



# La evaluación de la calidad en el Sistema educativo



Región de Murcia  
Consejería de Educación y Cultura  
Consejo Escolar

Murcia  
2006

encuentro

# LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

## ÍNDICE

DESARROLLO DEL ENCUENTRO.....	7
PROGRAMA DE ACTIVIDADES .....	7
INAUGURACIÓN.....	8
DISCURSO DE BIENVENIDA. ILMO. SR. D. JUAN ÁNGEL ESPAÑA TALÓN.....	8
DISCURSO DE INAUGURACIÓN. EXCELENTÍSIMO SR. D. RAMÓN LUIS VALCÁRCEL SISO, PRESIDENTE DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA..	11
PONENCIA INAUGURAL DEL XVI ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO. DR. D. ANDREAS SCHLEICHER. ....	16
LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO .....	39
INTRODUCCIÓN .....	40
<b>1 LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN .....</b>	<b>42</b>
1.1 DEFINICIÓN, COMPONENTES, AGENTES Y FACTORES DE LA CALIDAD .....	42
1.2 CALIDAD Y EQUIDAD .....	49
1.3 CALIDAD Y RELEVANCIA .....	50
1.4 CALIDAD Y EFICIENCIA .....	50
1.5 CALIDAD Y EFICACIA.....	52
1.6 CALIDAD Y PARTICIPACIÓN .....	55
<b>2 LAS EVALUACIONES DE LA CALIDAD EDUCATIVA .....</b>	<b>56</b>
<b>2.1 LA EVALUACIÓN COMO AGENTE DE MEJORA DE LA CALIDAD DEL SISTEMA     Y DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.....</b>	<b>56</b>
2.1.1. LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.....	56
2.1.2. LOS OBJETOS DE LA EVALUACIÓN.....	57
2.1.3. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN .....	57
2.1.4. APLICACIONES INCORRECTAS DE LA EVALUACIÓN.....	58
<b>2.2. LOS INDICADORES DE LA CALIDAD .....</b>	<b>61</b>
2.2.1. CONCEPTO DE “INDICADOR” .....	62
2.2.2. OBJETIVOS DE LOS INDICADORES .....	63
2.2.3. SISTEMAS DE INDICADORES .....	64
2.2.4. ALGUNAS PROPUESTAS A CONSIDERAR .....	73
2.2.5. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS .....	73
<b>2.3. LAS EVALUACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....</b>	<b>74</b>
2.3.1. EVALUACIONES EXTERNAS FRENTE A EVALUACIONES INTERNAS.....	75
2.3.2. DIFICULTADES Y PROBLEMAS PARA LA EVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS.....	76
2.3.3. EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO .....	78
2.3.4. EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN.....	79
2.3.5. EVALUACIÓN DE RESULTADOS.....	79
<b>2.4. LAS EVALUACIONES DEL SISTEMA .....</b>	<b>80</b>
<b>2.5. LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES.....</b>	<b>80</b>
2.5.1. PROYECTO INTERNACIONAL PARA LA PRODUCCIÓN DE INDICADORES DE RESULTADOS EDUCATIVOS DE LOS ALUMNOS (PISA) .....	80
2.5.2. PROYECTOS DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO (IEA): FIMS Y PIRLS.....	81
<b>3. DESARROLLO DE LAS EVALUACIONES DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>83</b>
<b>3.1. ALGUNOS MODELOS DE CALIDAD.....</b>	<b>84</b>
3.1.1. MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD EFQM.....	85
3.1.2. MODELO Y NORMAS ISO 9000 .....	86
3.1.3. EL PROYECTO REDES.....	89
3.1.4. PLANES DE EVALUACIÓN DE CENTROS ORIENTADOS A LA MEJORA. ....	90
<b>3.2. LAS CERTIFICACIONES DE LA CALIDAD .....</b>	<b>90</b>

<b>4. AGENTES DE LAS EVALUACIONES.....</b>	<b>92</b>
<b>4.1. LOS CONSEJOS ESCOLARES .....</b>	<b>92</b>
4.1.1.    LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CENTRO .....	92
4.1.2.    CONSEJOS ESCOLARES MUNICIPALES .....	93
4.1.3.    CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO .....	93
<b>4.2. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>94</b>
<b>4.3. LOS ORGANISMOS DE EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS .....</b>	<b>94</b>
<b>5. EL IMPULSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....</b>	<b>97</b>
<b>5.1 LOS PLANES DE MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS .....</b>	<b>98</b>
ANDALUCÍA.....	99
ARAGÓN .....	108
ASTURIAS .....	112
ISLAS BALEARES.....	113
CANARIAS.....	115
CANTABRIA.....	118
CASTILLA Y LEÓN.....	123
CASTILLA - LA MANCHA.....	125
CATALUÑA.....	127
EUSKADI .....	129
EXTREMADURA.....	134
GALICIA .....	138
MADRID .....	140
MURCIA .....	152
NAVARRA .....	154
VALENCIA .....	158
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.....	160
SÍNTESIS .....	162
<b>5.2 INTRODUCCIÓN DE CORRECTORES EN LOS DISTINTOS NIVELES DE APLICACIÓN.....</b>	<b>165</b>
ASTURIAS .....	166
ISLAS BALEARES.....	169
CANTABRIA.....	171
CASTILLA Y LEÓN.....	172
CASTILLA - LA MANCHA.....	174
CATALUÑA.....	175
EUSKADI .....	176
EXTREMADURA.....	179
GALICIA .....	180
MURCIA .....	184
VALENCIA .....	186
SÍNTESIS .....	188
<b>5.3 LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL. TUTORÍA Y ORIENTACIÓN.....</b>	<b>190</b>
ANDALUCÍA.....	191
ASTURIAS .....	195
ISLAS BALEARES.....	197
CANARIAS.....	199
CANTABRIA.....	205
CASTILLA Y LEÓN.....	206
CASTILLA - LA MANCHA.....	209
CATALUÑA.....	211
EUSKADI .....	212

EXTREMADURA.....	217
GALICIA .....	219
MADRID .....	220
MURCIA .....	229
NAVARRA .....	233
VALENCIA .....	235
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.....	237
SÍNTESIS .....	240
<b>5.4 LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA .....</b>	<b>242</b>
ANDALUCÍA.....	243
ARAGÓN .....	253
ASTURIAS .....	256
ISLAS BALEARES .....	257
CANARIAS.....	258
CANTABRIA.....	261
CASTILLA Y LEÓN.....	263
CASTILLA - LA MANCHA.....	265
CATALUÑA.....	266
EUSKADI .....	267
EXTREMADURA.....	270
GALICIA .....	272
MADRID .....	276
MURCIA .....	283
NAVARRA .....	285
VALENCIA .....	286
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.....	288
SÍNTESIS .....	291
<b>5.5 LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y DE PADRES.....</b>	<b>295</b>
ARAGÓN .....	296
ASTURIAS .....	298
ISLAS BALEARES.....	300
CANARIAS.....	303
CANTABRIA.....	307
CASTILLA Y LEÓN.....	309
CASTILLA - LA MANCHA.....	312
CATALUÑA.....	315
EUSKADI .....	316
EXTREMADURA.....	322
GALICIA .....	325
MADRID .....	327
MURCIA .....	334
NAVARRA .....	337
VALENCIA .....	339
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.....	342
SÍNTESIS .....	345
<b>5.6 LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO .....</b>	<b>350</b>
ASTURIAS.....	351
ISLAS BALEARES.....	352
CANARIAS.....	353
CASTILLA Y LEÓN.....	354
CASTILLA - LA MANCHA.....	355
CATALUÑA.....	356
EUSKADI .....	357
EXTREMADURA.....	362
GALICIA .....	364
MADRID .....	365
MURCIA .....	367

NAVARRA .....	369
VALENCIA .....	370
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.....	372
SÍNTESIS .....	374
<b>5.7 LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS Y LOS PLANES DE IMPULSO DE LA CALIDAD.....</b>	<b>376</b>
ANDALUCÍA.....	377
ASTURIAS .....	379
ISLAS BALEARES.....	380
CANARIAS.....	381
CANTABRIA.....	383
CASTILLA Y LEÓN.....	388
CASTILLA - LA MANCHA.....	390
CATALUÑA.....	394
EUSKADI .....	395
EXTREMADURA.....	404
GALICIA .....	406
MADRID .....	409
MURCIA .....	411
NAVARRA .....	413
VALENCIA .....	416
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.....	419
SÍNTESIS .....	421
<b>5.8. OTROS FACTORES DE CALIDAD.....</b>	<b>424</b>
5.8.1 LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO FACTOR DE CALIDAD .....	424
5.8.2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO FACTOR DE CALIDAD .....	435
5.8.3. OTROS FACTORES QUE INCIDEN EN LA CALIDAD: LA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA ENTRE LA ADMINISTRACIÓN Y LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	445
<b>6. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS.....</b>	<b>453</b>
6.1. ANDALUCÍA.....	454
6.2. ARAGÓN.....	462
6.3. ASTURIAS .....	469
6.4. ISLAS BALEARES.....	472
6.5. CANARIAS.....	476
6.6. CANTABRIA.....	483
6.7. CASTILLA Y LEÓN.....	489
6.8. CASTILLA - LA MANCHA.....	502
6.9. CATALUÑA.....	508
6.10. EUSKADI.....	519
6.11. EXTREMADURA.....	520
6.12. GALICIA.....	523
6.13. MADRID.....	525
6.14. MURCIA.....	537
6.15. NAVARRA.....	540
6.16. VALENCIA .....	542
6.17. CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO .....	545
<b>7. EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL TEMA DE ESTUDIO REMITIDAS POR LOS CONSEJOS ESCOLARES.....</b>	<b>548</b>
7.1. ARAGÓN.....	549
7.2. ASTURIAS .....	558
7.3. ISLAS BALEARES.....	568
7.4. CANTABRIA.....	571
7.5. CASTILLA Y LEÓN.....	575
7.6. CASTILLA - LA MANCHA.....	583

7.7. CATALUÑA .....	589
7.8. EUSKADI.....	600
7.9. EXTREMADURA.....	603
7.10. GALICIA.....	617
7.11. MADRID.....	620
7.12. MURCIA.....	632
7.13. NAVARRA.....	635
7.14. VALENCIA .....	638
<b>8. PUNTOS DE REFERENCIA Y OBJETIVOS EUROPEOS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN PARA 2010. ....</b>	<b>640</b>
<b>8.1. COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN DE 20 DE NOVIEMBRE DE 2002 .....</b>	<b>640</b>
<b>8.2. CONCLUSIONES DEL CONSEJO .....</b>	<b>642</b>
<b>9. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA. ....</b>	<b>644</b>
<b>10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....</b>	<b>647</b>

