

TESIS DOCTORAL

The logo of the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), consisting of the letters 'UNED' in white on a dark green square background.

2014

Aplicación de los Indicadores del Sistema Estatal para la Mejora de los Centros Docentes

PILAR TOMÁS GIL
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN I (MIDE I)

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Director:

Dr. D. RAMÓN PÉREZ JUSTE



MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN I (MIDE I)

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Aplicación de los Indicadores del Sistema Estatal para la Mejora de los Centros Docentes

PILAR TOMÁS GIL

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

Dr. D. RAMÓN PÉREZ JUSTE

AGRADECIMIENTOS

Tras el largo período de esfuerzo y reflexión que ha supuesto el presente trabajo quiero dedicar y expresar mi más profundo agradecimiento a todas aquellas personas que con su apoyo han contribuido, directa o indirectamente, a su realización.

En primer lugar agradecer a D. Ramón Pérez Juste su gran trabajo como director de tesis, no solo por aportar sus conocimientos y compartir su experiencia sino y especialmente por el talante personal con el que lo ha hecho, destacaría su amabilidad, sus muestras de respeto, la confianza que ha depositado en mí y el apoyo total y continuo que ha mostrado durante todo el proceso.

A mi familia, mis padres, Isabel y Nadal, por creer siempre en mí, por trasmitirme unos valores que me han hecho, día a día, mejor persona, por ofrecerme todas las oportunidades para crecer y por estar siempre ahí. Mis hermanos, Paquita y Nadal y mi cuñada Cheryl, porque siempre me han hecho sentirme especial, han confiado en mí, y me transmiten seguridad y felicidad. Y a mis cuatro sobrinos, Julián, Nadal, Marc y Cristian que me ofrecen la oportunidad de seguir siendo niña con ellos, de divertirme y me enseñan la grandeza de la inocencia.

Asimismo me siento afortunada de contar con el apoyo incondicional de Juanjo, *culpable* de que me adentrase en esta aventura, que me anima continuamente a seguir creciendo profesional y personalmente, exigiéndome para superar mis propios límites, y que con su amistad me ha acompañado en todas las facetas de mi vida.

A Fátima, con la que comparto todas mis experiencias como estudiante, desde nuestros años en Valencia a esta última, que con su amistad me ha acompañado en los buenos y malos momentos, ayudándome sin pedir nada a cambio y trasmitiéndome siempre confianza y admiración.

A todos mis amigos que han tenido que respetar y entender mis ausencias y, a pesar de ello, me han apoyado dándome ánimos: Pili, Maripaz, Marga, Ana, Sebas, Ari, Gigi, Belén, Jaime, Irene, Xim, José, Ruth, Ángel y Dardo. Especialmente a Raquel porque nos dejó mientras hacía esta tesis.

A todos los que me han ayudado, respondiendo a entrevistas y cuestionarios, poniendo a mi alcance sus conocimientos y experiencia como docentes.

A todos, Muchas Gracias.

Pilar Tomás Gil.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
-----------------------	---

PRIMERA PARTE. REVISIÓN TEÓRICA.

2. NIVELES MACRO Y MESO: EVALUACIÓN ESTATAL Y AUTONÓMICA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	6
2.1. PROPUESTAS INTERNACIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.....	9
2.1.1. SISTEMA INTERNACIONAL DE INDICADORES. PROYECTO INES DE LA OCDE.....	12
2.1.1.1. OBJETIVO DEL PROYECTO INES	13
2.1.1.2. DESARROLLO DEL PROYECTO INES.....	14
2.1.1.3. ÁMBITOS DE EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES DEL PROYECTO INES	17
2.1.2. EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	21
2.1.2.1. NIVEL MACRO: LA EVALUACIÓN CENTRAL.....	22
2.1.2.1.1. SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DEL INSTITUTO DE EVALUACIÓN	24
2.1.2.1.1.1. OBJETIVOS.....	24
2.1.2.1.1.2. EVOLUCIÓN DEL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES: 2000 AL 2010.	25
2.1.2.2. NIVEL MESO: COMUNIDADES AUTÓNOMAS.....	32
2.1.2.2.1. SISTEMA DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES.....	33
2.1.2.2.1.1. OBJETIVOS.....	34
2.1.2.2.1.2. PROPUESTAS DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES	34
2.1.2.3. COMPARACIÓN DEL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES Y EL SISTEMA DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES.....	35
2.1.2.3.1. SISTEMAS DE INDICADORES ESTATAL Y DE LA CAIB DEL 2006.....	36
2.1.2.3.2. SISTEMAS DE INDICADORES ESTATAL Y DE LA CAIB DEL 2010	42

3. SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES	46
3.1. INDICADORES DE CONTEXTO	49
3.1.1. C1 PROPORCIÓN DE POBLACIÓN EN EDAD ESCOLARIZABLE	51
3.1.2. C2 PIB POR HABITANTE	52
3.1.3. C3 RELACIÓN DE LA POBLACIÓN CON LA ACTIVIDAD ECONÓMICA....	53
3.1.4. C4 NIVEL DE ESTUDIOS DE LA POBLACIÓN ADULTA.....	54
3.1.5. C5 EXPECTATIVAS DE NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS	55
3.2. INDICADORES DE RECURSOS	57
3.2.1. RC1 GASTO TOTAL EN EDUCACIÓN CON RELACIÓN AL PIB	59
3.2.2. RC2 GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN	60
3.2.2.1. RC2.1 GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN	61
3.2.2.2. RC2.2 GASTO PÚBLICO DESTINADO A CONCIERTOS.....	62
3.2.3. RC3 GASTO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO	62
3.2.4. RC4 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO.....	63
3.2.4.1. RC4.1 ORDENADORES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	64
3.2.4.2. RC4.2 ACCESO A INTERNET EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	64
3.2.5. RC5 PROPORCIÓN DE POBLACIÓN ACTIVA EMPLEADA COMO PROFESORADO	64
3.2.6. RC6 ALUMNOS POR GRUPO Y POR PROFESOR	65
3.2.6.1. RC6.1 ALUMNOS POR GRUPO EDUCATIVO	66
3.2.6.2. RC6.2 ALUMNOS POR PROFESOR.....	67
3.3. INDICADORES DE ESCOLARIZACIÓN.....	68
3.3.1. E1 ESCOLARIZACIÓN EN CADA ETAPA EDUCATIVA	70
3.3.1.1. E1.1 ESCOLARIZACIÓN Y POBLACIÓN ESCOLARIZABLE	70
3.3.1.2. E1.2 ESCOLARIZACIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	71
3.3.2. E2 ESCOLARIZACIÓN Y POBLACIÓN.....	72
3.3.2.1. E2.1 ESCOLARIZACIÓN EN LAS EDADES DE 0 A 29 AÑOS	72
3.3.2.2. E2.2 ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR A LOS SEIS AÑOS.....	73
3.3.3. E3 EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE ESCOLARIZACIÓN EN LAS EDADES DE LOS NIVELES NO OBLIGATORIOS.....	74

