permanencia de los docentes en el centro, etc. La comparación de todos estos apartados en los respectivos países resulta siempre problemático, porque puede existir distancia entre la legalidad y la realidad, pero a título ilustrativo se presenta una muestra de países y datos en la tabla 2.

PAISES	Semanas lectivas		Días lectivos		Horas anuales de enseñanza			Horas de estancia en la escuela			Horas legales de trabajo		
	P	S	P	S	P	Spc	Ssc	P	Spc	Ssc	P	Spc	Ssc
Alemania	39	39	188	188	783	732	690	n.d.	n.d.	n.d.	1760	1760	1760
Dinamarca	42	42	200	200	640	640	560	n.d.	n.d.	n.d.	1680	1680	1680

EE.UU	36	36	180	180	1139	1127	1121	1353	1371	1371	1353	1371	1371
España	37	36	176	171 <sup>4</sup>	880-	564	548	1110	1080	1050	1418	1418	1418
Finlandia	38	38	190	190	656	485-	428-	964	905	901	n.d.	n.d.	n.d.
						656	627						
Francia	35	35	d.n.	n.d.	907	639	611	907	639	611	n.d.	n.d.	n.d.
Grecia	40	38	195	185	780	629	629	1000	798	798	1500	1425	1425
Inglaterra	38	38	190	190	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	1265	1265	1265
Portugal	34	34	163	163	815	595	515	815	595	515	1596	1596	1596

*Tabla 2. Horario del profesorado en los centros públicos. Fuente: OCDE, 2002.  
P: educación primaria; S: educación secundaria; Spc: Primer ciclo de secundaria;  
Ssc: Segundo ciclo de secundaria; n.d.: datos no disponibles.*

Aunque la variable “horario del profesorado” nunca explicará por sí sola resultados académicos, los datos presentados permiten hacer algunos comentarios:

- Entre los países mostrados hay diferencias de calendario escolar, que llegan hasta las ocho semanas (42 Dinamarca y 34 Portugal). España está situada en el grupo bajo en secundaria. Si se contabilizan los días, las diferencias llegan hasta 37 y España se sitúa detrás de Portugal, con una diferencia de 29 días respecto a Dinamarca y 19 respecto a Inglaterra y Finlandia.

- Se observan notables diferencias entre las horas de enseñanza que tiene el profesorado de primaria y de secundaria. Las diferencias son mayores en países como Francia y España y menores en Alemania y EE.UU. La valoración definitiva hay que establecerla en función del número de días lectivos de uno y otro nivel. Con todo hay que señalar que en España el profesorado de primaria tiene actualmente una disminución efectiva de docencia al ser suplidos por especialistas en ciertas horas (educación física, música, idioma extranjero,...).

- También resultan significativas las diferencias existentes entre el número de horas que los docentes deben permanecer en el centro y el total de horas legales de trabajo; el caso de Portugal es notorio en este aspecto, mientras que en EE.UU. formalmente coinciden ambos parámetros. La diferencia también es notable en España y más cuando se conoce la realidad cotidiana de los centros de secundaria,

<sup>4</sup> Los R.D. de desarrollo de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación señalan un mínimo de 175 días lectivos tanto para la educación primaria como para la secundaria.

donde difícilmente se encontraría una permanencia de dos horas diarias añadidas a las tres ordinarias de docencia, ello bajo el supuesto de asistencia diaria al centro.

- Sin duda el número de horas y días de escolarización de los alumnos, así como la jornada laboral que se les exige tienen que ver con factores como la tradición y los salarios. Como principio, resulta evidente que una mayor dedicación de los docentes en forma de horas de permanencia en el centro ha de llevar a una mejora de la calidad del sistema, siempre y cuando cuenten en él con un mínimo de recursos que permitan el trabajo en equipo, la elaboración de materiales didácticos, la planificación curricular, la atención a las familias, etc.

### **Los indicadores de la Unión Europea**

La Comisión de la Unión Europea también ha fijado un número limitado de indicadores de calidad de la educación como referencia de compromiso para todos los países miembros. Estos indicadores fueron aprobados el año 2000 en la cumbre de Lisboa sobre la base de un documento de trabajo elaborado por 26 representantes de países miembros de la Unión y aspirantes a entrar en ella (European Commission, 2000). Se trata de 16 indicadores agrupados en cuatro ámbitos, según la relación siguiente:

- a) Nivel logrado por los alumnos:
  - 1. Matemáticas
  - 2. Lectura
  - 3. Ciencias
  - 4. Tecnologías de la Información y la Comunicación
  - 5. Lenguas extranjeras
  - 6. Aprender a aprender
  - 7. Educación cívica
- b) Éxito y transición:
  - 8. Tasa de abandono escolar
  - 9. Finalización de la educación secundaria superior
  - 10. Participación en la educación superior
- c) Seguimiento de la educación:

11. Evaluación y conducción de la educación escolar
  12. Participación de los padres
- d) Recursos y estructuras:
13. Formación de los profesores
  14. Escolarización en educación pre-primaria
  15. Número de estudiantes por ordenador
  16. Gastos educativos por estudiante
- 

Todo parece indicar que hasta el presente los esfuerzos dirigidos a potenciar los distintos indicadores han sido desiguales. Se ha puesto el énfasis en algunos, como por ejemplo el correspondiente al uso de las TIC, por cuanto suponen de necesidad para la modernización tecnológica y la correspondiente competitividad. Los objetivos al respecto eran que: “las TIC deberían utilizarse para mejorar la calidad de la enseñanza impartida. Será necesario fomentar las prácticas en las que las TIC tengan un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje, de forma que los sistemas educativos puedan incorporar planteamientos centrados en los interesados, que tengan plenamente en cuenta las variaciones en los estilos de aprender y las exigencias pedagógicas de la población infantil. En este marco será importante respaldar a los profesores en sus papeles cada vez más amplios” (Consejo de la Unión Europea, 2002, p. 19). El programa que recoge estas metas se denomina eEuropa (<http://europa.eu.int/eeurope>).

Los estudios generales concernientes a la Unión Europea se pueden encontrar en los sondeos que realiza el Eurobarómetro. Aunque los datos publicados en este campo quedan rápidamente obsoletos, dada la rapidez de las transformaciones tecnológicas, a título indicativo se presentan los resultantes de un estudio realizado el año 2001 (tabla 3).

	Fuera de línea				En línea			
	Primaria	secun- daria	Técnica /profes.	todos centros	primaria	secun- daria	técnica/ profes.	todos centros
Bélgica	11	8	3	10	33	14	6	24
Dinamarca	4	1	2	3	6	2	3	4
Alemania	23	14	19	20	63	23	48	40
Grecia	67	17	5	20	183	43	11	53

España	14	14	4	14	39	28	7	30
Francia	16	10	3	11	49	22	7	27
Irlanda	12	8	1	9	30	13	2	18
Italia	22	9	8	18	59	19	19	46
Luxemburgo	2	6	11	3	6	7	11	5
P. Bajos	8	9	3	8	44	15	5	28
Austria	11	9	6	9	39	11	7	17
Portugal	26	18	6	25	56	40	10	54
Finlandia	7	7	3	6	12	8	4	8
Suecia	10	4	4	7	14	5	5	8
Reino Unido	12	6		9	23	9		15
UE	15	9	4	12	37	15	8	25

*Tabla 3. Número de alumnos por ordenador en los centros de la Unión Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001)*

Como se puede advertir, el equipamiento varía sensiblemente de un país a otro, aunque actualmente todos los países tienen en marcha propuestas de equipamiento que harán variar rápidamente las cifras indicadas. Por sólo citar las cifras de ordenadores conectados a Internet, aunque la media en la U.E. era de 25, las cifras de los países oscilaban entre 4 y 54.

Pero este indicador es un claro ejemplo de que se requieren análisis cualitativos de la situación real en las aulas y en el distinto profesorado para poder valorar exactamente el uso que se hace de los ordenadores y su incidencia sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. El mismo estudio del Eurobarómetro comentado cita que el principal lugar donde los alumnos tienen acceso a los ordenadores es en el aula de informática (77% de los centros) y sólo un 12% de los centros poseen ordenadores portátiles. En cuanto al uso real por parte de los profesores, se indica que la edad y el sexo son variables determinantes y que, aparte del profesorado de informática, la media de uso de los ordenadores no conectados a Internet es de 2,6 horas semanales y de 0,7 los conectados; por países, los más avanzados en este campo son los P. Bajos, los Países Nórdicos, Bélgica e Irlanda y los que menos emplean los ordenadores son Grecia, Luxemburgo, Austria, Portugal y también España (1 hora y 0,4, respectivamente).

Hay que señalar que las cifras que se publican sobre informática y su uso en los centros escolares suelen estar basados en encuestas y muestras; así se ha

realizado la citada anteriormente, con las consiguientes limitaciones que la metodología plantea. No obstante, a título indicativo de un estudio más próximo se puede citar el realizado en Catalunya en mayo del 2002 con motivo de la evaluación de las competencias básicas a los alumnos de 14 años (Consell Superior d'Avaluació, web: <http://www.gencat.net/ense/csda>). Los coordinadores de informática de una muestra representativa de 120 centros de secundaria manifestaron que una tercera parte del profesorado utiliza las TIC en su actividad docente, un 11% considera que no las domina suficientemente, un 18% que no tiene tiempo para preparar su uso y un 15% afirma que la dotación del centro no es suficiente para usarlas con comodidad; el resto de consultados usaron varias opciones a la vez. Hay que señalar que el grupo de alumnos de 2º de ESO consultado no coincidió mucho en sus respuestas con los coordinadores de TIC, aunque éstos se referían al conjunto del alumnado; esto fue notorio en el caso de la consulta sobre las materias en que se usan más habitualmente las TIC (Idem), tal como se muestra en la tabla 4.