# DESARROLLO DEL ENCUENTRO PROGRAMA DE ACTIVIDADES

<p><b>Día 23 - MARTES</b></p> <p><b>Hora:</b></p> <p>17.00 Recepción y entrega de documentación en el Hotel Nelva</p> <p>19.00 Salida de autobuses desde el hotel Nelva al Acto de Inauguración</p> <p>19.30 Acto de Inauguración</p> <p><b>Lugar:</b> Salón de Actos de la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia.</p> <p><b>Presentación del XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.</b> Ilmo. Sr. D. <b>Juan Ángel España Talón</b>, Presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia.</p> <p><b>Bienvenida del Excmo. Sr. D. Miguel Ángel Cámara Botía</b>, Alcalde-Presidente del Excmo. Ayuntamiento de Murcia.</p> <p><b>Inauguración del XVI Encuentro.</b> Excmo. Sr. D. <b>Ramón Luis Valcárcel Siso</b>, Presidente de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.</p> <p>Actuación de alumnos del Conservatorio Superior de Música</p> <p>Actuación de alumnos de la Escuela Superior de Arte Dramático.</p> <p>21.00 Vino español en el Claustro del IES "Licenciado Francisco Cascales"</p> <p>23.00 Salida de autobuses de regreso a hoteles</p>	<p><b>Día 24 - MIÉRCOLES</b></p> <p><b>Lugar:</b> Hotel Nelva</p> <p><b>Hora:</b></p> <p>8.30 Continuación de la entrega de documentación e inscripciones.</p> <p>9.30 <b>Ponencia Inaugural: "Competencias clave para el mundo del mañana".</b></p> <p>Dr. D. <b>Andreas Schleicher</b>, Jefe de la División de Indicadores y Análisis de la OCDE y Director del Proyecto PISA. Presenta: Excmo. Sra. D<sup>a</sup> <b>Cristina Gutiérrez-Cortines Corral</b>, Eurodiputada.</p> <p>Modera: Ilmo. Sr. D. <b>Juan Ángel España Talón</b>, Presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia.</p> <p>11.30 Pausa - Café</p> <p>12.00 <b>Debate de Enmiendas al Documento 1 (epígrafe 1-4)</b></p> <p>14.30 Comida</p> <p>16.00 <b>Presentación de Experiencias.</b></p> <p><b>Presenta y modera:</b></p> <p>Ilmo. Sr. D. <b>Luis Ricardo Navarro Candel</b>, Director General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Cultura de Murcia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilma. Sra. D<sup>a</sup> <b>Alicia Delibes Liniers</b>, Directora General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.</li> <li>• Ilma. Sra. D<sup>a</sup> <b>Dolores Guerra Suárez</b>, Directora General de Ordenación Académica e Innovación de la Consejería de Educación y Deporte del Principado de Asturias.</li> <li>• Ilmo. Sr. D. <b>Fermin Villanueva Ferreras</b>, Director</li> </ul>	<p>General de Enseñanzas Escolares y Profesionales del Departamento de Educación y Cultura de Navarra.</p> <p>18.00 Descanso</p> <p>18.30 <b>Continuación Presentación de Experiencias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilma. Sra. D<sup>a</sup> <b>Carmen Martínez Urtegas</b>, Directora General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón.</li> <li>• Ilma. Sra. D<sup>a</sup> <b>María José Pérez Mariño</b>, Directora General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de Galicia.</li> <li>• Ilma. Sra. D<sup>a</sup> <b>María José Vázquez Morillo</b>, Directora General de Formación Profesional y Educación Permanente de la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía.</li> </ul> <p>20.00 Final sesión</p> <p>21.00 Cena huertana ofrecida por el Excmo. Ayuntamiento de Murcia</p> <p><b>Día 25 - JUEVES</b></p> <p><b>Lugar:</b> Centro de Alto Rendimiento (CAR) "Infanta Cristina" de los Narejos</p> <p><b>Hora:</b></p> <p>9.00 Salida de autobuses hacia el Centro de Alto Rendimiento "Infanta Cristina" de Los Narejos</p> <p>9.45 <b>Mesas de trabajo: "El impulso de la calidad educativa".</b></p> <p><b>Mesa 1:</b> Planes de Mejora e introducción de correctores en los distintos niveles de aplicación.</p> <p><b>Mesa 2:</b> Planes de Acción Tutorial y la participación de la comunidad educativa.</p> <p><b>Mesa 3:</b> La formación del profesorado y de la familia y la selección del profesorado.</p>
<p><b>Mesa 4: Las administraciones educativas y los planes de impulso de la calidad y otros factores de calidad.</b></p> <p>11.30 Pausa-Café</p> <p>12.30 Continuación de las Mesas de Trabajo</p> <p>14.30 Comida</p> <p>16.30 Visita Mar Menor</p> <p>18.00 Salida hacia Cartagena</p> <p>19.00 Visita Teatro Romano de Cartagena</p> <p>20.00 Recepción Excmo. Ayuntamiento de Cartagena</p> <p><b>Día 26 - VIERNES</b></p> <p><b>Lugar:</b> Hotel Nelva</p> <p><b>Hora:</b></p> <p>9.30 <b>Mesa redonda sobre "Situación actual de la Evaluación de la calidad en las distintas Administraciones Educativas".</b></p> <p><b>Participantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilmo. Sr. D. <b>Enrique Luján Castro</b>, Presidente del Consejo Escolar de la Comunitat Valenciana.</li> <li>• Ilma. Sra. D<sup>a</sup> <b>Carmen Maestro Marín</b>, Directora del INECE.</li> <li>• Ilmo. Sr. D. <b>Pedro Pablo Novillo Cicuéndez</b>, Director General de Coordinación y Política Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla - La Mancha.</li> <li>• Ilmo. Sr. D. <b>Fernando Hernández Guarch</b>, Viceconsejero de Educación de Canarias.</li> <li>• Ilmo. Sr. D. <b>Fernando Sánchez-Pascuala Neira</b>, Director General de Coordinación, Inspección y</li> </ul>	<p>Programas Educativos de la Consejería de Educación de Castilla y León.</p> <p>11.30 Pausa - Café</p> <p>12.00 <b>Conclusiones del XVI Encuentro</b></p> <p>13.00 <b>Clausura oficial del Encuentro.</b> Excmo. Sr. D. <b>Juan Ramón Medina Precioso</b>, Consejero de Educación y Cultura de la Región de Murcia.</p> <p>Ilmo. Sr. D. <b>Juan Ángel España Talón</b>, Presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia. Ilmo. Sr. D. <b>Joan Francesc Romero Valenzuela</b>, Presidente del Consejo Escolar de Illes Balears.</p> <p>13.30 Rueda de Prensa</p> <div style="text-align: center;">  <p><b>XVI</b> ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO</p>  <p>Gran Vía Sábido, 2<sup>a</sup> Escl. 4<sup>a</sup> Planta. Edificio Ibañeta. 30005 Murcia Telf.: 968 365 400 - 10. Fax: 968 362 340 consejo.escolar@car.m.es www.carm.es</p> </div>	<p>Murcia, 23-26 de mayo de 2006</p> <p><b>La evaluación de la calidad en el Sistema educativo</b></p>  <p><b>XVI</b> ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO</p>  <p>Murcia 2006</p>

## **INAUGURACIÓN**

### **Discurso de Bienvenida. Ilmo. Sr. D. Juan Ángel España Talón**

Excmo. Sr. Presidente de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Excmo. Sr. Alcalde del Ayuntamiento de Murcia.

Excelentísimas e Ilustrísimas autoridades que nos acompañan en este acto, y en especial los Presidentes y Presidentas de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.

Consejeros y Consejeras de los Consejos Escolares de toda España.

Señoras y Señores.

Quisiera agradecer en primer lugar la presencia del Presidente del Gobierno de la Región de Murcia en el acto de inauguración de este XVI Encuentro, porque además de constituir un reconocimiento de su gran interés por todos los acontecimientos educativos que se desarrollan en nuestra Comunidad, significa el apoyo y valoración a la Institución que lo organiza: el Consejo Escolar de la Región de Murcia.

Siempre y desde su creación, el 30 de Noviembre de 1998, nuestro Presidente ha mostrado un decidido empeño en dotar a esta institución de todos los recursos materiales y humanos necesarios para que este órgano superior de participación, consulta y asesoramiento de todos los sectores sociales implicados en la programación general de las enseñanzas anteriores a la Universidad, pueda ejercer sus funciones con autonomía orgánica y funcional, garantizando así su objetividad e independencia. Gracias Sr. Presidente.

De igual manera quiero agradecer la presencia de nuestro Alcalde, que en coherencia con su condición de profesor universitario y de Consejero del Consejo Escolar del Estado, en representación del sector de "Personalidades de reconocido prestigio" ha querido también estar presente en este acto.

Cuando en el año 1989, el Consejo Escolar de Valencia organizó un Encuentro con el Consejo Escolar del Estado para valorar y poner en común las actividades y funciones de los dos Consejos, probablemente ninguno de los Consejeros asistentes pudieron prever la trascendencia y la proyección futura de estas jornadas de trabajo.

Porque el II Encuentro, organizado por el Consejo Escolar de Canarias en el año 1991, reunió ya a un grupo de Consejeros representantes del Consejo Escolar del Estado y de los Consejos Escolares de Canarias, Valencia, Cataluña, País Vasco, Andalucía y Galicia para debatir la " Participación democrática en el marco referencial de la



Reforma". Y es aquí donde nace el verdadero espíritu de estos Encuentros que alcanzan en este acto su XVI edición.

Desde entonces los Encuentros han constituido un foro de debate e intercambio de experiencias con el deseo compartido de buscar soluciones a problemas comunes y elevar las conclusiones obtenidas a las respectivas Administraciones con el único propósito de mejorar nuestro Sistema Educativo.

Temas tan diversos, complejos y trascendentes como "La autonomía de los centros escolares", "La dimensión europea de la educación", "La atención a la diversidad", "La convivencia en los centros docentes", "Los educadores en la sociedad del siglo XXI", "Inmigración y educación" y "La Formación Profesional y el empleo", entre otros, han sido objeto de estudio y debate a lo largo de estos años. Y sus conclusiones han constituido un referente de acuerdos y de posibles propuestas de actuación sugeridas a las Administraciones competentes.

El compromiso contraído por este Consejo Escolar de la Región de Murcia al finalizar el XV Encuentro celebrado en Madrid, de organizar su próxima edición se materializó en la reunión de Presidentes de Consejos Escolares, celebrada en Tenerife en Julio del año pasado, con la aceptación del tema propuesto por este Consejo: "La evaluación de la calidad en el Sistema Educativo".

La oportunidad en la elección del tema de estudio es evidente dado el contexto legal en el que el impulso de la calidad educativa requiere incorporar al Sistema procesos de evaluación que nos indiquen si progresamos en la adquisición de los objetivos propuestos, y si los indicadores de las evaluaciones internacionales avalan la adecuación de los mismos

Por ello, y desde entonces, tanto los Consejeros como el Equipo Técnico de este Consejo iniciamos, con ilusión y responsabilidad, un intenso trabajo de preparación de este Encuentro que hoy se inaugura. La preparación y desarrollo del VI Encuentro institucional con los Consejos Escolares municipales y de centro con el tema "Las evaluaciones del Sistema Educativo", celebrado en Cieza durante el mes de Noviembre y al que asistieron varios Presidentes de otros Consejos Escolares Autonómicos y la Presidenta del Consejo Escolar del Estado, constituyó el punto de partida para la elaboración de parte de la documentación que se materializó en el Documento 0, propuesto a todos los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado para ser objeto de debate y de propuestas de enmiendas.

El estudio de las 424 enmiendas recibidas y la incorporación de más del 90% de las mismas cristalizó en el Documento nº1.

Desde el mes de Marzo este Documento ha sido estudiado en todos los Consejos Escolares participantes para la reformulación de las 24 enmiendas finales y para determinar la toma de posición sobre las

actuaciones que dirigidas al impulso de la calidad educativa serán debatidas durante los próximos días.

Iniciamos este XVI Encuentro con la certeza de que las opiniones encontradas, las discrepancias, y por supuesto las coincidencias, después de un sereno proceso de reflexión y de cordialidad productiva, pueden llegar a materializarse en un documento coherente que aporte información y valiosas sugerencias a la Comunidad educativa que representamos. Muchas gracias.

**Discurso de Inauguración. Excelentísimo Sr. D. Ramón Luis Valcárcel Siso, Presidente de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.**

Murcia, 23 de mayo de 2006

EXCELENTÍSIMO SEÑOR ALCALDE DE MURCIA,  
ILUSTRÍSIMO SEÑOR PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA,  
ILUSTRÍSIMOS SEÑORES PRESIDENTES DE LOS CONSEJOS ESCOLARES DEL ESTADO Y AUTONÓMICOS,  
EXCELENTÍSIMAS E ILUSTRÍSIMAS AUTORIDADES,  
SEÑORAS Y SEÑORES.

Quisiera en primer lugar darles la bienvenida a cuantos participantes en este Encuentro han llegado desde toda España a esta tierra de acogida, que es Murcia, de acogida y calurosa.. Estoy seguro que se encontrarán como en casa para celebrar estas fructíferas jornadas de trabajo.

Permítanme también felicitar al Consejo Escolar de la Región de Murcia, organizador de este XVI Encuentro, por la elección del tema propuesto para su estudio y debate, “La Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo”, y al resto de las Consejos Escolares Autonómicos y del Estado por adherirse a esta propuesta.

Creo que la oportunidad e importancia de este tema, un aspecto que preocupa a la mayoría de los países de nuestro entorno europeo y que se ha materializado en las grandes evaluaciones internacionales que, como el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), desarrolla la OCDE en 50 países de todo el mundo, constituye todo un acierto.

Porque tras la universalización y extensión de la Educación Básica, que ha supuesto un avance sustancial hacia la efectiva igualdad de oportunidades de los jóvenes de estos países, se ha facilitado, también, un incremento en los niveles de cualificación profesional de los mismos.

Una vez conseguida esta efectiva escolarización de la población infantil y juvenil, los esfuerzos de los países más desarrollados se centran en conseguir un incremento en la calidad de sus sistemas educativos.

En España, este innegable progreso histórico de la plena escolarización no puede, sin embargo, ocultar las deficiencias que el Sistema Educativo no ha podido subsanar en los últimos años.

Las evaluaciones y los análisis efectuados por organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, revelan carencias de rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno

económico y cultural. Esas deficiencias se manifiestan, particularmente, en la Educación Secundaria. Así, sigue existiendo una gran tasa de abandono escolar, ya que más de una cuarta parte del alumnado termina la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sin titulación ni cualificación. Además, nuestros alumnos se sitúan por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales como las matemáticas y las ciencias. Asimismo, presentan graves deficiencias de expresión y comprensión oral y escrita que están relacionadas con la falta de hábito de lectura.

La necesidad de universalizar la educación y la atención temprana a la primera infancia y la ampliación de la atención educativa, a lo largo de toda la vida, requiere el diseño y la implantación de un Sistema Educativo que pueda homologarse en situación de igualdad con los de los países más desarrollados de nuestro ámbito.

La plena integración de España en Europa exige una mayor apertura, homologación y flexibilidad del Sistema Educativo, que posibilite el que nuestros alumnos puedan adquirir las suficientes destrezas comunicativas – en otras lenguas- y en la utilización de las nuevas tecnologías, que les permitan desenvolverse con facilidad y eficacia en el nuevo espacio educativo europeo.

Hoy en día, en todas las naciones desarrolladas, existe una gran preocupación por la mejora de la calidad de sus respectivos sistemas educativos conscientes, de que en la actual Sociedad del Conocimiento, la educación comporta un plus añadido que no puede desatenderse si lo que se desea es mantener un modelo de vida basado en el bienestar y en el disfrute pleno de nuestras actuales libertades democráticas.

La mejora del Sistema Educativo constituye, por tanto, un objetivo prioritario del Gobierno de la Nación y, en dicha tarea debe de contar con la colaboración de las distintas Comunidades Autónomas.

Para poder llevar a efecto esta colaboración se hace necesaria la participación de todos los agentes relacionados con el mundo educativo. En nuestra Comunidad, somos conscientes de esta necesidad y fruto de ello son las distintas actuaciones encaminadas a concretar acuerdos y compromisos con las distintas organizaciones sociales y sindicales de la Región que, en el año 1998, firmaron el Acuerdo para la Educación en la Región de Murcia, concretando una serie de compromisos y actuaciones prioritarias.