3.3.3.1.	E3.1 EDUCACIÓN INFANTIL	74
3.3.3.2.	E3.2 EDUCACIÓN SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA.....	75
3.3.3.3.	E3.3 EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA.....	75
3.3.4.	E4 ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	76
3.3.4.1.	E4.1 PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD.....	77
3.3.4.2.	E4.2 ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN LA UNIVERSIDAD	77
3.3.5.	E5 ALUMNADO EXTRANJERO	78
3.3.6.	E6 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	79
3.3.7.	E7 PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE PERMANENTE	80
3.4.	INDICADORES DE PROCESOS	81
3.4.1.	P1 TAREAS DIRECTIVAS.....	84
3.4.1.1.	P1.1 PERFIL DEL DIRECTOR DE CENTROS EDUCATIVOS	85
3.4.1.2.	P1.2 TIEMPO DEDICADO A TAREAS DIRECTIVAS	86
3.4.2.	P2 NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA	87
3.4.2.1.	P2.1 NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	87
3.4.2.2.	P2.2 NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	88
3.4.3.	P3 AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS	88
3.4.4.	P4 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL CENTRO.....	89
3.4.4.1.	P4.1 PERTENENCIA Y PARTICIPACIÓN EN ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES DE ALUMNOS.....	89
3.4.4.2.	P4.2 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO	90
3.4.5.	P5 TRABAJO EN EQUIPO DE LOS PROFESORES	92
3.4.5.1.	P5.1 TRABAJO EN EQUIPO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	92
3.4.5.2.	P5.2 TRABAJO EN EQUIPO DE LOS PROFESORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	94
3.4.6.	P6 ESTILO DOCENTE DEL PROFESOR	95
3.4.6.1.	P6.1 ESTILO DOCENTE DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	96
3.4.6.2.	P6.2 ESTILO DOCENTE DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	97
3.4.7.	P7 ACTIVIDADES DEL ALUMNO FUERA DEL HORARIO ESCOLAR.....	98

3.4.7.1.	P7.1 TRABAJOS ESCOLARES EN CASA	99
3.4.7.2.	P7.2 ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.....	100
3.4.8.	P8 TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA	100
3.4.8.1.	P8.1 TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA ..	101
3.4.8.2.	P8.2 TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	103
3.4.9.	P9 FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	104
3.4.9.1.	P9.1 FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	104
3.4.9.2.	P9.2 FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	105
3.4.10.	P10 RELACIONES EN EL AULA Y EL CENTRO	106
3.4.10.1.	P10.1 RELACIONES EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	106
3.4.10.2.	P10.2 RELACIONES EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	107
3.5.	INDICADORES DE RESULTADOS.....	107
3.5.1.	RS1 RESULTADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	112
3.5.1.1.	RS1.1 RESULTADOS EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL.....	113
3.5.1.2.	RS1.2 RESULTADOS EN LENGUA CASTELLANA.....	115
3.5.1.3.	RS1.3 RESULTADOS EN LENGUA EXTRANJERA (LENGUA INGLESA).....	117
3.5.1.4.	RS1.4 RESULTADOS EN MATEMÁTICAS.....	118
3.5.2.	RS2 RESULTADOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	120
3.5.2.1.	RS2.1 RESULTADOS EN CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA ..	121
3.5.2.2.	RS2.2 RESULTADOS EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	122
3.5.2.3.	RS2.3 RESULTADOS EN LENGUAS EXTRANJERAS (LENGUA INGLESA)...	124
3.5.2.4.	RS2.4 RESULTADOS EN MATEMÁTICAS.....	124
3.5.3.	RS3 COMPETENCIAS CLAVE A LOS 15 AÑOS DE EDAD	125
3.5.3.1.	RS3.1 COMPETENCIA CLAVE A LOS 15 AÑOS EN LECTURA.....	126
3.5.3.2.	RS3.2 COMPETENCIAS CLAVE A LOS 15 AÑOS EN MATEMÁTICAS.....	127
3.5.3.3.	RS3.3 COMPETENCIAS CLAVE A LOS 15 AÑOS EN CIENCIAS	128
3.5.4.	RS4 ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES	129