MATERIA	RESPUESTAS DEL ALUMNADO (n = 1156)	RESPUESTAS DE LOS COORDINADORES DE TIC (n= 90)
Catalán	17,1	58,9
Castellano	14,5	43,7
Matemáticas	23,2	64,6
Inglés	25,0	63,8
Francés	7,0	35,8
Tecnología	29,7	79,4
Ciencias naturales	13,3	63,2
Ciencias sociales	12,9	47,1
Visual y plástica	6,5	50,0
Música	8,0	35,4
Religión	7,2	22,8
Crédito variable	56,4	96,3

*Tabla 4. Proporción en que son empleadas las TIC en las diversas materias de secundaria obligatoria en los centros de Catalunya. Fuente: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya.*

Otro indicador que se podría ejemplificar de los señalados por la Unión es el nivel de dominio del inglés. En el ámbito del estado se cuentan ya con las evaluaciones realizadas en la educación primaria de 1999 y secundaria del 2001. En el primer caso, los porcentajes de aciertos obtenidos en las pruebas que medían los cuatro grupos de destrezas lingüísticas fueron los que muestra el gráfico de la figura 3 (INCE, 2002b).

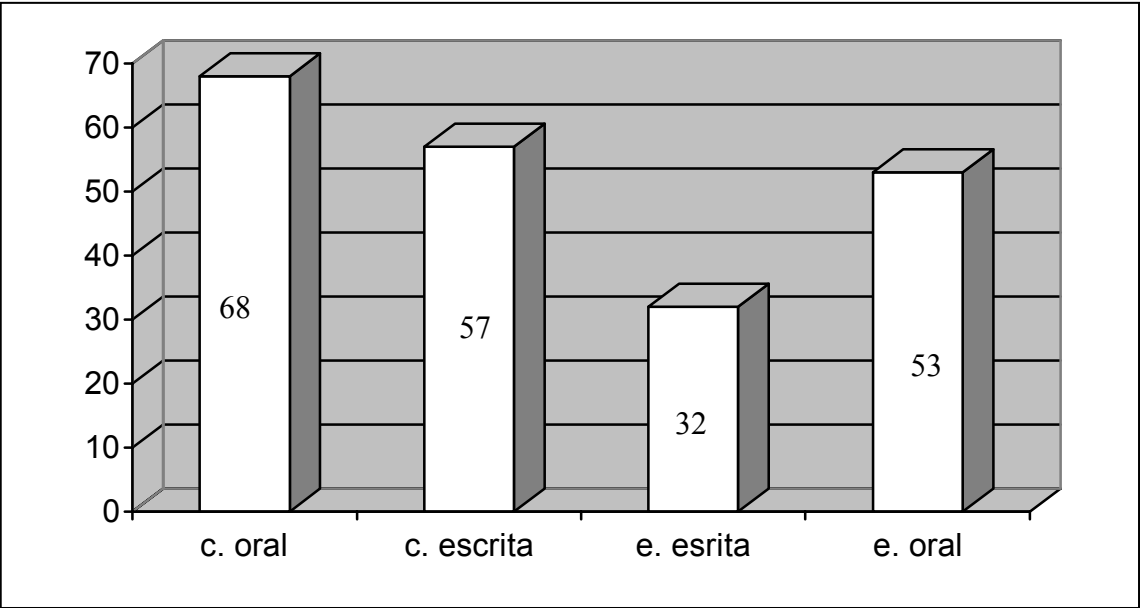
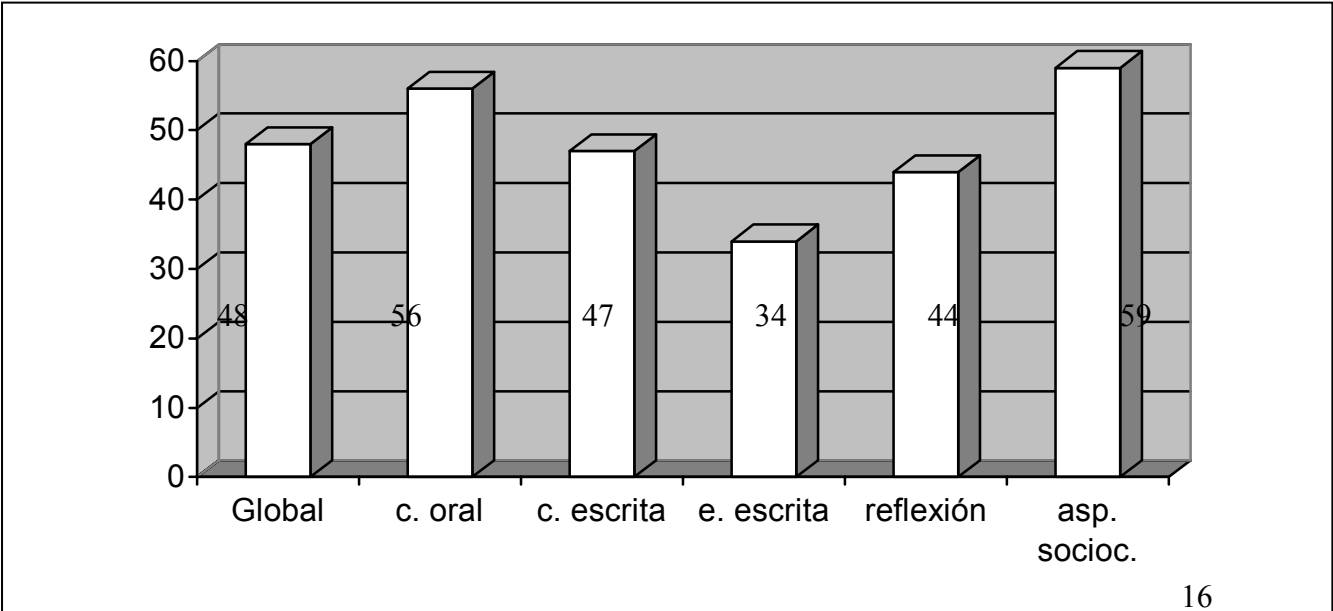


Figura 3. Porcentaje de respuestas correctas en las distintas destrezas de la prueba de inglés de educación primaria realizada por el INCE en 1999. Fuente: INCE

En el caso de la prueba aplicada a los alumnos de 4º de ESO, los resultados son los que se presentan en la figura 4. (INCE, 2002b)



*Figura 4. Porcentaje de respuestas correctas en las distintas destrezas de la prueba de inglés de educación secundaria realizada por el INCE en 2001. Fuente:INCE.*

Aunque las pruebas no son las mismas, se puede constatar que la expresión escrita sigue siendo el capítulo más débil y la comprensión oral el más alto, signo del tipo de destrezas que se cultivan preferentemente en las aulas. Los resultados de uno y otro estudio correlacionan positivamente con las ya conocidas variables de contexto sociofamiliar. En todo caso, puede ser de mayor interés el comparar los resultados con la edad en que empiezan los alumnos a estudiar inglés, por lo que supone de orientación respecto a la edad de introducción del estudio de la lengua. En el caso de primaria se obtienen los resultados que se muestran en la tabla 5. (INCE, 2002b, p. 43)

INICIO DEL APRENDIZAJE	CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS			TOTAL		
	Media	Alumnos	%	Media	Alumnos	%	Media	Alumnos	%
Educación infantil	254	920	15	274	1144	36	265	2064	22
Primer ciclo de E.P.	240	1145	19	271	691	21	252	1836	20
Segundo ciclo de E.P.	238	4071	66	261	1367	43	244	5438	58
Total	240	6136	100	268	3202	100	250	9338	100

*Tabla 5. Resultados de inglés en educación primaria según el momento de iniciar su estudio (medias sobre la escala teórica de 500 puntos, según la T.R.I.). Fuente: INCE.*

La relación de los resultados de secundaria con la edad de comienzo de su estudio se han publicado en forma de años concretos, poniendo como límite los ocho, sin diferenciación – por el momento - en función del tipo de centro. Los datos son los mostrados a continuación en forma de porcentajes medios de aciertos a las pruebas (INCE, 2002c, p. 76).

- Media global ..... 49%
- Antes de los 6 años ..... 62 %
- A los 6 años ..... 55%
- A los 7 años ..... 51%
- A los 8 años ..... 49%

- Con más de 8 años ..... 44%

Estos datos de secundaria no permiten demasiados análisis, pero los de primaria sugieren que la edad de comienzo del aprendizaje no es independiente de otras variables sociofamiliares, como lo atestigua el hecho del mayor porcentaje que alumnos escolarizados en centros privados que empiezan en educación infantil y la escasa diferencia que hay en este sector entre empezar en educación infantil o en el primer ciclo de primaria. Significativas resultan variables no ajenas a las anteriores como: el número de horas de clase de inglés, el refuerzo de la lengua en actividad extraescolar o la formación inicial del profesorado en países de lengua inglesa.