Los innegables logros de este primer acuerdo favorecieron su reedición en el año 2005, a través del actual Pacto Social por la Educación en la Región de Murcia, abriéndose, de esta manera, un horizonte de mejora en la enseñanza, desde la perspectiva de que, en educación, la consecución de un objetivo no es sino el inicio de un nuevo proceso más ambicioso.

Uno de los proyectos que preside este nuevo Pacto es convertir la escuela en un espacio donde preparar el futuro que queremos. Un proyecto para todos que fomenta la concepción de educación permanente; un proyecto, en definitiva, que la Región de Murcia decide emprender para ofrecer a sus ciudadanos la oportunidad de formarse en las condiciones más favorables. Se trata de caminar hacia un sistema educativo que compense las desigualdades sociales y que amplíe los ámbitos de libertad individual y colectiva, garantizando la igualdad de oportunidades y atendiendo en toda su riqueza a la diversidad.

Para garantizar el éxito de este Pacto por la Educación resulta necesario, por ejemplo, dotar de suficiente estabilidad al sistema, responsabilidad que, aunque en los aspectos nucleares corresponde al Gobierno de la Nación, no podemos eludir. Expresamos, en tal sentido, el compromiso de cooperación en el establecimiento de ese marco estable, así como la necesaria diligencia para, una vez establecido, disponer las medidas necesarias para su adecuada aplicación. Otros asuntos como la mejora de los índices de titulación en Educación Secundaria Obligatoria; la respuesta más eficaz a la creciente escolarización de alumnado inmigrante; los retos del mercado europeo que aconsejan la integración de los tres subsistemas formativos o una educación en valores que garantice la convivencia, constituyen circunstancias que preocupan a la comunidad educativa regional.

Entre otros, el Pacto contempla los siguientes objetivos que deben de impulsar la mejora de la calidad de nuestro Sistema Educativo:

- Mejorar la calidad y la eficacia del sistema educativo en la Región de Murcia orientando a los resultados y a la cohesión del sistema las actuaciones y medidas propuestas.
- Respalda la función docente, potenciar el reconocimiento profesional y social de los profesores, estimular y facilitar la actualización y formación continua, así como mejorar las condiciones laborales de los profesores.
- Incrementar los recursos humanos y materiales de los centros escolares sostenidos con fondos públicos, reconociendo también al personal de servicios complementarios como un factor de calidad, introduciendo mejoras de este colectivo.
- Potenciar las tareas de acciones tutoriales, tutorías, orientación y coordinación para mejorar la calidad del sistema educativo.
- Consolidar la Formación Profesional en el marco del mercado de trabajo, la creación de empleo y la promoción personal y profesional de los trabajadores, manteniendo el acuerdo vigente en sus propios términos.
- Incidir en una enseñanza individualizada que ofrece medidas adaptadas a las necesidades educativas y pretende lograr el progreso y la

integración plena de todos los alumnos estimulando, asimismo, la convivencia, desde el respeto a la igualdad de oportunidades y a la libertad de elección.

- Impulsar la aplicación de procesos evaluadores en todos los ámbitos del sistema.
- Propiciar el trabajo cooperativo y los mecanismos de participación de todos los sectores de la comunidad educativa regional, incluidas las asociaciones de padres y madres de alumnos y las de estudiantes.

Estos objetivos necesitan, por otra parte, un marco de desarrollo que fije plazos de ejecución, medidas de financiación y sistemas de evaluación para asegurar la eficacia de nuestras actuaciones. Asimismo, requieren la determinación de indicadores externos que sitúen la evolución de los procesos en una dimensión europea a la que, en modo alguno, queremos permanecer ajenos. En este sentido, el Pacto suscrito se inscribe en el marco de los objetivos europeos para 2010, referencia que constituye también un reto de progreso regional.

Afortunadamente la necesidad de un compromiso colectivo en materia de educación es uno de esos asuntos en los que existe acuerdo unánime. Desde los diferentes sectores pueden mostrarse opiniones divergentes sobre asuntos concretos, percepciones sobre los errores y aciertos de determinadas políticas, discrepancias respecto a la manera de afrontar necesidades urgentes. Sin embargo, existe una voluntad compartida de aunar esfuerzos que debe permitir establecer prioridades y acometer la mejora de nuestro sistema educativo a lo largo de los años, 2005 a 2008, ambos incluidos, que marca dicho Pacto.

Convencido de que es la única vía para progresar, me gustaría que esta búsqueda de consenso en materia de educación fuese asignatura obligada para todos los que, de alguna manera, tenemos responsabilidad de gobierno, ya sea regional o estatal y que, las actuaciones en este sentido no quedaran en meros formalismos o intenciones sino que se concretaran en leyes que gozasen de un amplio respaldo social.

Con sentido de responsabilidad, este Gobierno Regional está decidido a promover, en el respeto al marco legal vigente, todas las medidas y reformas orientadas a mejorar la calidad del Sistema Educativo, asegurar la libertad de las familias a la hora de elegir el proyecto educativo más adecuado para sus hijos y lograr una verdadera equidad, mediante el fortalecimiento del principio de igualdad de oportunidades y el impulso de la cohesión social.

Todas las actuaciones derivadas de un riguroso y continuo proceso de evaluación, en todos los ámbitos de nuestro Sistema Educativo, se pondrán en marcha en permanente diálogo con los distintos sectores representados en nuestro Consejo Escolar Regional.

Confiamos y esperamos que este XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado constituya un verdadero ejemplo de trabajo riguroso, de análisis profundo de las aportaciones de todos los consejos participantes y que sus conclusiones sean un modelo de auténtico diálogo y de ese espíritu de consenso del que tan necesitado se encuentra el ámbito educativo de nuestra Nación, España.

Muchas gracias.

## **Ponencia Inaugural del XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Dr. D. Andreas Schleicher.**

MURCIA, 24 DE MAYO DE 2006

Señoras y señores,

Estoy encantado de compartir con ustedes nuestra experiencia en el campo de la evaluación comparativa internacional en la OCDE. La educación es un campo donde todos nosotros tenemos nuestras propias creencias sobre cómo deberían ser las cosas. Pero ¿qué saben realmente los padres acerca de lo que los alumnos aprenden y cómo aprenden? ¿Cómo saca el profesor de una clase provecho de la experiencia del profesor de la clase de al lado? Y ¿cómo aprenden las escuelas entre ellas y conjuntamente? De hecho, ¿cuánto más avanzado podría estar nuestro sistema educativo si pudiéramos juntar y usar realmente el potencial que hay en las mentes del equipo docente – no simplemente para la entrega de instrucción en la clase, sino para crear una verdadera profesión educativa basada en el conocimiento, tal y como se da por hecho en campos como la ciencia o la medicina?

La realidad es que a menudo hay muy poco espacio para involucrar a los padres, los profesores se enfrentan a problemas difíciles en sus clases de forma aislada, y las escuelas funcionan sin saber mucho sobre sus puntos fuertes y débiles ni sobre el resultado de sus esfuerzos.

La realidad es que los profesores y las escuelas a menudo trabajan a oscuras, y a oscuras, todos los alumnos, escuelas y sistemas educativos parecen iguales. Cuando se tiene poco conocimiento de los puntos fuertes y débiles de las escuelas y sistemas educativos, es difícil mejorar la calidad y equidad de los resultados educativos.

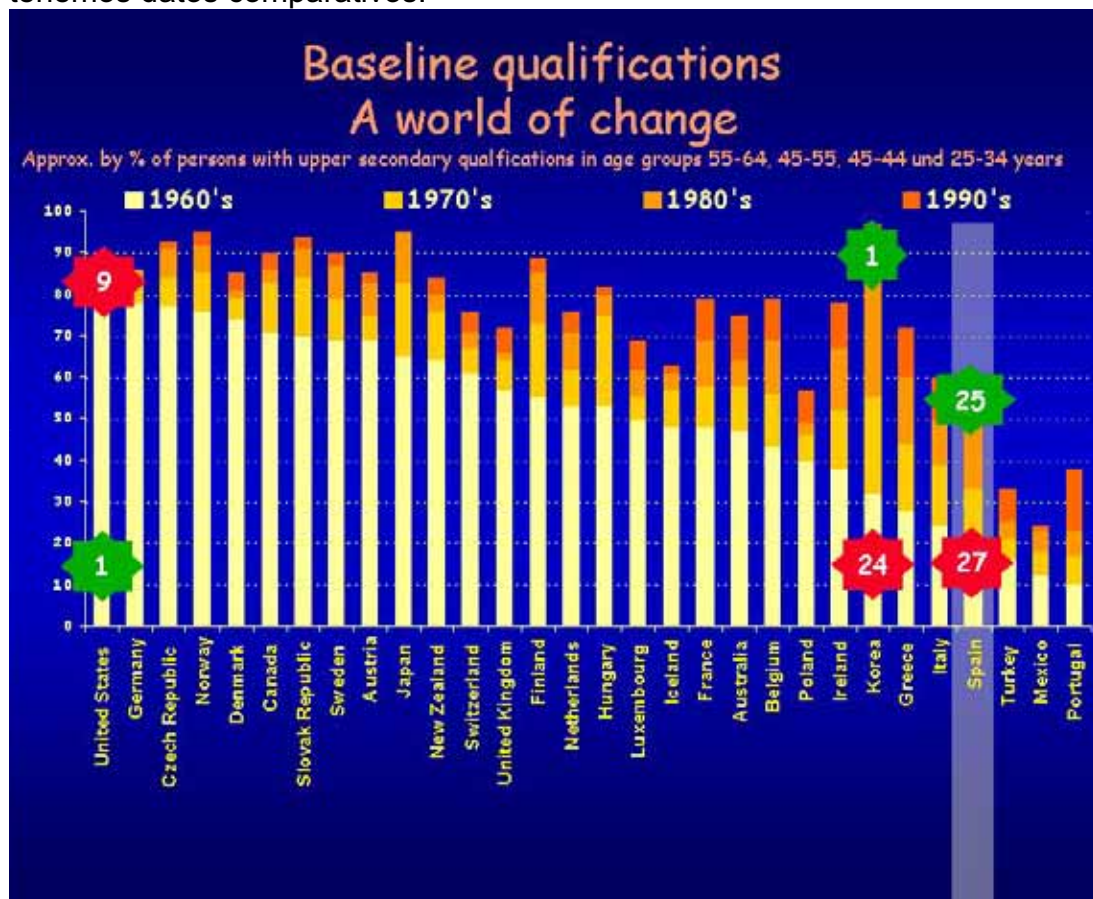
Las comparaciones pueden ayudarnos a arrojar algo de luz sobre esta oscuridad, y revelan importantes diferencias en cuanto a la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos.

La evaluación es ante todo una evaluación nacional. Pero una perspectiva internacional en comparaciones nos ofrece un marco más amplio de referencia para interpretar los resultados nacionales. Estoy seguro de que estáis familiarizados con el dilema: si el porcentaje de alumnos que consiguen notas altas en exámenes nacionales aumenta, habrá quien defienda que el sistema educativo ha mejorado. Otros alegarán que se han bajado los estándares. Y detrás de la sospecha de que mejores resultados reflejan bajos estándares está a menudo la creencia de que el rendimiento educativo global no es mejorable.



Las evaluaciones internacionales, como el Programa de la OCDE para el Rendimiento Internacional de Alumnos (PISA), sin embargo, muestran que algunos países lo hacen mejor que otros, y proporcionan pruebas convincentes de que un buen rendimiento educativo e incluso una mejora son posibles. Las comparaciones internacionales proporcionan a los países oportunidades de identificar sus propias fortalezas y debilidades y al compararse con otros, de meditar sobre cómo podrían optimizar su sistema educativo actual y quizás más que eso, también de reflexionar sobre la transformación de algunos de los paradigmas y creencias que subyacen a su sistema educativo.

Esta cuestión tiene otra dimensión que se relaciona con el ritmo de cambio que se impone en los sistemas educativos. Las comparaciones internacionales son cruciales para evaluar el progreso en un mundo que está cambiando rápidamente, porque mejorar no es suficiente si el ritmo de cambio es más rápido en otra parte. Permítanme ilustrar esto con una tabla que establece calificaciones de base en una serie de países de los que tenemos datos comparativos.