3.5.4.1.	RS4.1 MANIFESTACIÓN DE CONDUCTAS EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	130
3.5.4.2.	RS4.2 MANIFESTACIÓN DE CONDUCTAS EN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA OBLIGATORIA	131
3.5.5.	RS5 IDONEIDAD EN LA EDAD DEL ALUMNADO	132
3.5.5.1.	RS5.1 IDONEIDAD EN LA EDAD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA.....	133
3.5.5.2.	RS5.2 ALUMNADO REPETIDOR.....	133
3.5.6.	RS6 ABANDONO ESCOLAR PREMATURO	134
3.5.7.	RS7 TASAS DE GRADUACIÓN	135
3.5.7.1.	RS7.1 TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	136
3.5.7.2.	RS7.2 TASAS BRUTAS DE GRADUACIÓN EN ESTUDIOS SECUNDARIOS POST-OBLIGATORIOS.....	137
3.5.7.3.	RS7.3 TASAS BRUTAS DE GRADUACIÓN EN ESTUDIOS SUPERIORES.....	138
3.5.7.4.	RS7.4 TASA DE GRADUADOS SUPERIORES EN CIENCIAS, MATEMÁTICAS Y TECNOLOGÍA.....	139
3.5.8.	RS8 EDUCACIÓN Y SITUACIÓN LABORAL DE LOS PADRES Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS	139
3.5.8.1.	RS8.1 EDUCACIÓN DE LOS PADRES Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS	140
3.5.8.2.	RS8.2 SITUACIÓN LABORAL DE LOS PADRES Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS	141
3.5.9.	RS9 TASA DE ACTIVIDAD Y DE DESEMPLEO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO	142
3.5.9.1.	RS9.1 TASA DE ACTIVIDAD SEGÚN NIVEL EDUCATIVO	142
3.5.9.2.	RS9.2 TASA DE DESEMPLEO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO	143
3.5.10.	RS10 DIFERENCIAS DE INGRESOS LABORALES SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS.....	144
3.5.10.1.	RS10.1 INGRESOS LABORALES DE TODA LA POBLACIÓN Y NIVEL DE ESTUDIOS.....	144
3.5.10.2.	RS10.2 INGRESOS LABORALES POR SEXO Y NIVEL DE ESTUDIOS.....	145
3.6.	REFLEXIONES FINALES SOBRE EL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES....	146

4. NIVEL MICRO: LA EVALUACIÓN DE CENTROS Y SU RELACIÓN CON LOS INDICADORES.....	150
4.1. EL PAPEL DE LOS CENTROS EN LA MEJORA DEL SISTEMA EDUCATIVO.....	151
4.2. LOS CENTROS DOCENTES COMO ORGANIZACIONES QUE APRENDEN	153
4.3. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN.....	156
4.4. DESARROLLO DE PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DE CENTROS.....	158
4.4.1. PROPUESTAS INTERNACIONALES DE EVALUACIÓN DE CENTROS...	158
4.4.2. PROPUESTAS ESTATALES Y AUTONÓMICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS	159
4.4.3. EVALUACIÓN DE CENTROS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LAS ISLAS BALEARES.....	165
4.5. MODELOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS DOCENTES.....	171
4.6. MODELOS DE CALIDAD: LAS NORMAS ISO Y EL MODELO EFQM.....	177
4.6.1. LAS NORMAS ISO	177
4.6.2. EL MODELO EFQM.....	181
4.7. EVALUACIÓN INTERNA Y EVALUACIÓN EXTERNA.....	191
4.8. ¿QUÉ MEDIR EN LOS CENTROS DOCENTES?.....	194
4.9. REFLEXIONES SOBRE EL NIVEL MICRO.....	200

SEGUNDA PARTE. LA INVESTIGACIÓN

5. METODOLOGÍA.....	204
5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	204
5.2. OBJETIVOS.....	206
5.3. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	207
5.4. SUJETOS	209
5.4.1. POBLACIÓN	209
5.4.2. MUESTRA	212
5.5. LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO.....	216
5.5.1. ENTREVISTA	217
5.5.1.1. ELABORACIÓN DE LA ENTREVISTA.....	217