Aún existen escasos datos de comparación internacional al respecto, pero la Unión Europea ya ha elaborado un “marco europeo común” para el aprendizaje de las lenguas extranjeras con el fin de dar respuesta a las Recomendaciones del Comité de Ministros de “conseguir una unidad más grande entre todos sus miembros”. El objetivo es el logro del plurilingüismo, esto es, el conocimiento de diferentes lenguas y no el simple multilingüismo, que supone la convivencia de diversas lenguas en un mismo territorio. La elaboración de este Marco sirve para la cooperación en la enseñanza de las lenguas entre los diversos países así como el asentamiento del reconocimiento recíproco de las cualificaciones lingüísticas. A tal efecto, se han establecido las “competencias comunicativas en lengua”, que incluye los componentes siguientes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático, cada uno de estos componentes incluye saberes y habilidades (Consejo de Europa, 1999). Se han fijado seis niveles de competencia: 1) introductoria, 2) básico, 3) umbral, 4) avanzado, 5) efectivo, 6) dominio.

En este marco europeo ya se ha realizado una primera evaluación de inglés compartida entre varios países, cuyos resultados provisionales en el momento de redactar esta ponencia eran los siguientes:

### **Un ejemplo próximo de indicadores: el caso de Francia**

Desde 1991, Francia publica anualmente su relación de indicadores que en los últimos años ha incorporado comparaciones internacionales. El organismo

responsable es la Dirección de Programación y Desarrollo y la publicación se denomina *L'état de l'École*. Los indicadores hacen referencia a costos, actividades y resultados, diferenciados por niveles educativos, tal como se muestra en la tabla 6.

	GENERAL	PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	ENSEÑANZA SUPERIOR	FORMACIÓN CONTINUA
COSTO	- Gastos en educación	- Gastos para el primer grado	- Gastos para el segundo grado	- Gastos para la enseñanza superior	- Gastos para la formación continua
ACTIVIDADES	- Activos en el sistema educativo - Estructura del cuerpo docente - Estructura del personal no docente - Esperanza de escolarización - Proporción que accede al bachillerato - Educación prioritaria - Los jóvenes en dificultades	- Escolarización en el primer grado - Evolución del número de alumnos, de grupos y escuelas desde 1960	- Escolarización en el segundo grado - Las horas de enseñanza no aseguradas	- Acceso desde el bachillerato al nivel superior - Escolarización en el nivel superior - Matrícula en las principales carreras	- Las actividades en los principales organismos de formación continua
RESULTADOS	- Nivel general de los alumnos - Salidas por nivel de diplomas - Acceso al bachillerato y nivel superior según origen social - Diplomas y paro - Diplomas y situación social	- Aprendizajes de los alumnos a la entrada en 6º grado	- Conocimientos cívicos en el <i>college</i> - Empleo según diploma	- Tasa de acceso al segundo ciclo - Éxito en las carreras - Empleo según los diplomas	

*Tabla 6. Relación de indicadores del Ministerio de Educación de Francia.*

Los datos publicados tienen utilidad para los dirigentes de la educación, si bien se indica que los principales temas de debate público no giran siempre sobre los resultados de estos indicadores, puesto que más bien suelen girar sobre cuestiones relativas a la violencia en las aulas, la marginación, etc., por lo cual se demanda

mayor participación de los ciudadanos en la determinación de los indicadores (Meuret, 2001). Los indicadores citados se pueden consultar en la siguiente WEB del Ministerio francés de Educación: <http://indicateurs.education.gouv.fr> . Como muestra de resultados académicos generales, se muestra a continuación una tabla con los años de retraso de los alumnos en el curso 2001-2002 según nivel socioeconómico (tabla 7) (Peretti, 2003, p. 11):

Nivel/retraso	De 2º a 1º			De 1º a terminal			De terminal a Bac			De 2ª a Bac		
	0	1	=>2	0	1	=>2	0	1	=>2	0	1	=>2
Muy favor.	91,2	64,6	43	95,6	90,7	81,6	97,7	85,7	72,3	85,2	50,2	25
Favores.	86,4	59,4	39,9	95	90,2	77	96,3	83,9	68,9	79,1	45	21,2
Medios	82,9	56	37,9	93,9	89,2	84,2	96,7	80,6	69,7	75,3	40,3	22,3
Desfav.	77,2	49,4	38,7	94,4	90,9	84,3	95,6	79,8	62,7	69,6	35,8	20,4

*Tabla 7. Tasas de acceso de los liceos públicos franceses según nivel socioeconómico. Curso 2001-2002*

### **Indicadores de evaluación de centros**

Algunos de los indicadores empleados para definir los sistemas educativos sirven igualmente para calificar a los centros escolares, con lo cual se facilita la comparación con el conjunto, si ese fuera el propósito. Un ejemplo de esa posibilidad lo constituyen los resultados obtenidos por todos los alumnos catalanes de 10 y de 14 años evaluados en su nivel de dominio de las competencias básicas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en todos los centros de primaria y de los cuales se dieron unos resultados generales, diferenciados por hábitat y nivel socioeconómico, que permitieron luego la comparación interna por parte de los centros, sirviéndoles de referencia para sus correspondientes tomas de decisiones (Departament d'Ensenyament, 2001 y 2003). La tabla 8 muestra algunos de esos datos:

Matemáticas				Lengua catalana				Lengua castellana				Sociales y Naturales			
Comp.	Nivel socio-económico			Comp.	Nivel socio-económico			Comp.	Nivel socio-económico			Comp.	Nivel socio-económico		
	A	M	B		A	M	B		A	M	B		A	M	B
M1a	44	40	33	L9	95	92	87	L9	82	84	73	SN19	86	78	63
M1b	56	53	46	L10	87	83	68	L10	89	85	79	SN20	86	82	68
M1c	80	71	58	L11	81	73	71	L11	82	84	57	SN21	83	72	67
M2	78	73	45	L12	84	76	56	L12	42	39	22	SN22	75	67	55
M3	87	80	59	L13	98	94	87	L13	93	90	80	SN23a	89	88	72
M4	69	58	48	L14a	100	94	82	L14a	95	94	95	SN23b	89	82	73
M5	57	52	40	L14b	86	89	77	L14b	80	93	93	SN24	79	66	41
M6a	94	92	89	L15a	84	78	51	L15a	80	83	75	SN25	90	86	66
M6b	83	71	59	L15b	93	89	56	L15b	95	92	100				
M6c	59	51	32	L15c	73	73	51	L15c	59	66	40				
M7	83	76	55	L16	70	55	47	L16	74	63	51				
				L17a	90	89	67	L17a	76	67	55				
				L17b	46	39	21	L17b	44	42	35				
				L18	81	79	73								

*Tabla 8. Porcentajes de alumnos de 10 años que en Catalunya han superado las competencias básicas en poblaciones entre 10.000 y 100.000 habitantes, por nivel socioeconómico (A: alto, M: medio, B: bajo). (Departament d'Ensenyament, 2001). Tabla de elaboración propia.*

Los centros escolares cuentan con una amplia gama de instrumentos de evaluación, algunos de ellos son empleados por la Inspección educativa para llevar a cabo su evaluación externa, otros sirven preferentemente para la evaluación interna, en este caso basados especialmente en el principio de autoevaluación de los agentes implicados - por ejemplo: Barberá, 1990; Corominas y otros, 1992; Chavarria y Borrell, 1999, etc. -.

Los centros escolares pueden recurrir también a sistemas de indicadores específicos, que pueden ser utilizados tanto en la evaluación interna como externa. Uno muy difundido en el contexto de la formación profesional es el denominado EFQM (*European Foundation for Quality Management*), establecido en 1992 por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, que fue creada en 1988 (<http://www.efqm.org>). Este modelo se plantea dos objetivos básicos:

- Estimular y ayudar a las organizaciones europeas a participar en actividades de mejora.
- Apoyar a los directivos en el proceso de convertir la gestión de la calidad en un objetivo decisivo en la organización.

El modelo se divide en dos partes: los medios o agentes que posibilitan la realización de un servicio o producto, y los resultados o servicios prestados. Cada parte la integran varios elementos, a los que se asigna puntuaciones concretas en función de su nivel de importancia. El modelo suma un total teórico de 1.000 puntos repartidos según las proporciones que se muestran en la figura 5. Los elementos que integran el modelo son los siguientes:

- El liderazgo o dirección del centro y de todas las personas que tienen algún tipo de responsabilidad; estos forman el equipo que deberá impulsar y animar el proceso de calidad.
- Las personas que integran el centro, su gestión, los mecanismos de participación y la optimización de todo ello.
- La política y la estrategia, centrada en la visión, la misión, los valores y la dirección estratégica.
- Los recursos materiales y financieros de que dispone el centro y como se gestionan.
- Los procesos que se realizan en el centro, así como su gestión, control y su posible mejora.
- La satisfacción del cliente o del beneficiario del servicio, es decir, la percepción que éste tiene sobre el servicio recibido.
- La satisfacción del personal con diversos aspectos de la organización como el entorno y las condiciones laborales, la comunicación y relación con la dirección, la participación en la toma de decisiones, etc.
- El impacto en la sociedad, o la percepción que la sociedad tiene sobre el centro, y las actividades que éste realiza con repercusiones directas en la sociedad: mejora del entorno, formación de ciudadanos, implicación activa en la sociedad ...
- Resultados del centro, en el sentido de identificar que se ha logrado tras satisfacer las necesidades y expectativas de las personas que interaccionan con el centro. En el caso de los centros educativos se valora la gestión y control del presupuesto y los logros de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