Pensemos en cómo era el paisaje educativo en los años sesenta, en cuanto a la proporción de la población que había completado con éxito la enseñanza secundaria, billete mínimo para entrar en la economía del conocimiento. Se puede ver que hace dos generaciones, Estados Unidos estaba muy por delante de los demás, en la cima del ranking, y los datos de la OCDE sugieren que el éxito económico actual de Estados Unidos está al menos en parte basado en sus tradicionalmente altos estándares de capital

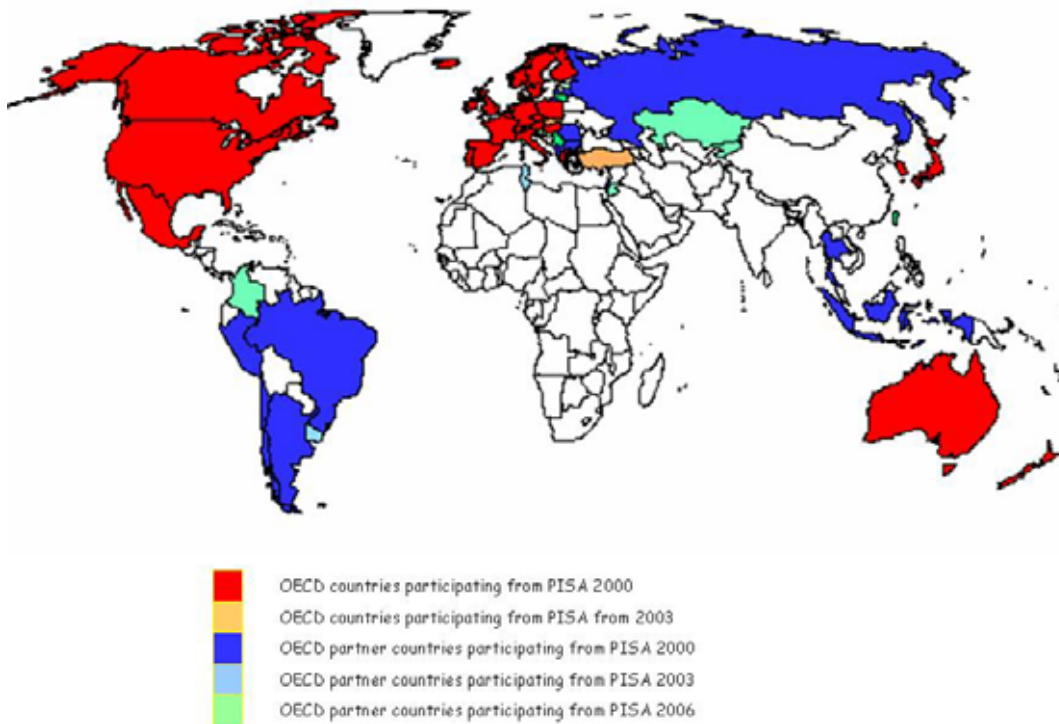
humano. Pero ya en los años setenta, algunos países le habían alcanzado; en los ochenta, la educación siguió su expansión y la posición relativa de los países cambió otra vez en los noventa. España es un caso a tener en cuenta. En muy poco tiempo se ha ampliado el acceso a la educación secundaria. Pero en otros países también ocurrió lo mismo, y en comparación con otros países que aquí se detallan, España ha progresado muy poco. Pero sí que progresó algo, mientras otros países perdieron terreno, no porque el acceso a la educación disminuyera, sino porque subió más rápido en otras partes. Mientras Estados Unidos era el número uno en los años sesenta en cuanto a la proporción de la población que completaban la educación secundaria, en los años noventa estaba ya en el puesto número 9, es decir, que era uno de los muchos países que lo estaban haciendo bien, no porque los estándares hubiesen bajado, sino porque habían subido más rápido en otras partes. Consideremos a Corea: Hace dos generaciones, Corea del Sur tenía el rendimiento económico del Afganistán de hoy y se encontraba entre los países que peor rendimiento ofrecían en lo que es la zona de la OCDE hoy. Hoy es el país que mejor rinde en cuanto al número de alumnos que consiguen terminar la escuela con éxito. Y como verán ustedes en mi presentación, Corea no sólo rinde bien en términos de resultados cuantitativos en educación, sino también en términos de la calidad de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Corea no es el único caso exitoso. Finlandia subió del puesto número 14 al 8 en términos cuantitativos, y ahora es el país número uno del mundo en cuanto a la calidad y equidad de sus resultados de aprendizaje, como enseguida les mostraré.

Es por eso que hacerlo mejor que el año pasado no es suficiente, y que los sistemas educativos necesitan mirar hacia el exterior si lo que quieren es seguir siendo competitivos. Ése es el objetivo de nuestro programa PISA y esto es lo que voy a tratar ahora:

- Brevemente introduciré el marco e instrumentos que provee PISA para evaluar el grado de preparación de los alumnos para los retos del mañana.
- Después pasaré a describir lo que nuestras comparaciones dicen sobre la educación en España pero también a subrayar lo que los sistemas educativos con más éxito nos dicen sobre los posibles logros de la educación.
- Y para concluir identificaré alguno de los instrumentos políticos que se desprenden de las comparaciones internacionales y que nos pueden decir algo sobre los factores que secundan el éxito educativo.

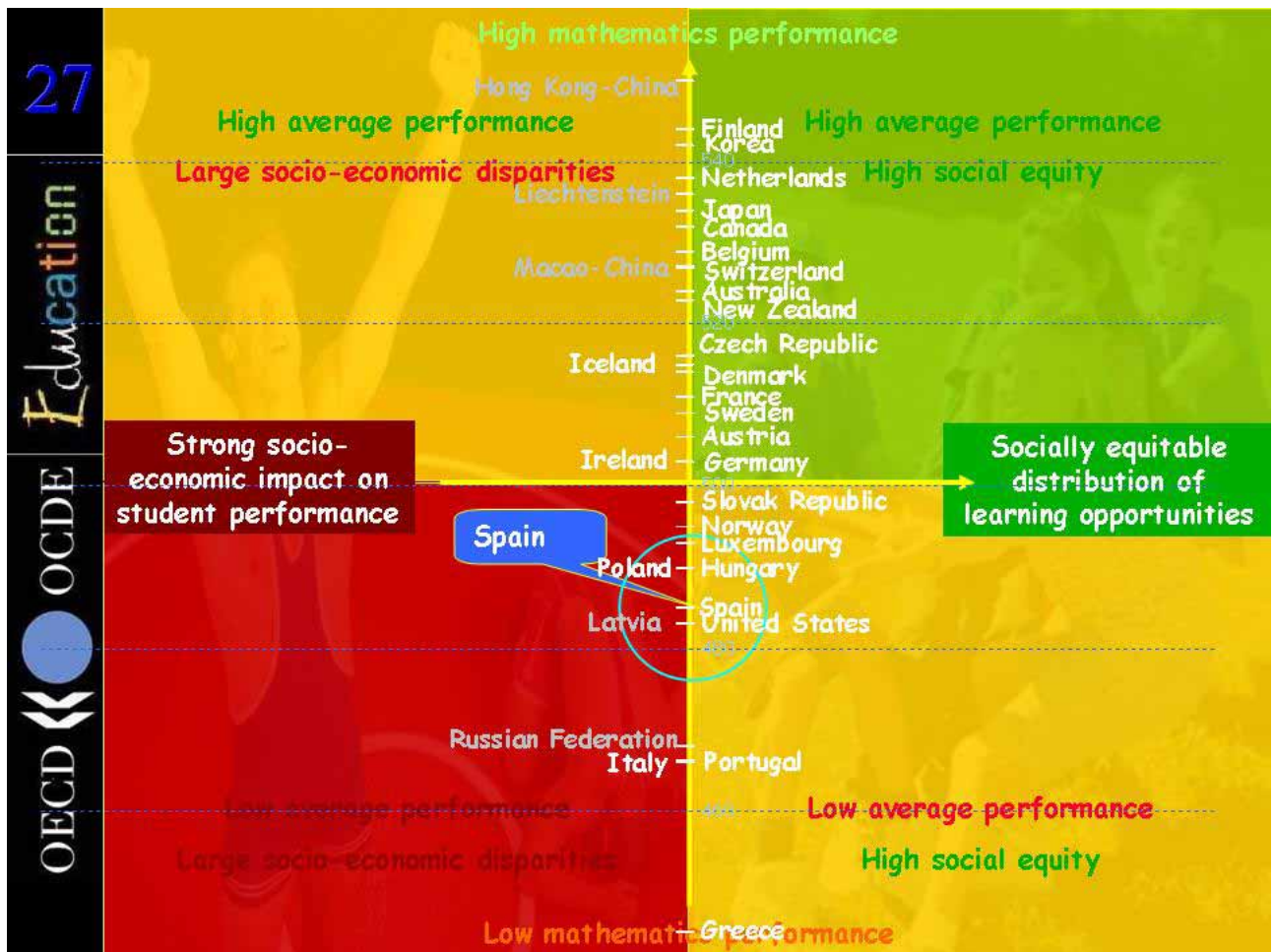
Permítanme brevemente explicar el planteamiento de PISA. PISA es la evaluación internacional más extensa realizada hasta la fecha, en cuanto al ámbito geográfico y económico que engloba – engloba países que son responsables de aproximadamente un 90% de la producción económica del mundo de hoy en día.

## PISA country participation



Por eso, si la educación va mal en estos países, sí que tenemos un problema global. PISA también cubre una amplia gama de materias y no se limita a los ejercicios de elección múltiple que encontramos en los típicos exámenes escolares, sino que impone a los alumnos tareas relacionadas con la vida real. Quizás lo más importante es que PISA no sólo considera si los alumnos pueden reproducir lo que se espera que hayan aprendido, sino hasta qué punto saben usar lo que han aprendido y aplicar ese conocimiento a contextos distintos.

De modo que ¿cómo quedaron los distintos países? La barra vertical muestra la posición que ocuparon los principales países industrializados en la escala PISA de resultados en matemáticas obtenidos por alumnos de 15 años. La zona verde muestra los países que superaron el nivel medio de la OCDE, la zona amarilla los países que obtuvieron más o menos el nivel medio de la OCDE, y la zona roja los países que estuvieron por debajo del nivel medio de la OCDE.



Para algunos países, como mi propio país, Alemania, los resultados fueron bastante decepcionantes, y muestran que el rendimiento de nuestros alumnos de 15 años está muy por debajo del nivel de los que mejor rindieron, en algunos casos por el equivalente a varios años de escolarización, y a pesar de las comparativamente altas inversiones en educación realizadas. Pero detrás de estos niveles de rendimiento nacional se esconden grandes variaciones y modelos de rendimiento complejos. ¿Qué es lo que nos muestra realmente esta escala de rendimiento?

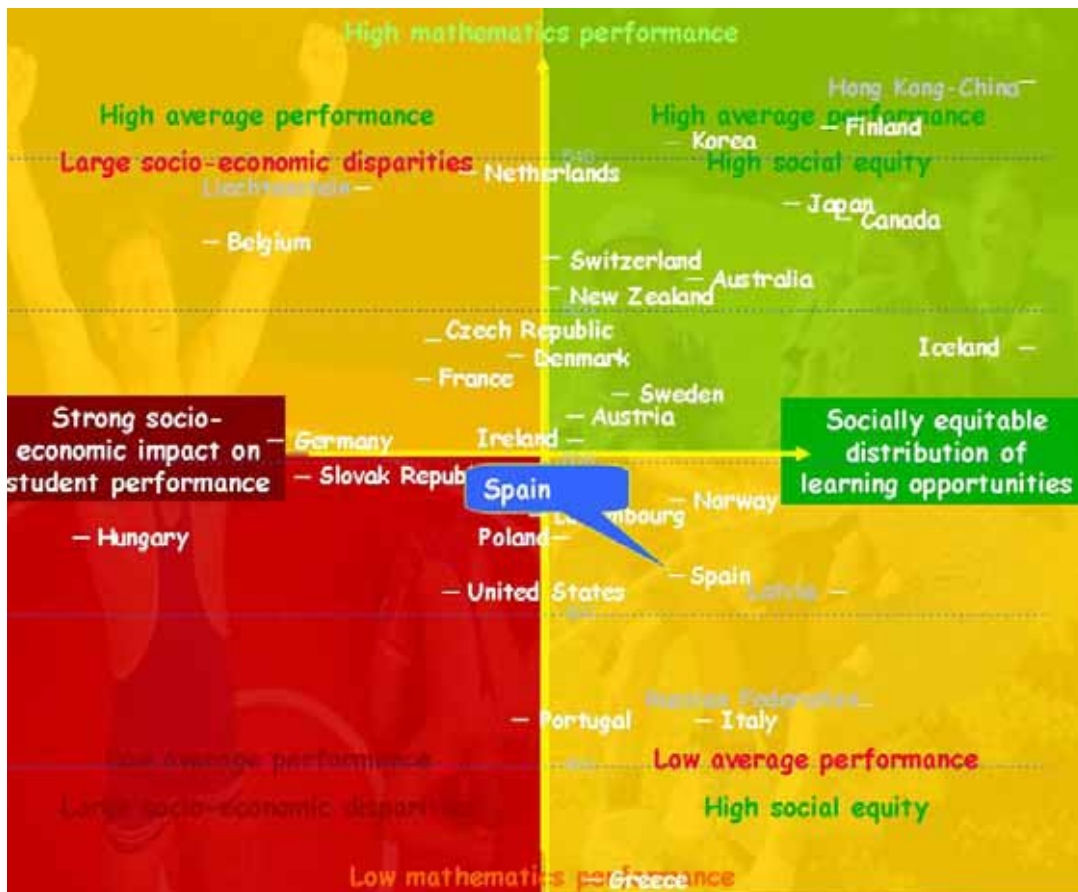
Permítanme ilustrarlo con el campo de las matemáticas, que fue el enfoque de nuestra última evaluación.

Tradicionalmente, las matemáticas se enseñan a menudo en un mundo matemático abstracto, de maneras que se alejan de contextos auténticos – por ejemplo, a los alumnos se les enseñan las técnicas de la aritmética, y después se les da muchos cálculos aritméticos para que los ejecuten; o bien se les enseña cómo resolver tipos de ecuación específicos, y después se les da muchas ecuaciones similares para que las resuelvan. Muchos alumnos saben hacer esas cosas bastante bien, es decir, saben aplicar rutinas matemáticas a problemas matemáticos bien establecidos. Sin embargo, la sociedad del conocimiento exige mucho más a sus miembros. En PISA, intentamos prestar más atención a la utilidad de las matemáticas para el mundo real y para conseguir buenos resultados en PISA, los alumnos tenían que ser capaces de establecer conexiones entre el mundo

real y el mundo matemático. Detrás de esto está la idea de que la evaluación no debería determinar simplemente si los alumnos han aprendido lo que se les ha enseñado, sino también qué es lo que saben hacer con lo que han aprendido en situaciones nuevas y cómo los alumnos son capaces de ampliar su propio horizonte. Los ejercicios pertenecientes a la evaluación PISA parten de problemas relacionados con la vida real, y como primer paso, los alumnos tenían que traducir la situación o problema que se les planteaba de una manera que dejase clara la relevancia de las matemáticas. Después tenían que hacer que estos problemas fuesen susceptibles de un enfoque matemático, aplicando el conocimiento matemático relevante para resolver los problemas, y evaluando la solución en el contexto del problema inicial. Eso es por lo que muchos alumnos de mi país, pero también de muchos otros países, fracasaron.