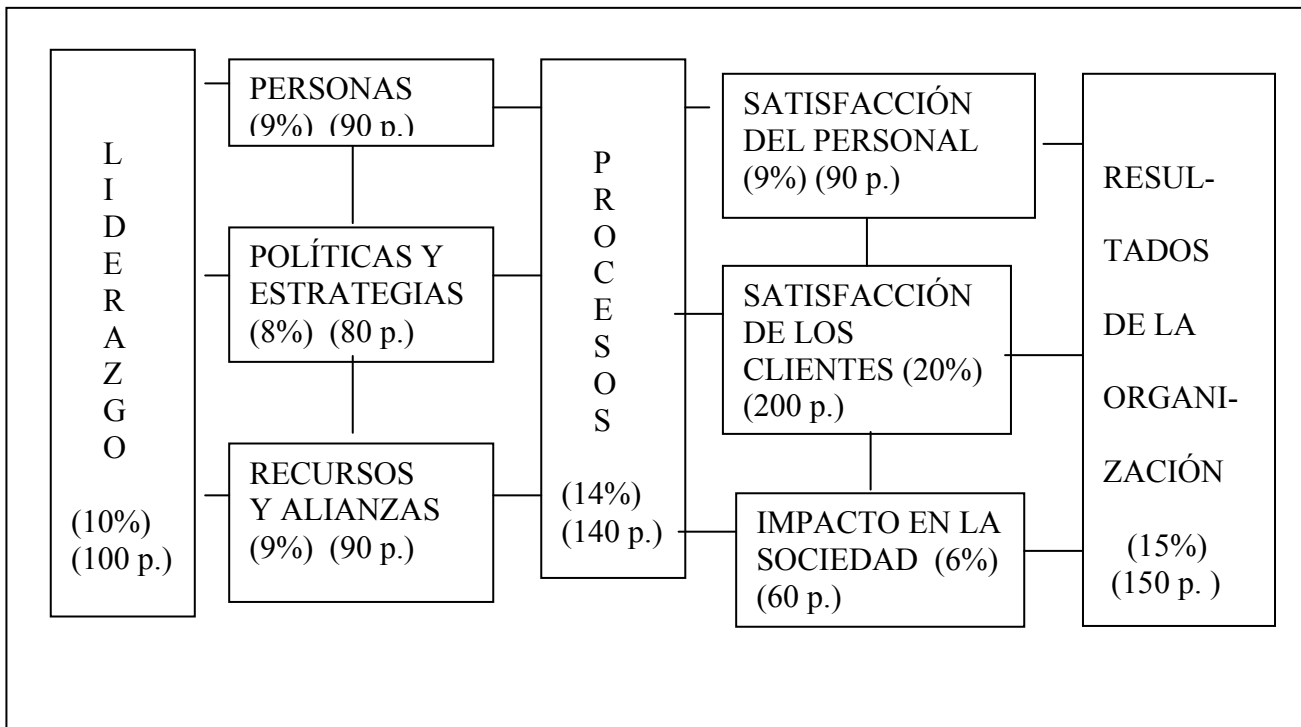


Figura 5. Elementos integrantes del modelo EFQM

Este modelo de la calidad se basa en el autodiagnóstico, de modo que implica a todos los miembros de la institución objeto de evaluación. Así, se elaborarán los mecanismos para que la organización analice cómo se halla en cada uno de los nueve elementos que integran el modelo, y para que valore sus puntos fuertes y débiles y haga propuestas de mejora. Desde otra perspectiva, el modelo se orienta claramente al cliente principal (alumno) como beneficiario directo de la actividad formativa del centro.

En 1998 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte creó un sistema para promover la implantación de sistemas de calidad en los centros docentes, centrándose específicamente en el modelo EFQM, aunque con algunas modificaciones en cuanto a la ponderación general de los elementos que lo componen (MECD, 2001). El sistema tuvo una estructura provincial en el territorio entonces directamente gestionado por el Ministerio. En los centros se constituyó un equipo de calidad responsable de realizar la autoevaluación, identificar las áreas optimizables y proponer planes de mejora, que serían aprobados por el claustro y el consejo escolar. Paralelamente, y con la intención de promover la mejora de la calidad de la educación y la difusión del modelo EFQM en los centros docentes no

universitarios, el Ministerio creó el Premio a la Calidad de la Educación, de convocatoria anual.

La administración educativa del País Vasco ha basado su programa de calidad para los centros de formación profesional también en el modelo EFQM. Para ello, se han establecido nueve criterios de referencia (véase tabla 8), que pertenecen al modelo EFQM diseñado para las PYMEs y que han sido adaptados a la realidad de las organizaciones educativas. Cada criterio se desglosa en subcriterios y áreas orientativas de evaluación que definen, por una parte, las características de cada indicador y, por otra, aportan sugerencias de actuación para la organización que desea establecer un proceso de mejora en alguno de los ámbitos que se contemplan (Sarramona y otros, 2003).

CRITERIO	CONCRECIÓN	ACCIONES
1. Liderazgo	Implicación de los líderes de la organización en los procesos y fines propuestos.	Estimular asunción de responsabilidades (empowerman)
2. Política y estrategia	Desarrollo de la planificación en la organización	Ofertar servicios especializados Procesos de autoevaluación
3. Personas	Aprovechamiento del potencial del personal.	Planes de formación Reconocimiento de tareas.
4. Alianzas y recursos	Gestión de recursos y relaciones con los "parteners" (red de centros)	Eficacia presupuestaria Inversión en innovación
5. Procesos	Desarrollo de los procesos de enseñanza / aprendizaje	Investigaciones de mercado Innovación curricular
6. Resultados en los clientes	Grado de satisfacción por parte de los usuarios	Sistemas de fidelización Encuestas a usuarios
7. Resultados en las	Satisfacción del personal	Instrumentos para la

personas		medición de la percepción
8 Resultados en la sociedad	Impacto en las comunidades locales y regionales	Análisis y encuestas de impacto u difusión
9. Resultados clave	Resultados académicos Índice de matriculación	Análisis de causas y sistemas de optimización.

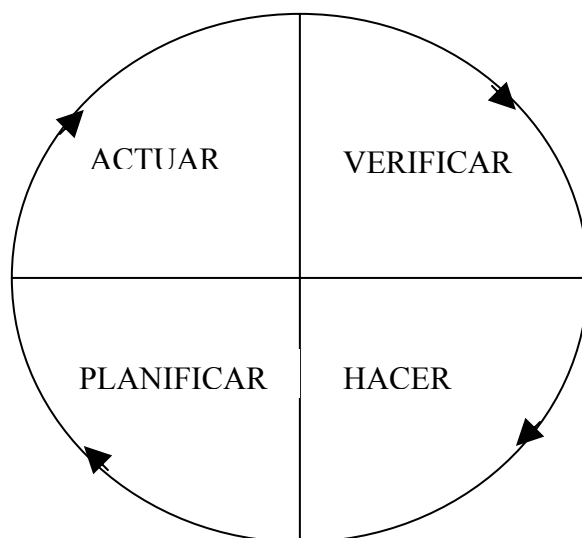
*Tabla 9. Criterios del modelo EFQM para los centros de formación profesional en el País Vasco.*

Actualmente la evaluación se lleva a cabo a través de la Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional que cuenta , entre otras, con la función de establecer y promover los instrumentos de evaluación necesarios para garantizar la calidad del sistema de formación profesional. Además, también es responsable de homologar a los centros, evaluar y certificar las competencias según las normas establecidas. La evaluación se realiza a partir de la documentación aportada por el centro y tiene en cuenta las evidencias de calidad que puedan constatarse siguiendo niveles de excelencia previamente establecidos. Finalmente, se otorga una certificación al centro en el que consta la puntuación obtenida. El informe proporciona un diagnóstico de la organización en el momento de la evaluación, pero a partir de ese momento se abre el camino para la mejora del centro en todos aquellos aspectos que se han manifestado susceptibles de la misma. En el 2002 había ya un total de 47 centros que habían obtenido los certificados de calidad.

Experiencias de fomento de la calidad en los centros de formación profesional mediante el modelo EFQM se están llevando a cabo también en Catalunya, impulsados por el “*Consell Català de la Formació Professional*” i la misma Dirección General de Formación Profesional, y también en la Comunidad Valencia, a través del *Institut Valencià d’Avaluació i Qualitat Educativa*, que utiliza un modelo propio de gestión de la calidad, a partir del básico EFQM. Por otra parte, el modelo EFQM también ofrece posibilidades para la evaluación de las universidades, sean presenciales o a distancia (Gento, 1998; García Aretio, 1998)

El modelo de calidad EFQM ha recibido críticas para ser aplicado a los centros escolares, recordando su origen empresarial y advirtiendo de la dificultad de homologar ciertos conceptos como “cliente”, “liderazgo”, “satisfacción”, “impacto social”, etc. Se insiste en que los procesos educativos son siempre contextualizados y la eficacia se une al principio de equidad, por ejemplo (Escudero, 1999). En su defensa se argumenta que el modelo ya ha sido adaptado a la realidad educativa y que resulta útil para la reflexión interna de los centros que lleve a su mejora; pasado un cierto tiempo tal vez se podrá valorar mejor su utilidad (Mateo, 2000, p. 180).

Otro modelo de calidad institucional mediante indicadores son las *Normas ISO 9000* (<http://www.iso.ch>). Estas normas corresponden a una organización creada en 1947 y que actualmente agrupa a unos 130 países<sup>5</sup>; definen la calidad como “el grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos” y describen una serie de criterios y condiciones que la organización debe seguir para asegurar que sus procesos, productos y servicios son los más adecuados. La prioridad se otorga a la “gestión de la calidad total” que va ligada a un proceso continuo, en forma de círculo (círculo de Deming) que contempla las dimensiones básicas de planificar, actuar, verificar y hacer (*plan, do, check, act*), (figura 6) y que luego se ha ido ampliando con alguna concreción más<sup>6</sup>.



---

<sup>5</sup> Las siglas ISO corresponden al término griego “isos”, que significa “igual”.

<sup>6</sup> Ishikaba amplía el círculo a seis componentes: determinar metas y objetivos, determinar métodos, ocupar en formación y aprendizaje, implementar el proceso, verificar los efectos de la implementación y emprender la acción apropiada (Cit. por Prujà, 2002).

*Figura 6. Círculo de la calidad total que promueven las Normas ISO.*

La Norma ISO 9001:2000 está estructurada en 9 capítulos (del 0 al 8) pero es a partir del capítulo 5 cuando se concretan los requisitos que son garantía de calidad. Se trata de un total de 20 elementos cuya relación aparece en la tabla 10. Algunos de los elementos señalados pueden parecer extraños en un contexto educativo, pero todos tienen su traducción en los procesos y acciones que se llevan a cabo en los centros educativos.

APARTADO 5: RESPONSABILIDADES DE LA DIRECCIÓN	APARTADO 6: GESTIÓN DE LOS RECURSOS	APARTADO 7: REALIZACIÓN DEL PRODUCTO	APARTADO 8: MEDICIÓN ANÁLISIS Y MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromiso de la dirección</li> <li>- Enfoque al cliente</li> <li>- Política de la calidad</li> <li>- Planificación</li> <li>- Responsabilidad, autoridad y comunicación</li> <li>- Revisión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provisión de recursos</li> <li>- Recursos humanos</li> <li>- Infraestructuras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación de la realización del producto</li> <li>- Procesos relacionados con el cliente</li> <li>- Diseño y desarrollo</li> <li>- Compras</li> <li>- Control de la prestación del servicio</li> <li>- Control de dispositivos de seguimiento y medición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación</li> <li>- Seguimiento y medición</li> <li>- Control del producto disconforme</li> <li>- Análisis de datos</li> <li>- Mejora</li> </ul>

*Tabla10. Requisitos de calidad de la Norma 9001:2000.*

En el caso de los centros de formación es la Norma ISO 9001: 2000 la que se abre camino de aplicación, después de un debate amplio entre expertos. Los principios que marca esta norma se pueden resumir en los siguientes (Prujà, 2002, p. 350):

- La organización se centra en el cliente y debería comprender las necesidades tanto presentes como futuras de éste.
- El liderato. Los líderes son los responsables de marcar las pautas y las directrices y de conseguir la implicación de toda la organización.
- Participación del personal. Es imprescindible para el éxito de los objetivos.
- Enfoque basado en procesos.
- Mejora continua como objetivo permanente

- Enfoque de la toma de decisiones basada en hechos.
- Las relaciones con los proveedores han de ser beneficiosas mutuamente.

De entre las diferentes fases que conviene seguir para implantar este modelo de calidad destaca la creación de la base documental del sistema de calidad, por su laboriosidad y su importancia para la utilidad del sistema. En esta fase la organización describe con detalle cada uno de los procesos que lleva a cabo, por lo que indirectamente se realiza un autodiagnóstico y una propuesta de optimización.

Existen propuestas para indicadores de aplicación más localizada, tal es el caso de la elaborada por el Ministerio de Educación de Francia, que tiene establecidos indicadores para la gestión de los centros de enseñanza secundaria (IPES) (Abi-Saab y Alt, 2001) y los de otros organismos y autores que podrían citarse (Cano, 1999). La relación de indicadores para los centros franceses es la siguiente:

#### I) Indicadores sobre el alumnado:

- Características del alumnado al iniciar el año escolar: en el conjunto del centro, en cada aula
- Escuela de procedencia del alumnado
- Conocimientos adquiridos por los alumnos en la escolaridad primaria

#### II) Indicadores sobre recursos

- Horarios
- Características del profesorado
- Ratios de alumnos por materias, opciones, grupos-aula, etc.

#### III) Indicadores sobre resultados

- Proporción de alumnos que se titulan
- Proporción de alumnos que se presentan a las pruebas de acreditación (Reválida,...)
- Titulados antes de dejar el centro
- Titulados después de dejar el centro
- Destino de los alumnos después de dejar el centro
- Situación de los alumnos que han dejado el centro

#### IV) Indicadores de proceso (funcionamiento)

- Posibilidades de futuro de los alumnos al terminar la escolarización
- Número de horas de enseñanza impartidas por alumno (horas perdidas)
- Número de alumnos por curso escolar
- Servicios complementarios a la enseñanza
- Servicios relativos a la vida escolar
- Cambios entre los docentes

- Accidentes escolares
- Condición de los alumnos (origen social, cultura, etc.)

#### V) Indicadores sobre el entorno

- Frecuencia de relaciones con el entorno económico
  - Datos sobre las posibilidades de empleo en la zona
- 

Los indicadores institucionales sirven tanto para la evaluación interna de los centros como para su evaluación externa, depende de quienes son los aplicadores, aunque ambos modalidades pueden también confluir: mediante la evaluación interna se realiza un autodiagnóstico que puede quedar reconocido tras su validación a cargo de un organismo externo.

La estricta evaluación externa de los centros escolares no está exenta de peligros. Si por un lado puede servir de base para establecer criterios de discriminación positiva hacia los centros que precisan ayudas complementarias, por otro se puede convertir en una simple fiscalización que conduzca a dejar en la marginalidad a los que no logren los estándares deseados, con independencia de sus recursos, contexto y alumnado. No debiera ser ésta la filosofía que inspirase la instauración de los programas de evaluación externa de los centros escolares, sino la de servir de estímulo para la mejora constante en función de las circunstancias en que se desenvuelve cada centro. En este sentido habría que situar la iniciativa de países como Francia ( Abi-Saab y Alt, 2001) y Gran Bretaña (Thomas, 1998, Sauders, 2001) de fomentar el estímulo y mejora de los centros con el denominado “*valor añadido*”, consistente en comparar los resultados esperables del centro en función de sus variables contextuales – expresados en forma de indicadores matemáticos – y los logrados realmente. En el caso de tener resultados superiores a los previstos, el centro puede recibir gratificaciones complementarias, además del aumento de su prestigio social, y en el caso de ser inferiores se diseñan programas de acción y también se dan ayudas para lograr la mejora en un plazo determinado. Estos indicadores, sin embargo, no son fáciles de concretar si se tienen en cuenta todas las variables intervinientes, de modo que periódicamente se llevan a cabo revisiones y ajustes en su cálculo.

Este factor de “valor añadido” ha sido incorporado, por ejemplo, en la tercera relación pública que el “*Bulletin des écoles secondaires du Québec*”<sup>7</sup> ha hecho público en noviembre del 2002 referida a todos los centros del país. De este modo, 109 escuelas han sido valoradas como de calidad a pesar de trabajar en medios sociales desfavorecidos y no obtener los mejores resultados en los criterios absolutos de clasificación. La inclusión de ese factor, sin embargo no ha aminorado la crítica de algunos sectores de la comunidad educativa hacia la publicación de *rankings* de centros.

### Indicadores de calidad para programas educativos

Bajando en el nivel de aplicación de los indicadores podemos llegar hasta los programas, cursos, seminarios, etc., para los cuales existe ya una amplia tradición de ser evaluados mediante cuestionarios aplicados a los participantes y a los docentes de los mismos. Cuando tales cuestionarios obedecen a unos indicadores previos y se mantienen durante un cierto tiempo permiten las comparaciones temporales y la verificación de las medidas de mejora que se hayan podido aplicar. En todo caso este tipo de indicadores serán aplicados habitualmente por los centros que están en la línea de aplicar los correspondientes a la calidad institucional.

A título de ejemplo se presentan a continuación los indicadores de satisfacción que se emplean en la red de centros públicos de formación profesional del País Vasco<sup>8</sup> (tabla 11).

	ALUMNADO	PROFESORADO	DIRECCIÓN	TOTAL
I.- PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN <i>Preparación y programación</i> - Objetivos, contenidos y metodología				

<sup>7</sup> Se trata de un estudio que realizan Peter Cowley del Instituto Fraver de Vancouver y Richard Marceau y Sylvian Bernier, profesores de la Escuela Nacional de Administración Pública. Combina datos estadísticos propios de cada centro, los resultados de los exámenes de 4º y 5º de secundaria, así como la presencia de factores cualitativos como la reducción de las diferencias entre sexos, las tasas de perseverancia, etc. La puntuación máxima a lograr es de 10 puntos.

<sup>8</sup> Indicadores sacados de la documentación facilitada por el I.E.F.P.S. de USURBIL (Guipúzcoa).