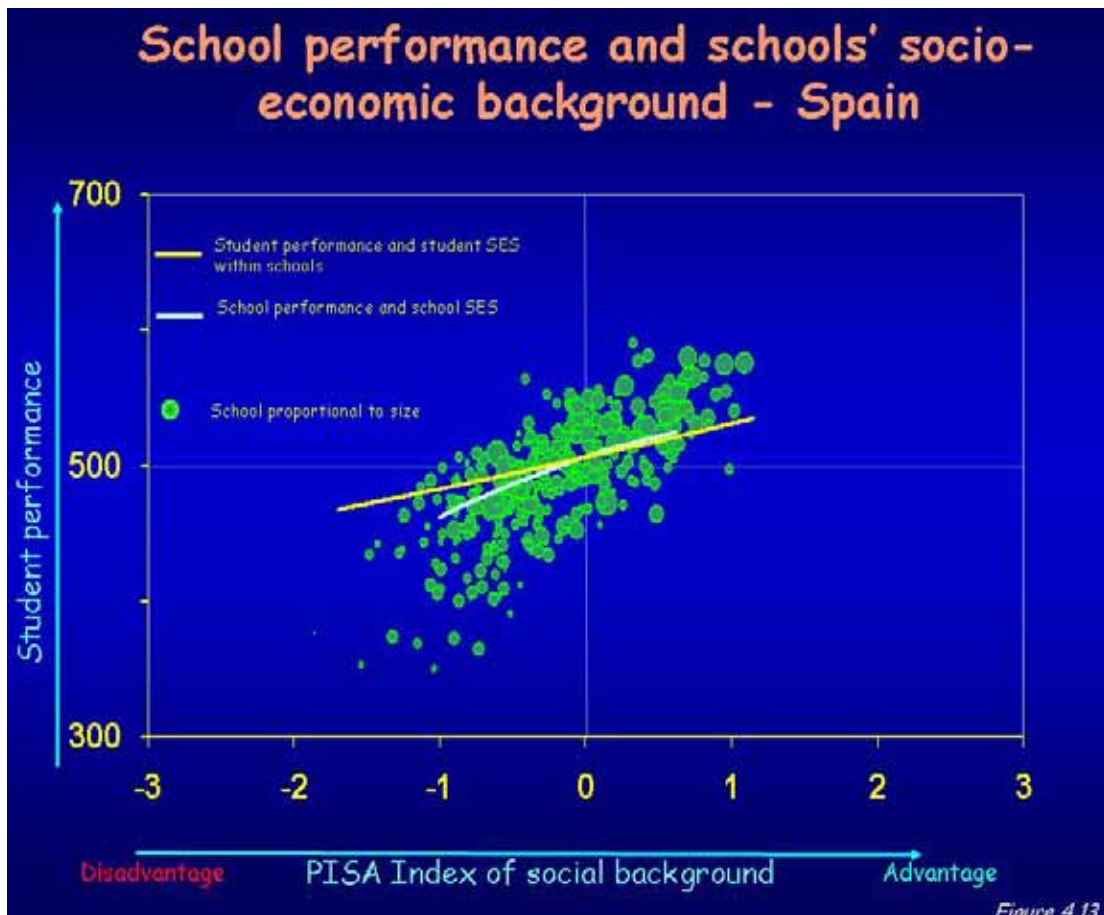
Las fortalezas y debilidades relativas de los alumnos juntas son lo que da el rendimiento medio nacional que pueden ver en la Tabla.

Pero quiero añadir otra dimensión a este cuadro, algo en que PISA ha incidido mucho. Cuando se contempla la distribución del rendimiento de los alumnos dentro de cada país, hay algunos países en los que el trasfondo social tiene un fuerte impacto en el rendimiento del alumno, en otras palabras, donde las oportunidades educativas están distribuidas de forma muy desigual, donde hay un abismo entre ganadores y perdedores y donde mucho del potencial que los niños traen consigo se desperdicia. Hay otros países donde importa mucho menos en qué contexto social éstos hayan nacido, donde los resultados están distribuidos socialmente de forma equitativa. Entre estos países está España y ésta es una baza preciosa del sistema educativo que necesita ser preservada conforme se vayan implantando medidas destinadas a mejorar los niveles de rendimiento.

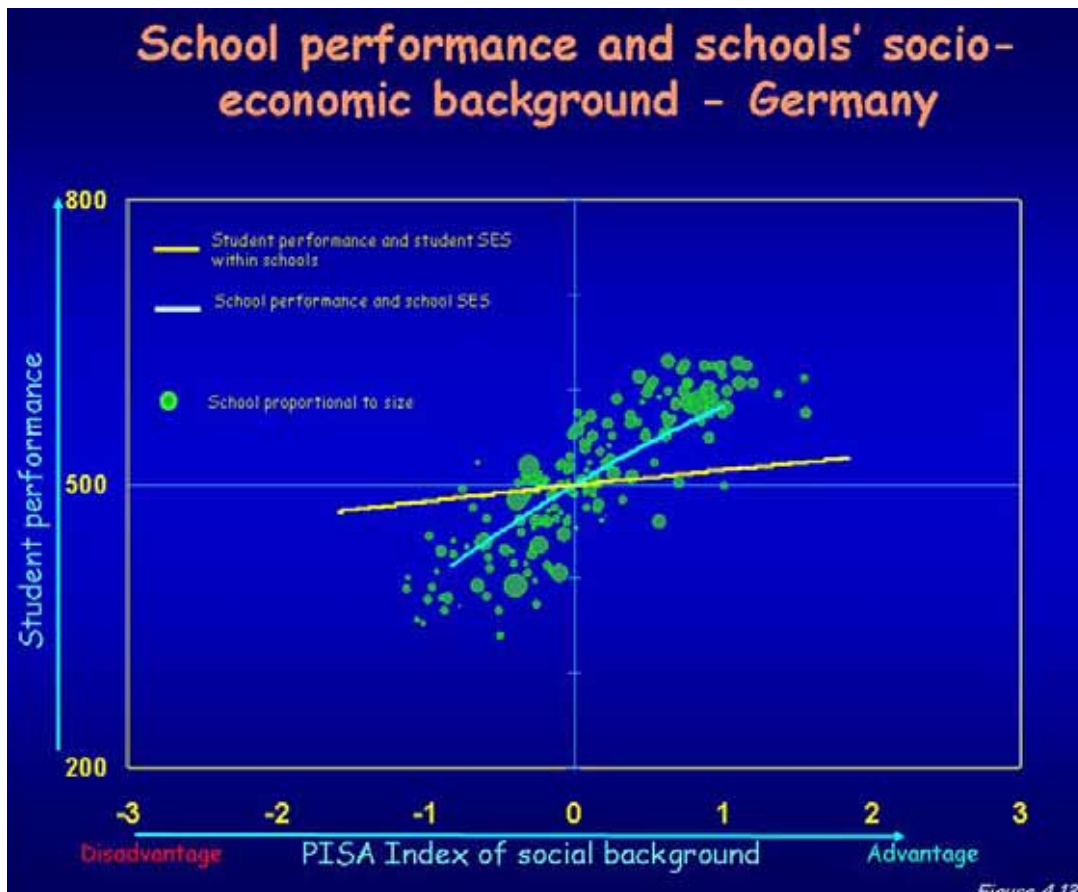


Respecto a esto, no hay duda de que todos queremos ocupar el mismo lugar, a saber, un lugar donde el rendimiento y la equidad tengan el mismo peso. Y nadie, ningún país, puede conformarse con una situación en que el rendimiento sea bajo y las oportunidades estén distribuidas de forma muy desigual. Si es mejor el rendimiento alto a coste de grandes disparidades, o mejor invertir en pequeñas disparidades con un nivel general bajo, ésa es una cuestión que lleva años de debate ideológico.

Pero lo más importante es que las comparaciones internacionales nos muestran que no tenemos que elegir necesariamente entre calidad y equidad, sino que podemos conseguir ambas cosas. Si se tienen en cuenta los ejemplos de Canadá, Finlandia, Japón o Corea, que se encuentran en la esquina superior derecha de esta tabla, y que por tanto combinan niveles de rendimiento alto con un impacto excepcionalmente moderado del trasfondo social en el rendimiento del alumno, se puede observar que el rendimiento bajo en la escuela no es consecuencia directa de una situación socioeconómica desfavorable, y que es posible lograr excelentes resultados sin dejar ningún niño en la cuneta.

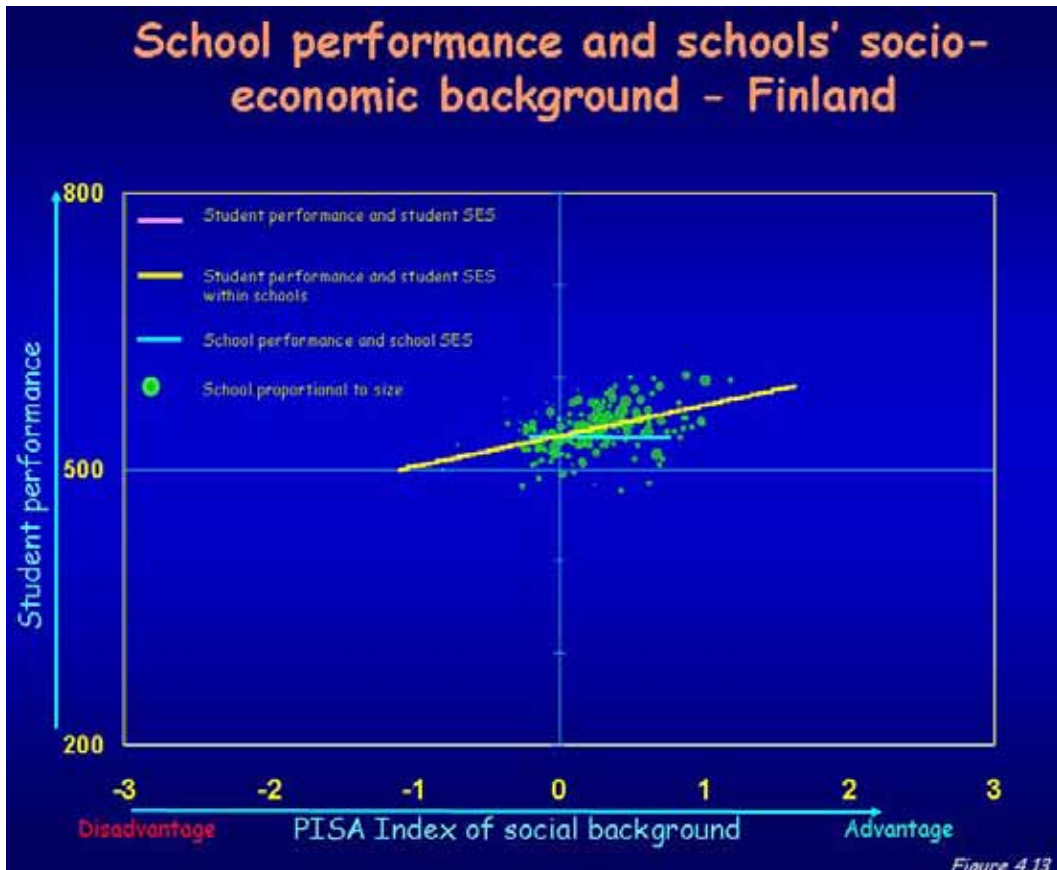


Permítanme ilustrar esto de otra manera. Esta tabla mide el rendimiento escolar en el eje vertical y el contexto socioeconómico en el que se mueven las escuelas en el eje horizontal. Ahora es posible posicionar cada escuela española que fue tomada como muestra en este diagrama, tomando como base su rendimiento en PISA y la procedencia social de su alumnado, marcando las grandes escuelas en grande y las más pequeñas en pequeño. Vemos que el contexto social de las escuelas es el principal conductor del éxito escolar, cuanto más nos desplazamos hacia la derecha en el eje del entorno social, mejor rendimiento tienen las escuelas. Pero también se ve que hay muchas excepciones. Algunas de las escuelas privilegiadas rinden sorprendentemente mal y algunas de las escuelas en circunstancias difíciles rinden bastante bien. Podemos resumir esta relación de dos formas: podemos considerar la relación entre entorno social y rendimiento entre escuelas, que como ven, se señala con una línea azul, y la relación dentro de las escuelas, que como ven se señala con una línea amarilla. Lo que con esto se aprecia en el caso de España es que la desigualdad no es primordialmente el resultado directo del entorno familiar – la línea amarilla es bastante fina – sino que en realidad, son las escuelas las que fomentan la segregación socioeconómica, y que las escuelas quizás refuercen, en vez de moderar, las disparidades socioeconómicas. Pero lo que se aprecia aquí en el caso de España ocurre a una escala mucho más grande en otros países, entre los que, por desgracia, se encuentra el mío propio.