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos, características del alumnado</li> <li>- Sistema de evaluación</li> <li>- Organización y selección del profesorado y alumnado</li> </ul> <p><i>Organización y seguimiento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación y seguimiento</li> <li>- Control</li> </ul>				
<p>II.- CALIDAD Y DESARROLLO DEL CURSO</p> <p><i>Recursos y materiales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciones espacio-temporales</li> <li>- Materiales</li> </ul> <p><i>Actividades y metodología</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos y contenidos</li> <li>- Metodología</li> </ul> <p><i>Profesorado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominio y competencia</li> <li>- Relación con el alumnado</li> </ul>				
<p>III.- VALORACIÓN PERSONAL DEL CURSO</p> <p><i>Desarrollo operativo</i></p> <p><i>Expectativas y utilidad profesional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectativas</li> <li>- Utilidad profesional</li> </ul>				

*Tabla 11. Relación de indicadores para la evaluación de cursos empleados en los centros de FP del País Vasco. Cada indicador se valora sobre un total de 100 puntos.*

Pero se pueden aplicar modelos más complejos como el propuesto por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* de la Universidad de Michigan, en EE.UU. que se estructura en cuatro atributos: utilidad, viabilidad propiedad y precisión, los cuales se aplican a las diversas tareas de la evaluación (Sanders pres., 1998):

- Decisión de si se lleva a cabo la evaluación
- Definición del problema de evaluación
- Diseño de la evaluación
- Recogida de la información

- Análisis de la información
- Informe de la evaluación
- Presupuesto de la evaluación
- Contrato para la evaluación
- Gestión de la evaluación
- Personal de la evaluación

Se trata de un total de 30 estándares (o indicadores) que se cruzan con las tareas indicadas. La relación completa y su escala de valoración es la que se muestra en la tabla 12.

Estándar	El estándar se cumplió	El estándar se cumplió en parte	El estándar no se cumplió	El estándar no se consideró aplicable
U1 Identificación de los interesados U2 Credibilidad del evaluador U3 Foco y selección de la información U4 Identificación de valores U5 Claridad del informe U6 Oportunidad y difusión del informe U7 Impacto de la evaluación V1 Procedimientos prácticos V2 Viabilidad política V3 Eficacia de costos P1 Orientación hacia el servicio P2 Acuerdos formales P3 Derechos de las personas P4 Relaciones humanas P5 Evaluaciones completas y justas P6 Revelación de resultados P7 Conflicto de intereses P8 Responsabilidad fiscal Pr1 Documentación del programa Pr2 Análisis del contexto Pr3 Propósitos y procedimientos descritos Pr4 Fuentes de información defendibles Pr5 Información válida Pr6 Información fiable Pr7 Información sistemática Pr8 Análisis de la información cuantitativa Pr9 Análisis de la información cualitativa Pr10 Conclusiones justificadas Pr11 Informes imparciales Pr12 Metaevaluación				

*Tabla 12. Relación de estándares para la evaluación de programas educativos propuestos por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation de EE.UU.*

### **Indicadores para la evaluación del profesorado**

En nuestro contexto, un ámbito en el que se han prodigado los instrumentos y consiguientes indicadores de evaluación es el de los directores o, como se prefiere denominar a menudo, el de la “función directiva”. Aquí encontraríamos desde unos pocos factores hasta propuestas de amplio desarrollo, como la denominada GOC-452, que parte de 5 dimensiones, 24 categorías y 102 subcategorías hasta desplegarse en 452 indicadores (Chavarría y Borrell, 2002).

Menos han sido las propuestas dirigidas al profesorado en general, porque hasta hoy se ha carecido de obligación legal de realizar una evaluación del profesorado en el sistema no universitario. A raíz de la L.R.U. de 1985 sigue realizándose en la Universidad mediante encuestas que responde el alumnado, pero con la clara convicción de que tienen pocas consecuencias prácticas sobre la carrera profesional de los docentes, en especial de los ya funcionarios. Sólo la autoevaluación puede ser hoy propuesta como medida para fomentar la calidad directamente vinculada con la docencia. Y es el ámbito de la formación profesional la que también ha hecho pasos significativos en este sentido, vinculados a los generales de búsqueda de la calidad en los centros. A título de ejemplo se presenta a continuación un instrumento de autodiagnóstico dirigido al profesorado de formación profesional (Hernández y Sarramona, en prensa)

A. COMPETENCIAS CURRICULARES	
A.1	CONOCIMIENTO DE LA MATERIA
	A.1.1. Dominio de los contenidos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la fundamentación lógica y epistemológica de los módulos profesionales</li> <li>• Actualización de conocimientos mediante actividades de formación de la familia profesional</li> <li>• Uso de bibliografía especializada actual</li> </ul>
	A.1.2. Dominio del marco curricular

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la estructura del currículum prescriptivo para el ciclo formativo</li> <li>• Ubicación de los créditos impartidos en el conjunto del diseño curricular del ciclo</li> <li>• Adaptación de las propuestas curriculares prescriptivas al contexto de actuación sociolaboral</li> </ul>
A.2	GESTIÓN DEL CURRÍCULUM
	A.2.1. Estrategias de programación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de estrategias de programación específicas para la formación profesional</li> <li>• Diseño y aplicación de sistemas de seguimiento de las programaciones didácticas</li> <li>• Utilización y consulta de programaciones realizadas en el departamento didáctico</li> </ul>
	A.2.2. Objetivos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia entre los objetivos didácticos y los objetivos generales del currículum prescriptivo del ciclo formativo</li> <li>• Definición de objetivos generales adecuados al contexto socio-laboral</li> <li>• Análisis y revisión periódica del grado de consecución de los objetivos</li> </ul>
	A.2.3. Contenidos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación de contenidos funcionales y significativos para la inserción laboral del alumno</li> <li>• Desarrollo de la totalidad de los contenidos incluidos en los créditos/módulos profesionales</li> <li>• Actualización de conocimientos previos teórico-prácticos</li> <li>• Adaptación del nivel de los contenidos a las necesidades formativo-laborales del alumno</li> </ul>
	A.2.4. Metodología
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualización de sistemas y técnicas didácticas</li> <li>• Adaptación de estrategias metodológicas al perfil socio-laboral del grupo</li> <li>• Planificación de estrategias de interacción con los alumnos</li> </ul>
	A.2.5. Actividades
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de actividades de enseñanza/aprendizaje en función de los intereses y características formativas del grupo</li> <li>• Planificación de actividades de motivación relacionadas con el entorno de inserción laboral</li> <li>• Dinamización del desarrollo de las actividades programadas</li> <li>• Planificación de actividades teórico-prácticas relacionadas con el desarrollo de capacidades profesionales</li> </ul>
	A.2.6. Recursos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y utilización de recursos del entorno productivo</li> <li>• Planificación y equilibrio del tiempo destinado a contenidos teórico-prácticos</li> <li>• Adecuación de la organización del tiempo y el espacio a las necesidades formativas del grupo</li> </ul>
	A.2.7. Evaluación

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definición de criterios para la evaluación de los distintos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)</li> <li>Planificación de la evaluación inicial/diagnóstica del grupo (experiencia laboral, nivel de formación...)</li> <li>Planificación del proceso de recuperación de los alumnos</li> </ul>
<b>B. COMPETENCIAS DE GESTIÓN</b>	
B.1	<b>ACCIÓN TUTORIAL</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación del proceso de acogida del grupo</li> <li>Conocimiento de las características individuales del alumno (situación laboral, experiencias previas)</li> <li>Actualización periódica de la documentación referente a la formación en centros de trabajo</li> <li>Seguimiento personalizado de las prácticas en los centros de trabajo</li> <li>Orientación profesional de los alumnos: posibilidades de inserción laboral, autoempleo...</li> </ul>
B.2	<b>GESTIÓN DEL AULA</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dinamización del grupo en función de sus características (perfil laboral, intereses y expectativas)</li> <li>Exposición y planificación de normas de convivencia</li> <li>Planificación/aplicación de estrategias de solución de conflictos</li> </ul>
<b>C. COMPETENCIAS COLABORATIVAS</b>	
C.1	<b>RELACIÓN CON LAS FAMILIAS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistemas de información y orientación del proceso educativo a las familias</li> <li>Estilo relacional: empatía, corrección, respeto, confidencialidad</li> <li>Colaboración en resolución de problemas específicos: estrategias y propuestas de seguimiento</li> </ul>
C.2	<b>RELACIÓN CON EL ENTORNO</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación en actividades complementarias afines a los módulos profesionales</li> <li>Información a los alumnos de actividades formativo-laborales relacionadas con el ciclo formativo</li> <li>Información/participación en intercambios y programas específicos</li> <li>Colaboración en los procesos de promoción y difusión de los ciclos formativos</li> <li>Relación con las empresas/servicios del entorno socio-laboral</li> </ul>

### **La problemática que comporta la publicación de los indicadores**

Los indicadores se asocian inmediatamente con su publicación pero con ello surgen problemas de diversa índole. En primer lugar está la fiabilidad de los datos, puesto que aparte de los indicadores de resultados que sean obtenidos mediante prueba estandarizadas de aplicación externa y ejecutadas por organismos competentes, muchos indicadores tienen como única fuente de información la proporcionada por

las administraciones educativas correspondientes. Por otro lado, la terminología no siempre es común en los diversos países y territorios y los datos proporcionados pueden referirse a conceptos distintos. Para eliminar este último problema se proponen taxonomías detalladas y bien definidas de los diversos conceptos, que permitan la comparación interterritorial, como es el caso de la *International Standard Classification of Education (ISCED)* que ha elaborado la UNESCO en 1997, modificando la anterior de 1978<sup>9</sup> (Sauvageot, 2001).