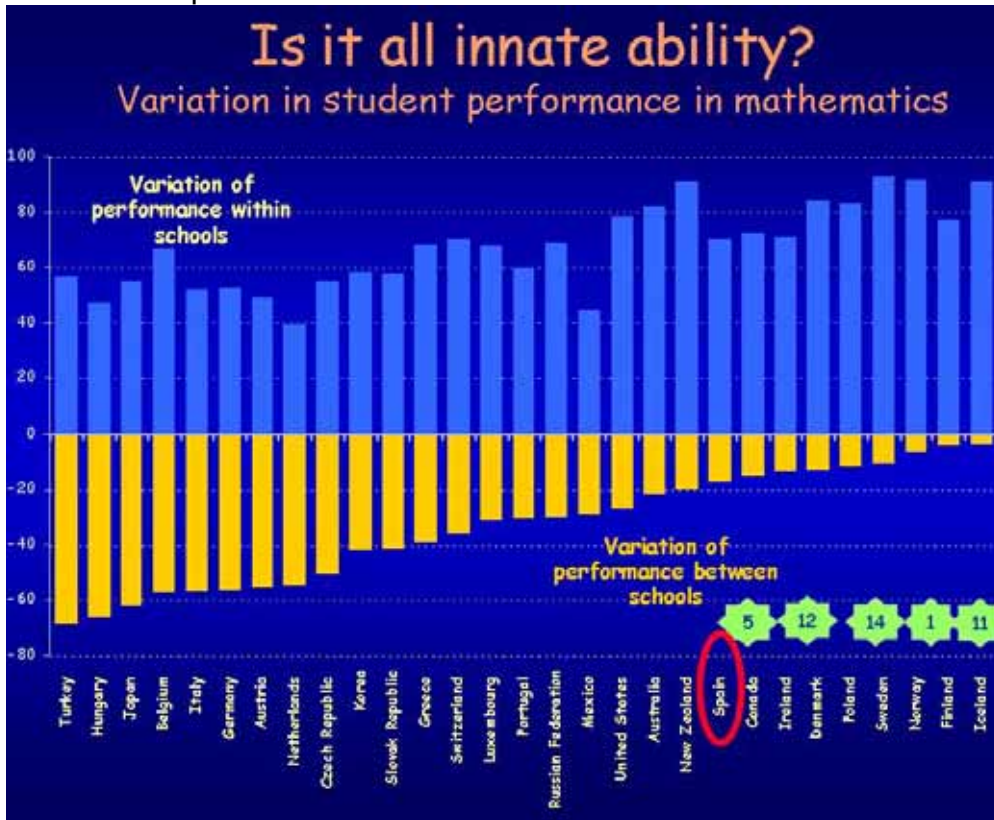


Podríamos sentirnos tentados a concluir que puede que esto sea un rasgo inevitable de las sociedades y de los sistemas escolares. Sin embargo, si se considera el ejemplo de Finlandia, se ve que las cosas no tienen por qué ser así. Por supuesto, también en Finlandia el entorno familiar marca diferencias en cuanto al rendimiento escolar – la línea amarilla es bastante similar al caso de la mayoría de países – pero ese efecto no se ve amplificado a nivel escolar. Hay otros países, como Canadá o Suecia, que consiguen éxitos similares.





Otro importante objetivo de los sistemas educativos es asegurar que las escuelas provean estándares de rendimiento altos



Aquí se aprecia la variación en el rendimiento que hemos observado entre los alumnos de 15 años. Las barras largas indican que la distancia entre el rendimiento de los mejores y peores alumnos es comparativamente grande entre los países. Las barras más cortas indican que los alumnos rinden a niveles similares. Algunos argumentan que el rendimiento del alumno es un asunto de habilidad innata – algunos alumnos nacen con un talento innato y otros con menos. Si ésta fuera la única razón, sería difícil explicar por qué las disparidades varían tanto de un país a otro.

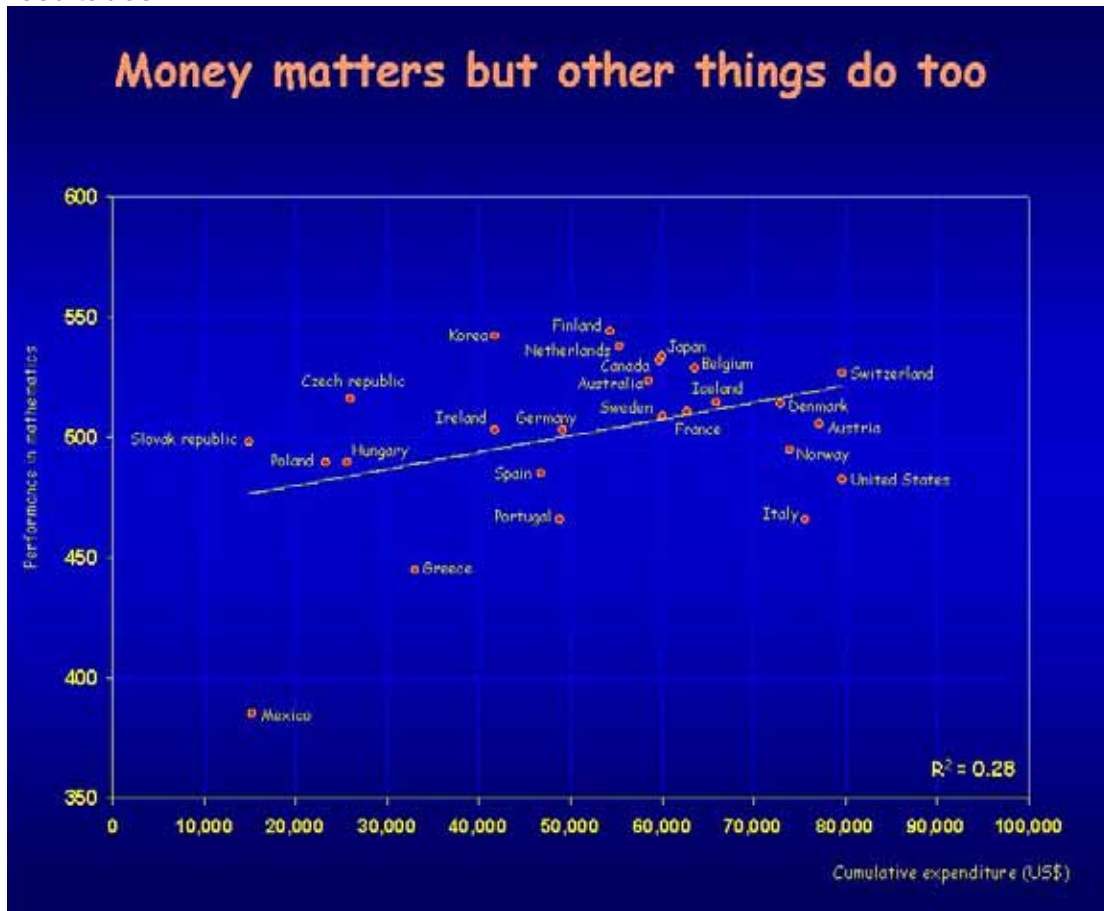
La pregunta es, por supuesto, ¿de dónde proviene esa variación? ¿Es porque los alumnos difieren entre sí? ¿o es porque los estándares de rendimiento difieren de una escuela a otra? Podemos examinarlo dividiendo la variación de rendimiento observada en dos componentes: la variación dentro de las escuelas, ilustrada por la barra azul que hay encima de la línea horizontal, y la variación entre las escuelas, indicada por la zona amarilla. Lo más interesante es que en Finlandia, pero también en Canadá y Dinamarca, el rendimiento de los alumnos no está en gran medida relacionada con las escuelas en las que estén matriculados, de modo que los padres pueden confiar en la existencia de estándares de rendimiento consistentes y altos en todo el sistema educativo, y no necesitan preocuparse por la escuela a la que envíen a sus hijos, ya que el rendimiento es bueno en todas partes. Éstos son ejemplos de países que parecen haber planteado el éxito como meta.

Por el contrario, las diferencias de calidad entre una escuela y otra son lo que explica la variación en el rendimiento escolar en países como Austria, Alemania, Hungría o Italia. Y si se mira la situación con más detalle, resulta que muchas de estas diferencias de calidad son consecuencia del fracaso planteado como meta.

El seguimiento nos muestra la realidad de las cosas. Las comparaciones con los demás pueden indicarnos si se podría conseguir algo más. Pero el seguimiento por sí solo no mejorará el rendimiento. Los resultados de las evaluaciones dejan, por tanto, sin resolver la cuestión de qué puedan hacer los países para ayudar a los alumnos a aprender mejor, a los profesores a enseñar mejor, y a las escuelas a ser más eficaces. Las evaluaciones no suelen indicar relaciones claras de causa y efecto entre inputs y resultados. Sin embargo, PISA ha sido capaz de identificar factores clave que parecen, empíricamente, ser rasgos que apoyan un buen aprendizaje de calidad en la escuela. Éste será el último tema a tratar en mi presentación, y creo que es una función clave de la evaluación moderna hacer alguna aportación a la mejora.

A menudo se cree que el dinero es la respuesta a todos los problemas. Y es verdad que hay una relación global positiva entre el gasto en educación hasta la edad de 15 años, que está indicado en el eje horizontal de esta tabla, y el rendimiento, que está representado en el eje vertical. La verdad es que dicha relación explica un 28% de la variación de rendimiento entre los países. Pero lo interesante es que Australia, Bélgica, Canadá, la República Checa, Finlandia, Japón, Corea y Holanda lo hacen mucho mejor en cuanto a la relación “calidad-precio” que algunos de los

países que más gastan, incluidos Italia o los Estados Unidos. Es decir que los resultados también muestran que el dinero solo no garantiza los buenos resultados.



En cuanto se empieza a ver más allá de la distribución de recursos, PISA sugiere que, si no intervienen otros factores, los alumnos y las escuelas que trabajan en un clima caracterizado por unas expectativas de alto rendimiento y una predisposición hacia la inversión en el esfuerzo, el placer del aprendizaje, unas buenas relaciones alumno-profesor y la moral alta del profesorado, tienden a conseguir mejores resultados (Tabla 24). Lo más destacable es que hay dos cosas que van de la mano en los países que puntuaron mejor en PISA: por un lado, unas ambiciones claras y universalmente altas para los alumnos, y por otro, el acceso a la mejor práctica y a la formación profesional en las escuelas, de modo que a los profesores se les ayude a ampliar su repertorio de estrategias pedagógicas para personalizar el aprendizaje de todos sus alumnos y para enfocar de manera innovadora la programación del curso y el desarrollo de modelos de dotación de personal cada vez más diferenciados.

Permítanme ilustrar esto mediante el contraste entre las dimensiones de reto y apoyo en el siguiente diagrama:



Donde nuestras ambiciones sean modestas y los profesores y las escuelas no tengan un sólido apoyo, no se puede esperar gran cosa. Pero establecer estándares altos sin el respaldo de buenos sistemas de apoyo no será suficiente. Tomemos como ejemplo a Inglaterra: A mediados de los ochenta, el gobierno Thatcher prestó gran atención a los problemas del servicio de educación. Su respuesta fue incrementar el reto a través de nuevos estándares, nuevas evaluaciones, una nueva inspección escolar, y una nueva publicación de los resultados de tests escolares. Pero junto con el reto, no se hizo una suficiente inversión en la formación profesional del profesorado, en clases más pequeñas, en la mejora de la tecnología, en la formación profesional ni en mejores instalaciones escolares. Tampoco se hizo lo suficiente para identificar las circunstancias sociales que, particularmente en áreas industriales en declive y en grandes ciudades, dificultaban la labor de los educadores. El resultado de todo ello fue alguna mejora pero también una conflictividad importante y la desmoralización de los implicados en el proceso. Ante tales conflictos hubo muchos educadores que esperaron la elección de un nuevo gobierno que redujese el reto e incrementase el apoyo. Pero el gobierno que se instauró después de 1997 no adoptó ese planteamiento al considerar que con ello se reforzarían las escuelas que ya eran buenas mientras que no se mejoraría el rendimiento de forma sistémica. En vez de ello, puso más énfasis en el reto pero, crucialmente, añadió más apoyo. Echando mano de nuevos datos sobre el impacto de las reformas de fines de los años ochenta y principios de los noventa, así como de la investigación internacional, puso todo su empeño en informar sobre, y justificar, su fuerte apuesta por atajar el fracaso escolar.

Fue, además, capaz de llevar un mejor seguimiento de la implantación de la política y por tanto de ajustar y reforzar la puesta en práctica de la reforma. Este enfoque de altos retos y sólido apoyo funcionó muy bien, tal y como muestran los resultados del informe UK Literacy and Numeracy Strategies in Primary Schools.

Hay otra dimensión donde se pueden observar modelos consistentes entre los países con mejor rendimiento. El cambio de interés público y gubernamental por los resultados, más que por el simple control de los recursos y contenidos, de la educación ha llevado a muchos países a establecer estándares de calidad del trabajo en las instituciones educativas. Muchos de los países que han obtenido buenos resultados en PISA marcan objetivos y estándares educativos claramente formulados, a la vez que se muestran menos prescriptivos en cuanto a cómo los profesores deberían llevar esos objetivos a la práctica. Más bien, ponen el énfasis en la creación de un sistema educativo “rico en conocimientos”, en el que los profesores y los directores actúen como compañeros y tengan la autoridad e información necesarias para hacerlo y el acceso a sistemas de apoyo efectivos que les ayuden a implementar cambios.

Los enfoques orientados hacia el establecimiento de estándares que persiguen algunos de los países que mejores resultados han tenido en PISA, van desde la definición de amplios objetivos educativos, como en Finlandia, hasta la formulación de expectativas de rendimiento concisas en bloques de materias bien definidos, como en Inglaterra. Todavía se debate mucho sobre la mejor forma de utilizar los estándares para elevar las aspiraciones educativas, hacer más transparentes los objetivos y contenidos educativos y proporcionar un marco de referencia servible para que lo entiendan los profesores y que sirva para fomentar el aprendizaje de los alumnos, a la vez que evite los riesgos de reducción del currículo y de enseñanza encarada hacia el examen.

Algunos países han ido más allá del establecimiento de estándares educativos como meros patrones y han introducido parámetros de rendimiento que los alumnos de una edad o un nivel concreto deberían alcanzar. En Inglaterra, por ejemplo, se determina el rendimiento medio de un alumno al final de cada “etapa clave”; en Finlandia y Suecia se establecen unos estándares de rendimiento mínimos que todos los alumnos deberían alcanzar a determinados niveles así como unos estándares constitutivos de excelencia; en otros países se aplica un uso normativo de estándares de rendimiento.

Los estándares de rendimiento solamente funcionan si son implementados y evaluados de forma coherente. Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos son ahora frecuentes en muchos países de la OCDE – y a menudo los resultados son ampliamente difundidos y empleados en debates públicos así como por los que están preocupados por el desarrollo escolar. Sin embargo, la justificación de las evaluaciones y la naturaleza de los instrumentos empleados varían mucho dentro de cada país y de un país a otro, y hay algunos países donde se persiguen estrategias

muy diferentes a las que se aplican en Estados Unidos. Los métodos empleados en los países de la OCDE engloban diferentes modalidades de evaluación externa, de seguimiento o de inspección, pero también, y cada vez más, intentos de control de calidad y de autoevaluación por parte de las propias escuelas.

Existen discrepancias en cuanto a cómo pueden y deben emplearse los resultados obtenidos de la evaluación. Para algunos, deben considerarse como instrumentos para demostrar las mejores prácticas y para identificar problemas compartidos con el fin de que los profesores y los escuelas mejoren y desarrollen ámbitos de aprendizaje más solidarios y productivos. Para otros, su finalidad no es otra que medir la responsabilidad de los servicios públicos.

Lo que puede resultar de más importancia es que los resultados de dichas evaluaciones están incidiendo en que los alumnos aprendan mejor, los profesores enseñen mejor y la escuela sea más efectiva.

Esto requiere la colaboración de todos los interesados y, una vez más, son muchos de los países con mejor rendimiento los que ofrecen unos buenos ejemplos en este sentido. Pongamos como ejemplo a Finlandia y Suecia. Ambos son países donde el marco general en el que los profesores evalúan el rendimiento de los alumnos viene establecido por un sistema nacional de evaluaciones. Pero en los dos países los profesores explican los resultados ante los alumnos y sus padres y colaboran con ellos para fijar una agenda individualizada y orientada hacia el alumno para que éste mejore su rendimiento.

Permítanme una vez más que resuma esto. Hay dos cosas aquí que van de la mano: una autonomía en la toma de decisiones que hace que sean las escuelas los principales impulsores de desarrollo educativo, junto con una responsabilidad inteligente, con lo cual me refiero al proceso que va desde los planteamientos determinados a nivel nacional y la responsabilidad externa hasta la capacidad constructiva y la confianza para la responsabilidad profesional, de tal manera que se subraye la importancia de la evaluación formativa y el papel crucial de la autoevaluación de escuela.

Permítanme que ilustre esta cuestión con los datos de PISA.



El eje vertical indica rendimiento, el eje horizontal indica equidad. Señalamos con verde aquellos países donde las escuelas gozan de niveles muy altos de responsabilidad, en este caso en lo que se refiere a presupuestos de escuela, y con rojo aquellos países donde la autonomía de la escuela está muy reducida. Resulta evidente que en la mayoría de los países que obtuvieron buenos resultados en PISA las autoridades educativas y las escuelas gozan ahora de gran autonomía respecto a la adaptación e implementación de contenidos educativos y/o a la asignación y gestión de recursos. Sin embargo, la tendencia hacia una mayor autonomía no ha afectado por igual a los distintos ámbitos de toma de decisiones. En algunos países, el desarrollo y adaptación de contenidos educativos pueden considerarse como la mejor expresión de la autonomía de la escuela. En otros, por el contrario, se ha centrado en reforzar la gestión y administración de escuelas particulares mediante instrumentos de gobernación orientados hacia el mercado o la colaboración entre las escuelas y otros agentes de la comunidad local, e incluso hacia la centralización de la gobernación de currículos y estándares.

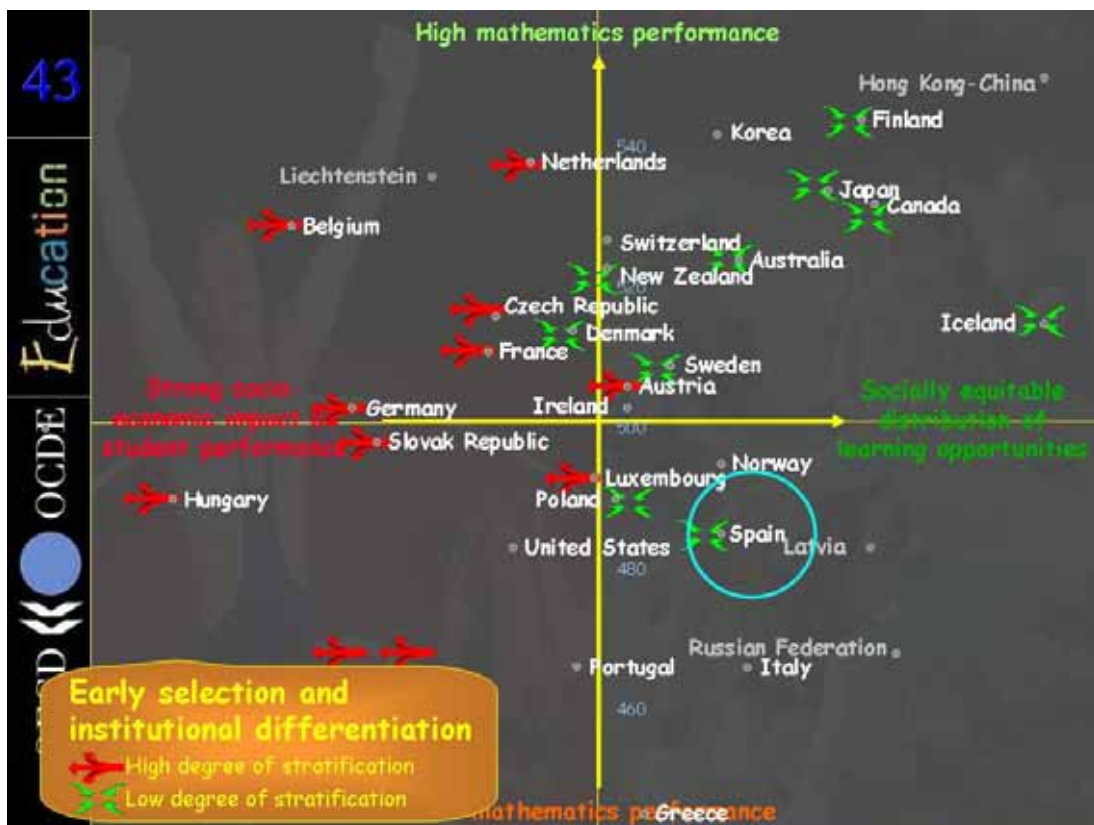
Hay quienes estiman que la descentralización o, en términos más generales, la mayor libertad de los escuelas conllevará una mayor diferenciación de las escuelas y, a consecuencia, una mayor disparidad en cuanto a resultados del aprendizaje. Éste es, sin duda, un peligro real, pero hay muchos y muy buenos ejemplos en PISA que demuestran que se puede sobrellevar. Recuérdense los ejemplos de Finlandia o Suecia que mostré al principio: en estos países las escuelas gozan de una gran autonomía pero, al mismo tiempo, son países en que la variación total de resultados entre los alumnos de escuelas está por debajo del 10%.

Las pruebas cualitativas que hemos reunido nos permiten pensar que en estos países una mayor autonomía está emparejada con un alto grado de responsabilidad para que las escuelas respondan a las necesidades de una clientela muy diversa. En cambio, algunos de los países con menor autonomía de escuelas – países en los que se supone que habrá muy poca variedad entre las escuelas dado que los inputs son todos parecidos – muestran algunas de las diferencias de rendimiento más notables entre las escuelas. Lo que viene a demostrar que la igualdad de inputs de escolarización no es garantía de igualdad en lo que se refiere a los resultados educativos. En el pasado, los sistemas educativos decían haber alcanzado la equidad cuando todas las escuelas funcionaban de la misma manera. Hoy en día, la equidad se mide por el grado en que las escuelas obtengan resultados equitativos. Y una vez más, las comparaciones entre los países demuestran que ésta es una meta alcanzable.

Es de destacar que en casi todos los países que puntuaron bien en PISA, es responsabilidad de las escuelas y los profesores tratar de forma constructiva la diversidad de intereses, capacidades y contextos socioeconómicos de los alumnos, sin tener opción de que éstos repitan curso ni de que pasen a itinerarios educativos o tipos de escuela con criterios de rendimientos más bajos que a menudo existen en países con peor rendimiento, donde los profesores o los directores suelen consolarse con aquello de que las cosas las hacen bien, pero los alumnos son malos.

Voy a mostrarles de nuevo la Tabla donde se mide calidad y equidad en los países de la OCDE. Voy a proceder a señalar con rojo aquellos países que tengan una diferenciación y estratificación institucional fuerte, y con verde aquellos que tengan un enfoque comprensivo de la educación.





Algunos países tienen sistemas escolares no selectivos que pretenden que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprender. Otros países responden ante la diversidad formando grupos de alumnos de niveles similares de rendimiento o dentro o entre las escuelas, con la finalidad de atender a los alumnos según las necesidades específicas de éstos.

¿Cómo afectan tales políticas y tales prácticas al rendimiento real de los alumnos? Es una pregunta difícil de contestar, aunque los resultados de PISA hacen pensar que los países con sistemas menos estratificados logran no sólo un rendimiento total superior a la media sino una explotación significativamente mejor del rendimiento potencial, sobre todo entre alumnos de entornos sociales desfavorecidos.

Pero los sistemas educativos comprensivos no garantizan el éxito. Al echar otro vistazo a los países que han obtenido los mejores resultados en PISA, uno se da cuenta de que son países que han sabido aunar la escolarización comprensiva con oportunidades de aprendizaje fuertemente individualizadas y que han sabido asumir de forma constructiva la heterogeneidad de intereses y entornos de los alumnos.

De hecho, uno comprende que en muchos de los países que mejores resultados han obtenido se hace mucho hincapié en el aprendizaje individualizado, de modo que se ha tendido un puente entre las formas prescritas de enseñanza, currículos y evaluación y una política de práctica en el aula que se funda en que a cada alumno se le permita alcanzar su potencial y en que ninguno se quede atrás. Esto les permite compensar las

diferencias de capacidad y de disposición hacia el aprendizaje y de este modo evitar y combatir las desventajas por un lado, además de identificar y desarrollar el talento.

Pero asumir la heterogeneidad e individualizar el aprendizaje son desafíos importantes y dependen de sistemas de apoyo eficaces y una formación profesional del profesorado. De hecho, al considerar los sistemas de apoyo y la formación del profesorado en los países que mejores resultados han obtenido, vemos que los sistemas de apoyo más eficaces se encuentran a nivel de escuelas individuales o en las instituciones de apoyo especializadas, que la formación de personal preescolar está estrechamente vinculada a la formación profesional del profesorado, que la formación profesional continua es una parte integrante del sistema y que se atiende especialmente a la formación profesional del personal de gestión del escuela.

De modo que resumiendo esta última parte, vemos dos aspectos que van de la mano en los países que puntuaron más alto en la comparación internacional PISA: oportunidades de aprendizaje integradas que aceptan de forma constructiva el desafío de la heterogeneidad del alumnado, y la capacidad del profesorado para individualizar el aprendizaje como manera de asumir ese desafío.

Promover altos niveles de rendimiento y una distribución equitativa de oportunidades para el aprendizaje son desafíos importantes para la política y práctica educativas. Pero de los resultados de PISA se desprende que ese desafío puede asumirse y que un análisis más profundo de los países que puntuaron más alto nos dará pistas sobre qué instrumentos políticos son necesarios y que una reforma verdaderamente sistémica necesita ponerse en marcha.

En muchos sentidos, estamos todavía muy alejados de esa realidad. A veces es posible comparar los sistemas escolares actuales con un silo de alimentos, donde cada gobierno nuevo introduce en la parte de arriba una brillante nueva reforma, y en medio quedan 10 ó 15 años de capas de reformas inacabadas e incoherentes, porque ese es el tiempo que se necesita para implantar algo significativo en las escuelas, y donde, al final del proceso, a los alumnos, profesores y escuelas se les ofrece una mezcla de direcciones que nadie entiende de las que nadie se siente responsable. El desafío que tienen los sistemas educativos modernos es el de convertir la educación en profesión “rica de conocimientos” y de utilizar y combinar de forma inteligente la gestión central, por un lado, con el juicio profesional en el frente, por otro.