La publicación de los indicadores generales del sistema suelen acarrear polémicas de tipo político, que se utilizan para valorar estructuras organizativas de distinto tipo o para defender reformas, según las lecturas que quieran hacerse y las perspectivas ideológicas desde las que se analizan las cifras. Si se quieren ejemplos al respecto, basta con pensar en la publicación de resultados comparativos entre el sector público y el privado, que tanto pueden servir para defender la privatización de la enseñanza como para defender la necesidad de potenciar el sector público.

Otro tema delicado son las comparaciones entre territorios de un mismo estado o país. En nuestro contexto se puede evocar la publicación de los resultados de las pruebas aplicadas por el INCE en 1997 a los alumnos de 14 y 16 años (INCE, 1998), donde se mostraron los correspondientes a las diversas Comunidades Autónomas - a excepción de Andalucía, que se negó a participar - y los consiguientes debates políticos en los territorios que figuraban al final de la lista, mientras se producían los consiguientes mensajes de complacencia en los gobiernos de aquellos que aparecían en los primeros lugares. Una consecuencia directa de los debates y polémicas consiguientes fue el acuerdo de que en el futuro no se establecerían más comparaciones de resultados entre CC.AA.<sup>10</sup>; sí se mantienen en algunos indicadores elaborados por el INCE, y con estructura de territorios geográficos no

---

<sup>9</sup> Un problema de interpretación de la primera versión era, por ejemplo, la consideración de ciertos estudios superiores no universitarios, lo cual llevó a la introducción en 1997 del cuarto nivel educativo para recogerlos de manera unívoca. En nuestro contexto sería la formación profesional de grado superior, por ejemplo.

<sup>10</sup> Hay que señalar que esta evaluación la impulsó la entonces ministra Esperanza Aguirre, con la intención clara de desprestigiar a la LOGSE y que, dada la heterogeneidad de cohortes existentes en aquel momento, la naturaleza de las pruebas y el escaso pilotaje que se hizo de las mismas, se oyeron críticas procedentes de diversos sectores académicos sobre la validez de los resultados.

oficializados en ciertas publicaciones internacionales, como las realizadas por Eurydice<sup>11</sup>.

En contraposición a esta situación, resulta notorio el interés de regiones, estados y territorios por compararse con el conjunto de sus respectivos países y también con otros extranjeros. Así ocurre en Suiza con sus Cantones, en Alemania con sus Landers, en Bélgica con sus dos territorios diferenciados cultural y administrativamente, etc. EE.UU., por ejemplo, ya participó en el TIMSS de 1994-95 con cinco estados a título diferenciado además del nivel federal, y en la aplicación de 1999 ya llegaron a 13 el número de estados con muestra representativa, además de 14 distritos escolares; los resultados aparecen en el informe titulado *Education in States and Nations* (Hersh y Calsyn, 2001).

El deseo de comparación internacional también está ahora instalado en algunas CC.AA. Catalunya y el País Vasco, por ejemplo, han firmado un convenio con la OCDE por el cual se ampliará la muestra de sus respectivos territorios y así aparecerán en la publicación correspondiente a la aplicación realizada el 2003. Catalunya en su publicación anual de indicadores siempre suele incorporar datos comparativos con los países de la OCDE y de la Unión Europea, y en sus estudios específicos del territorio también establece comparaciones con el conjunto del estado; otro tanto hacen otras Comunidades como Canarias (Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, 2000).

La publicación de los resultados de los centros escolares a través de las correspondientes listas ordenadas o *rankings* plantea otro tipo de problemas y por ello existen serias discrepancias sobre la conveniencia o no de este tipo de publicidad. La publicación de resultados escolares y otros indicadores de los centros se defiende desde la perspectiva de las familias, afirmándose que tienen derecho a conocer la naturaleza y rendimiento de los centros escolares a los que deciden mandar a sus hijos. También se argumenta que la comparación con otros centros

---

<sup>11</sup> En el último informe de Eurydice sobre las "cifras clave" europeas del 2002, España aparece dividida en los territorios siguientes: Noroeste, Noreste, Comunidad de Madrid, Centro, Este, Sur y Canarias. Otros estados europeos, como Alemania, Italia o Bélgica, en cambio, aparecen con su estructura territorial oficial (landers, regiones, etc.) Eurydice, 2002a).

escolares supone un estímulo para la mejora de los mismos centros, los cuales necesitan tener referentes para constatar su real eficacia de funcionamiento.

Ejemplos de publicidad de los resultados de los centros lo ofrecen países como Gran Bretaña y Francia, pero en esos países no parece que los datos publicados resulten decisivos a la hora de elegir centro para la mayoría de las familias, y ello porque en gran medida los ignoran, no los comprenden perfectamente o bien no pueden elegir como quisieran. Solamente los grupos de clase media alta y alta utilizan los datos de rendimiento que son publicados (Karsten y Visscher, 2001, p. 269). Por lo que respecta a los propios centros, la persecución de su mejora puede llevar a ciertas medidas perversas, como la tendencia a crear grupos de “élite”, que aumenten las medias de los resultados, desarrollar programas específicos de preparación para los exámenes, la exclusión de alumnos “problemáticos”, la poca atención hacia las materias que no sean objeto de evaluación, etc.

Todo ello parece aconsejar que no se publiquen listas de centros ordenados por resultados, aunque los resultados que éstos obtengan han de ser conocidos por la administración para actuar sobre ellos con carácter compensatorio, además de la necesidad que tienen los propios centros de conocer su propia realidad en relación al contexto en que están situados y al conjunto del sistema, y no se olvide que el centro no lo integran sólo los docentes sino también los alumnos, sus familias y el personal no docente. Toda evaluación se justifica en función de su potencial de mejora; de otro modo se erige en una finalidad en sí misma, lo cual es una perversión de la función evaluadora. Así justifica Tiana (2002) que el debate sobre la evaluación deba centrarse más en sus objetivos políticos que en su concreción técnica: “la evaluación es un magnífico instrumento, pero ha de discutirse al servicio de qué fines actúa” (p. 19).

### **Prospectiva de los indicadores de la calidad educativa**

Ya se ha comentado al principio el avance en la introducción de descriptores de cariz más cualitativo, en especial aquellos que permiten vincular el contexto con los resultados y explicarlos, al menos parcialmente. También se ha insistido que ello no excluye la continuidad del uso de los descriptores estrictamente cuantitativos, no

sólo por la mayor simplicidad de su identificación sino también por la facilidad con que permiten establecer comparaciones y la información de carácter descriptivo que proporcionan, interesante en el momento de tomar de decisiones. Por tanto, la preocupación por la calidad en el sentido más restrictivo de la misma, el más vinculado a los “productos” del sistema seguramente proseguirá en el futuro, aunque no en solitario. Pero la perspectiva más inmediata abre el camino a la introducción de dos nuevos tipos de indicadores: a) aquéllos que se vinculan más directamente con la equidad y b) los que se vinculan con la evaluación de las competencias básicas.

La equidad es el gran complemento de la calidad. Se vincula con un concepto de justicia, por el cual hay que procurar una igualdad de posibilidades para todos los alumnos en la obtención de los beneficios de la educación (Camps, 2002) y esto supone el establecimiento de medidas compensatorias y de ayuda específica para los sujetos y colectivos con dificultades. La misma OCDE tiene en marcha el propósito de establecer indicadores de igualdad y equidad, que permitan establecer juicios sobre la percepción de las desigualdades (Tiana, 2002, p. 20).

El concepto de competencias básicas, por su parte, se plantea como un punto de encuentro entre la calidad y la equidad. Porque bajo la denominación de “competencias básicas” o “competencias clave” (*key competencies, compétences clés*, etc. ) existe todo un movimiento de preocupación por garantizar una educación que dé respuesta a las necesidades reales de nuestros tiempos y los de un futuro inmediato – calidad – al tiempo que se conciben para ser logradas en todos los alumnos, para servir de fundamento, de base común, para todos los ciudadanos – equidad -. Aunque actualmente son pocos los países que ya han incorporado las competencias básicas a sus currículums escolares de nivel obligatorio, sin duda irán en aumento en el futuro. La última encuesta realizada por Eurydice en marzo del 2002 señala que sólo la Comunidad francesa de Bélgica, Portugal y el Reino Unido las han introducido en sus programas de enseñanza general obligatoria (Eurydice, 2002b), sin embargo, en España existen iniciativas llevadas a cabo por varias CC.AA. desde hace unos años, de las cuales destacan las realizadas por Catalunya

en la identificación<sup>12</sup> y evaluación de competencias (Sarramona, 2000; Consell Superior d'Avaluació, 2003) y de Castilla La Mancha en la introducción de las competencias en su currículum propio.

La propia OCDE tiene en marcha el proyecto DeSeCo (*definitions and selection des competencias*) (<http://www.deseco.admin.ch>) dentro de su programa sobre los indicadores de los sistemas educativos (INES), realizado por la Oficina Federal de Estadística de Suiza y apoyado el *National Center for Education Statistics* de los EE.UU. y Canadá (Simone y Hersh, 2001). En el informe presentado tras los primeros cuatro años de estudio se definen las competencias básicas como “un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos” (Simone y Hersh, 2002, p. 7), las cuales son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y resultan necesarias para participar eficazmente en múltiples contextos sociales. Para el proyecto DeSeCo las competencias básicas se pueden agrupar en tres categorías: actuar de manera autónoma, emplear los recursos de manera interactiva y actuar en grupos socialmente heterogéneos (tabla 12); también propone que las competencias se agrupen por "constelaciones" y reconoce que su importancia relativa depende del contexto socioeconómico y cultural. Respecto a la evaluación, la OCDE señala que "los indicadores estadísticos deseados en materia de política social y económica deben guiar la concepción de un programa coherente de evaluación de competencias" (Idem, p. 19). Como proyecto de investigación para el futuro se propone que las evaluaciones no sean sólo de "papel y lápiz" y que puedan incluir tareas realizadas fuera de las situaciones de evaluación, comparándolas con posibles indicadores de "prácticas ejemplares".

Pensamiento crítico y aproximación holística e integrada	
Actuar de manera autónoma	- Capacidad de defender y afirmar sus derechos, sus intereses, sus responsabilidades, sus límites y sus necesidades - Capacidad de proyectar y realizar

<sup>12</sup> Un primer estudio de identificación de competencias básicas en las áreas clásicas de la enseñanza se realizó conjuntamente con Baleares y Canarias (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2000), un estudio posterior sobre la identificación de las competencias en TIC se ha realizado conjuntamente con ocho CC.AA. y los correspondientes a las enseñanzas artísticas y la educación física con Baleares y Murcia. En todos los casos la coordinación de los estudios la ha realizado Catalunya.

	planes de vida y proyectos personales - Capacidad de actuar teniendo presente el conjunto de la situación
Utilizar recursos de manera interactiva	- Capacidad de utilizar el lenguaje, los símbolos y los textos de manera interactiva - Capacidad de utilizar el saber y la información de manera interactiva - Capacidad de utilizar la (nueva) tecnología de manera interactiva
Actuar en los grupos socialmente heterogéneos	- Capacidad de establecer buenas relaciones con los demás - Capacidad de cooperar - Capacidad de controlar y resolver conflictos

*Tabla 13. Competencias básicas para el éxito en la vida y el buen funcionamiento de la sociedad. Proyecto DeSeCo de la OCDE*

En conclusión... en los pocos años transcurridos desde su generalización, los indicadores de calidad aplicados a la educación han sufrido revisiones, ampliaciones y modificaciones de concepción, pero la tarea será permanentemente inacabada, como lo es el concepto mismo de calidad vinculada a la educación. Además, la introducción del concepto de equidad ha de ser una garantía de que no se dará preponderancia a la eficacia por encima de todo, sino que la preocupación por los principios de igualdad de oportunidades y justicia distributiva actuarán como elementos de equilibrio en el conjunto del sistema.

## Bibliografía

Abi-Saab, Ph. y Alt, P. (2001): "El dispositivo de indicadores para la gestión de los establecimientos de enseñanza secundaria (IPES) de Francia", *Perspectivas*, vol. XXXI, nº 4, p.p. 535-550.

Barberá, V. (1990): *Método para la evaluación de centros*, Escuela Española, Madrid.

Bottani, N. (coord.) (2001): *Les indicateurs comme outils des politiques éducatives*, Politiques d'Éducation et de Formation, nº 3, De Boeck Uiversité, Bruxelles.

Camps, V. (2002): "Valores para la calidad: equidad, responsabilidad y convivencia", Fundación Hogar del Empleado: *Informe educativo 2002*, Santillana, Madrid, p.p. 327-342.

Cano, E. (1999): *Evaluación de la calidad educativa*, Madrid, La Muralla.

Comisión de las Comunidades Europeas (2001): *eEurope 2002, Evaluación comparativa*, SEC (2001) 1583, Bruselas.

Consejo de Europa (1999): *Lenguas modernas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Un marco europeo común de referencia para las lenguas*, (doc. Multic.)

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2001): *Avaluació a l'educació primària (1999)*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2002): *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya (7)*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2003): *Conferència Nacional d'Educació (2000-2002)*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

Corominas, P. y otros (1992): *VAQ. Instrument per a l'avaluació de centres docents*, Barcanova, Barcelona.

Chavarría, X. y Borrel, E. (2002): *Calidad en educación*, Edebé, Barcelona.

Chavarría, X. y Borrel, E. (1999): *Avaluació de la funció directiva. Una estratègia per al desenvolupament*, Graó- ICE Universitat de Barcelona, Barcelona.

Departament d'Ensenyament (2001): *Competències bàsiques. Educació Primària. Cicle mitjà. Síntesi de resultats*, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

Departament d'Ensenyament (2003): *Competències bàsiques. Educació Secundària Obligatòria. Primer cicle. Síntesi de resultats*, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

Escudero, J.M. (1999): "De la calidad total y otras calidades", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 285, p.p. 77- 84.

European Commission (2000): *European Report on Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*, Brussels.

Eurydice (2002a): *Les chiffres clés de l'éducation en Europe, 2002*, Commission Européenne, Luxembourg.

Eurydice (2002b): *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*, <http://www.eurydice.org>.

García Aretio, L. (1998): "Indicadores para la evaluación de una Universidad a Distancia", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 1, nº 1, p.p. 63-86.

Gento, S. (1998): "El Modelo Europeo de Calidad en una Universidad a Distancia", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 1, nº 1, p.p. 39-62.

Gobierno Vasco (2002): *Modelo EFQM de excelencia*, Vitoria.

Hernández, M. y Sarramona, J. (en prensa): "La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional", *Bordón*.

Hersh, L. y Calsyn, Ch. (2001): "États et Nations: de l'usage des indicateurs pour la politique éducative aux États-Unis", *Les indicateurs comme outils des politiques éducatives*, De Boeck, nº 3, p.p. 29-44.

Karsten, S. y Visscher, A. (2001): "La publicación de indicadores de rendimiento escolar. Algunas lecciones", *Perspectivas*, vol. XXXI, nº 2, junio, p.p. 257-272.

INCE (1998): *Diagnóstico general del sistema educativo*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.

INCE (2001): *Evaluación de la educación primaria 1999*, MECD, Madrid.

INCE (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid

INCE (2002a): *Sistema estatal de indicadores de la educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

INCE (2002b): *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primaria 1999. Informe final*, MECD, Madrid.

INCE (2002c): *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación secundaria obligatoria 2001. Avance de resultados*, MECD, Madrid.

INCE/OCDE (2002): *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*, MECD, Madrid.

Instituto canario de Evaluación y Calidad Educativa (2000): *Evaluación de la educación primaria en Canarias, 1999. Datos básicos*. Consejería de Educación Cultura y Deportes, Santa Cruz de Tenerife.

*Le Monde de l'Éducation*, nº 311, fevrier, 2003.

Mateo, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, ICE de la Universitat de Barcelona- Horsori, Barcelona.

MECD (2001): *Modelo Europeo de Excelencia*, Madrid.

Meuret, D. (2001): "De la contribution des indicateurs au débat sur l'éducation. Une étude de cas", *Les indicateurs comme outils des politiques éducatives*, De Boeck, nº 3, p.p. 13-27.

OCDE (2002): *Education at a Glance*, Paris.

Pajares, R. (2002): "El estudio PISA de la OCDE", *Curso de Evaluación de sistemas educativos*, Cursos de Verano en San Sebastián, Universidad del País Vasco (resumen de la ponencia).

Peretti, C. y otros (2003): *Indicateurs de résultats des lycées*. Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche,.

Prujà, R (2002): "La gestión de la calidad en los centros de formación profesional", *FP*, marzo, p.p. 335-361.

Sanders, J.R. (1998): *Estándares para la evaluación de programas*, Ediciones Mensajero, Bilbao.

Sarramona, J. (2000): "Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria", *Revista de Educación*, nº 322, mayo-agosto, p.p. 255-290.

Sauvageot, C. (2001): "Un outil au service des comparaisons internationales: la Classification Internationale Type Education" *Les indicateurs comme outils des politiques éducatives*, De Boeck, nº 3, Bruxelles, p.p. 95 – 117.

Scheerens, J. (2001): "Mesurer les indicateurs de processus sur le fonctionnement des écoles par voie d'enquêtes", *Les indicateurs comme outils des politiques éducatives*, De Boeck, nº 3, p.p. 59 –76.

Simone, D. y Hersh, L. (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*, Hogrefe & Huber Publishers, Seattle.

Simone, D. y Hersh, L. (2002): *Definitions and selection des competences (DeSeCo): fondements theoriques et conceptuels. Document de strategie*, DEELSA/ED/CERI/CD, OCDE, Paris.

Souders, L. (2001): "La utilización de las medidas del 'valor añadido' en la evaluación escolar en Inglaterra", *Perspectivas*, vol. XXXI, nº 1, p.p. 25-32.

Thomas, S. (1998): “Medir el valor añadido de la eficacia de las escuelas en el Reino Unido”, *Perspectivas*, vol. XXVIII, nº 1, p.p. 101-122.

Tiana, A. (2002): “La evaluación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la calidad y de la equidad”, Varios: *De la sociedad de la información a la sociedad de la educación: calidad, participación y equidad*, Fundación Santa María, Universitat Autònoma de Barcelona, p.p. 11-22.

---