Naturalmente, la educación siempre ha sido una industria de conocimientos en el sentido de que su meta ha sido transmitir los conocimientos, pero aún no lo es en tanto en cuanto sus propias prácticas están siendo transformadas por los conocimientos sobre la eficacia de esas prácticas. En esto difiere de otros muchos campos donde las personas que inician una carrera profesional esperan que su práctica sea transformada por

la investigación. Compárense la medicina y la educación, un cirujano y un profesor de los años 60. Ambos conseguían gestionarse la profesión ellos mismos, con un conjunto de instrumentos restringido y los conocimientos adquiridos durante la carrera. Pero si a estas personas las trasladamos al año 2006, notarás la diferencia. El cirujano está inmerso en una profesión que está en transformación continua gracias a la investigación y al desarrollo, trabaja en un ámbito tecnológico sofisticado, intercambia ideas y experiencias con otros miembros de la comunidad profesional y gestiona su trabajo en equipo. ¿Y el profesor? Ha cambiado mucho menos y a menudo se encuentra en el aula con problemas difíciles sin que le ayude nadie. Cierto es que se ha investigado mucho sobre el aprendizaje, pero gran parte de lo que se ha investigado guarda muy poca relación con la clase de aprendizaje real que es el enfoque de la educación formal. Incluso la que sí la guarda tiene insuficiente impacto cuando la educación continúa siendo una industria artesanal, y sus practicantes fundan su práctica en la sabiduría popular respecto a lo que funciona o no.

A consecuencia de ello, los sistemas educativos encuentran dificultades a la hora de permitir que las escuelas y profesores compartan, elaboren conjuntamente e implementen conocimientos sobre su trabajo y su rendimiento. Si bien los que gestionan sistemas educativos pueden tener acceso a algún tipo de información sobre el rendimiento escolar, los que ofrecen servicios educativos en la escuela no la tienen, o bien se encuentran con obstáculos a la hora de traducir dichos conocimientos en prácticas eficaces en el aula.

Algunos países dejan el establecimiento de políticas instructivas y prácticas por completo en manos de los profesores y las escuelas. Sin embargo, hace falta tener capacidad para construir la capacidad, y si de entrada no hay suficiente capacidad en las escuelas, el juicio profesional desinformado en un aula o escuela concreta a menudo conlleva un bajo rendimiento y resultados escolares idiosincrásicos. Además, en un entorno que es pobre en conocimientos, las escuelas y los profesores a menudo acaban trabajando de forma aislada.

En otros países es el gobierno central el que dicta el desarrollo educativo. Mis tres hijos van a la escuela en Francia porque yo trabajo allí, y el gobierno cree saber lo que es bueno para cada niño e interpreta el papel de las escuelas y de los profesores más que nada como el de implementar sus directivas. Pero esto a menudo ha llevado a la desmoralización de un profesorado que se limita a implantar unos currículos prescritos de los que no se sienten dueños.

En algunos países se ha comenzado a ligar la prescripción con la transferencia de responsabilidades, con datos positivos y objetivos bien definidos así como con el acceso a las mejores prácticas y con una formación profesional de calidad, siendo el objetivo dar a las escuelas y a los profesores algún protagonismo en el proceso de desarrollo y de mejora. Dicha “prescripción informada” tiene la virtud de aportar buenas ideas a un sistema donde no las hay y sobran ejemplos entre los países de la OCDE

donde la obligación de cumplir con las directivas centrales ha hecho que se hayan producido grandes cambios de forma rápida. El inconveniente, sin embargo, es que a menudo se ha creado una cultura de la dependencia y se ha reducido la autonomía profesional.

Un logro de algunos de los sistemas que mejor rendimiento han dado ha sido la creación de una profesión rica en conocimientos en la que los proveedores de servicios educativos en el frente disponen tanto de la autoridad para actuar como de la información necesaria para hacerlo de manera inteligente, con acceso a sistemas de apoyo eficaces que les ayudan a atender a una clientela de alumnos y padres cada vez más diversa. La responsabilidad externa es importante, pero sola no es suficiente. Entre los países de la OCDE se encuentra un sinfín de tests y de reformas que han tenido como resultado la asignación de más fondos para los escuelas, o bien la reducción de fondos, el desarrollo de criterios más prescriptivos para los estándares escolares, o bien de criterios menos prescriptivos, el aumento del número de alumnos en cada clase, o la disminución del mismo, pero por sí solo esto a menudo ha tenido muy poco impacto. Los países que hoy en día lo hacen bien son aquellos que ponen el énfasis en la elaboración de distintas vías por las que las redes escolares puedan estimular y difundir la innovación además de colaborar en el fomento de la diversidad curricular, de la ampliación de servicios y del apoyo profesional. Ponen el énfasis en conceptos fuertes de liderazgo y en la variedad de roles de liderazgo de sistemas que ayuden a minimizar la variación entre escuelas a través de la formación de redes por todo el sistema y del fomento de la responsabilidad lateral.

Ahí es donde se encuentran hoy países como Finlandia, países que de la aplicación de políticas poco estudiadas han pasado al establecimiento de unos estándares universales altos, de la uniformidad sistémica a la aceptación de la diversidad, de un enfoque orientado hacia la provisión a un enfoque orientado hacia la elección, de la gestión de inputs y un planteamiento burocrático de la educación al fomento de la autonomía y a la facilitación de resultados, de la reflexión sobre la equidad a la producción de la equidad. [Países] donde las escuelas ya no son receptoras del saber sino que toman iniciativas basadas en datos y buenas prácticas y donde los profesores y los escuelas trabajan codo a codo en un ámbito rico en conocimientos, donde las escuelas no miran hacia arriba sino hacia el exterior.

Las comparaciones internacionales demuestran que la combinación de calidad y equidad es una meta alcanzable, meta que se puede lograr en plazos razonables.

Muchas gracias.

**Clausura del XVI Encuentro. Ilmo. Sr. D. José Vicente Albaladejo Andreu, Secretario General de Educación y Cultura de la Consejería de Educación de la Región de Murcia.**

Vamos a proceder a la clausura del XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que, con el tema “La evaluación de la calidad en el sistema educativo”, ha analizado con rigor técnico, pluralidad de enfoques y ánimo de mejora, los diferentes modelos de calidad que se aplican en las comunidades autónomas permitiendo, además, compartir tantas experiencias innovadoras.

Unir el principio de participación -que caracteriza, en esencia, a los Consejos Escolares-, con la evaluación, -mecanismo imprescindible para conocer, corregir y mejorar- ha constituido, sin duda, un gran acierto que explica el interés que ha despertado este Encuentro. Participación y evaluación que, desde la Consejería de Educación y Cultura, pretendemos siempre integrar en el proceso de toma de decisiones, por lo que prestaremos mucha atención a las conclusiones y propuestas que han detallado en el documento síntesis de las jornadas de trabajo.

Creo que resulta incuestionable que las Administraciones educativas situamos la calidad como objetivo prioritario de nuestras actuaciones. Sin embargo, también somos conscientes de que esa calidad no es un modelo teórico; que se define no tanto por indicadores universales como por el contexto educativo más próximo. Las necesidades de nuestros alumnos, las demandas de los profesores, las aspiraciones de padres y madres, las inquietudes, en definitiva, de las comunidades educativas, son los verdaderos referentes de la calidad en la enseñanza.

En este sentido, el Consejo Escolar Autonómico, como órgano superior de participación en el que concurren todos los sectores, garantiza que se avanza en el camino correcto: el de la receptividad a las necesidades de los diferentes colectivos y del compromiso para crear entornos educativos que cumplan plenamente sus objetivos.

El extenso programa de este XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado ha incluido todos los ámbitos posibles de evaluación de la calidad. Nos ha parecido especialmente interesante la inclusión de factores como la convivencia, la atención a la diversidad o la responsabilidad compartida entre la administración y los centros. Aspectos todos ellos que debemos promover con eficacia.

En definitiva, una evaluación rigurosa y sistemática como la que han programado estos días ayuda a definir el modelo educativo, a identificar errores y aciertos y, finalmente, mejorar la calidad. Desde la Consejería consideramos imprescindible que, junto a los indicadores directamente relacionados con la práctica docente, se evalúen también los mecanismos de apoyo y asesoramiento y la capacidad resolutoria de la Administración. Evaluar, por tanto, todos los ámbitos del sistema educativo. Una tarea que, sin duda, continuarán realizando en sus comunidades autónomas, o desde

el Consejo Escolar del Estado, y que podremos compartir gracias a la actitud cooperativa que caracteriza su estilo de trabajo.

Permítanme que agradezca el esfuerzo de los organizadores y de todos los miembros del Consejo Escolar de la Región de Murcia. Me consta que han dedicado mucho tiempo e ilusión para que este Encuentro les dejase un buen recuerdo, tanto en las jornadas de trabajo como en los momentos de ocio y convivencia.

Confío en que hayan disfrutado de su estancia en nuestra Región.

Muchas gracias. Queda clausurado el XVI ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO.

## **La Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo**

## Introducción

El presente documento se centra en uno de los temas educativos más actuales y complejos, a la vez que relevantes y difíciles de abordar como consecuencia de sus connotaciones e implicaciones ideológicas, sociales, institucionales y técnicas.

El tema de la Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo se nos ofrece como uno de los más difíciles del momento actual. Y ello es así, a pesar de que de su propio enunciado podría inferirse que se trata de una cuestión técnica, cuya fundamentación rigurosamente científica debería permitir su abordaje, a resguardo de las marejadas que los temas “educación” y “calidad de la educación” provocan.

El abordaje sosegado, y aséptico, no sesgado, del tema, es extraordinariamente difícil; y ello es debido a que la evaluación pende de su fundamento, la calidad de la educación, y esta pende del suyo, el concepto de educación que se maneje o se suponga.

Existe una concepción esencialista de la educación, según la cual es factible determinar su esencia, como conjunto articulado de propiedades necesarias y suficientes; tal determinación nos llevaría a un concepto de educación universal y necesario, como ocurre con la determinación de cualquier otra esencia. No perteneciendo la educación al ámbito de lo esencial, tal esfuerzo ha revelado, histórica y actualmente, su imposibilidad (Xabier Zubiri, “Sobre la esencia”).

Es filosóficamente posible, históricamente necesario y socialmente fructífero, investigar acerca de los fines, objetivos y tendencias de los distintos proyectos y modelos educativos. Tales proyectos y modelos educativos son variables tanto en su dimensión histórica como en función de circunstancias sociales, ideológicas y territoriales. Cada modelo arrastra su propio concepto de calidad y dibuja un conjunto de instrumentos que se adapta bien a sus propósitos.

Todo proyecto educativo tiende a realizar un modelo o paradigma. Un paradigma educativo es un ideal de educación, construido sobre uno o varios objetivos centrales. La realización de los paradigmas es siempre aproximativa. No es posible demostrar a priori la bondad o conveniencia de un paradigma; sí lo es comprobar sus resultados.

Existen actualmente varios paradigmas vigentes, entre otros, el paradigma de la igualdad, el paradigma liberal, el paradigma identitario y el paradigma teológico. Cada uno de ellos pone el acento en un elemento diferenciador, que configura la totalidad del sistema.

Cada paradigma contiene sus propias exigencias respecto de la calidad de la educación; para unos, los grados de libertad serán fundamentales para decidir la calidad; para otros, la efectiva eliminación de la exclusión educativa; para estos otros, la educación como elemento dinamizador de una identidad nacional; los de más allá, pondrán la calidad en la observancia estricta de sus preceptos religiosos.

El núcleo del documento es la evaluación; sin embargo, dado el carácter instrumental de la misma, no puede ser abordado sin plantear previamente lo que se constituye en su objeto de atención: la calidad de la educación, un concepto sobre el que se han dado múltiples enfoques,



incluido el de quienes consideran, como hizo en su momento la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que no resulta posible su acotación y definición.

Al lado de esta posición se dan enfoques parciales –calidad como eficacia, como eficiencia, como gestión, como satisfacción...- y otros más complejos, pero faltos de articulación, que pudieran llevarnos a considerar que la calidad surge por arte de magia cuando determinados elementos, componentes o dimensiones alcanzan cierto nivel.

Un modelo de calidad trata de integrar la concepción que pudiera denominarse esencialista -calidad de la educación- con aquellas otras que se sitúan en sus alrededores -calidad en educación- que tienen que ver más con los agentes y facilitadores y, en particular, con el conjunto de medios y recursos a su servicio, entre otros, la propia evaluación.

La secuencia lógica decide que del concepto de educación se derive un concepto de calidad, y éste posibilite unos u otros instrumentos y técnicas para su evaluación y su medida.

Fundamentados científicamente y experimentalmente, los instrumentos de evaluación muestran una posición de neutralidad respecto de las concepciones a las que sirven; el uso que se haga de tales instrumentos puede no mostrar la misma neutralidad.

Unas de las concepciones evaluativas se caracteriza por dos notas fundamentales: de una parte, se considera que sus funciones -en particular la sumativa y la formativa- pueden articularse como una realidad armónica y coherente; de otra, que sus objetos -aprendizajes, programas, centros y sistema educativo- pueden ser abordados desde perspectivas perfectamente compatibles

En efecto, en el marco de una educación de calidad, la función sumativa debe integrarse en el marco de la formativa, orientada a la mejora -del sistema, de los centros y de las personas- en coherencia con la naturaleza del acto educativo y de la esencia de la función docente. Por otra parte, y junto a ello, aunque se reconoce que caben enfoques diferentes, desde esa misma perspectiva es conveniente y hasta necesario tratar de alcanzar la armonía y la coherencia de planteamientos entre la evaluación aplicada a la formación del alumnado, en su más amplio sentido, y la que tiene por objeto al profesorado y sus programas, a los centros, servicios y entornos educativos, los contextos socioeconómicos y laborales y hasta al sistema educativo en su globalidad.

Este documento contiene diversas aportaciones nacidas de paradigmas y modelos educativos diferenciados. Su intención no es defender unas posiciones contra otras, sino presentar el amplio abanico de las opciones existentes.