5.5.1.2.	VALIDEZ DE LA ENTREVISTA.....	219
5.5.1.3.	SELECCIÓN DE LA MUESTRA DE EXPERTOS.....	222
5.5.1.4.	REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	226
5.5.2.	ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO	226
5.5.2.1.	INDICADORES DEL CUESTIONARIO.....	227
5.5.2.2.	PREGUNTAS.....	229
5.5.2.2.1.	ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS	229
5.5.2.2.2.	ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS	230
5.5.2.2.3.	NÚMERO DE PREGUNTAS	230
5.5.2.2.4.	TIPO DE PREGUNTAS.....	231
5.5.2.2.5.	ORDEN DE LAS PREGUNTAS	231
5.5.2.3.	MEDIDA.....	234
5.5.2.4.	CODIFICACIÓN.....	235
5.5.3.	PRUEBA PILOTO	235
5.5.3.1.	LENGUAJE DEL CUESTIONARIO	236
5.5.3.2.	DATOS DE IDENTIFICACIÓN	236
5.5.3.3.	TIEMPO.....	237
5.5.3.4.	ENCABEZADO DEL CUESTIONARIO.....	237
5.5.3.5.	PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	237
5.5.4.	VALIDEZ DEL CUESTIONARIO	240
5.5.5.	FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO	240
6.	RESULTADOS.....	244
6.1.	DE LA ENTREVISTA.....	244
6.1.1.	DATOS DE LA ENTREVISTA	244
6.1.1.1.	RESPUESTA SOBRE LA POSIBLE APLICACIÓN DE LOS INDICADORES DEL SISTEMA ESTATAL A LA MEJORA DE LOS CENTROS	244
6.1.1.2.	RESPUESTAS SOBRE LA VALORACIÓN DE APLICACIÓN DE CADA UNA DE LAS DIMENSIONES	245
6.1.1.2.1.	DIMENSIÓN CONTEXTO	246
6.1.1.2.2.	DIMENSIÓN RECURSOS.....	247
6.1.1.2.3.	DIMENSIÓN ESCOLARIZACIÓN	248
6.1.1.2.4.	DIMENSIÓN PROCESOS EDUCATIVOS	249
6.1.1.2.5.	DIMENSIÓN RESULTADOS EDUCATIVOS	250

6.1.1.3.	RESPUESTAS SOBRE LA VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DE CADA UNO DE LOS INDICADORES.....	251
6.1.1.3.1.	INDICADORES DE CONTEXTO.....	251
6.1.1.3.2.	INDICADORES DE RECURSOS	253
6.1.1.3.3.	INDICADORES DE ESCOLARIZACIÓN.....	256
6.1.1.3.4.	INDICADORES DE PROCESOS EDUCATIVOS.....	258
6.1.1.3.5.	INDICADORES DE RESULTADOS EDUCATIVOS.....	263
6.1.1.3.6.	PROPUESTAS DE INDICADORES PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS.....	266
6.1.2.	ANÁLISIS DE LOS DATOS	267
6.1.3.	VALORACIÓN DE LA APORTACIÓN DE LOS EXPERTOS	271
6.2.	DEL CUESTIONARIO.....	273
6.2.1.	DATOS DEL CUESTIONARIO.....	273
6.2.1.1.	RC4.1 ORDENADORES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	273
6.2.1.2.	RC4.2 ACCESO A INTERNET EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	277
6.2.1.3.	RC6.2 ALUMNOS POR PROFESOR.....	281
6.2.1.4.	E5 ALUMNADO EXTRANJERO	286
6.2.1.5.	E6 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	290
6.2.1.6.	P1.2. TIEMPO DEDICADO A TAREAS DIRECTIVAS	294
6.2.1.7.	P2 NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA.....	298
6.2.1.8.	P3 AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS.....	302
6.2.1.9.	P4 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL CENTRO	306
6.2.1.10.	P5 TRABAJO EN EQUIPO DE LOS PROFESORES	310
6.2.1.11.	P6 ESTILO DOCENTE DEL PROFESOR.....	314
6.2.1.12.	P8T TUTORÍA EDUCATIVA EN OBLIGATORIA.....	318
6.2.1.13.	P8O ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA.....	322
6.2.1.14.	P9 FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.....	326
6.2.1.15.	P10 RELACIONES EN LOS CENTROS.....	330
6.2.1.16.	RS1 RESULTADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA-RS2 RESULTADOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	334
6.2.1.17.	RS3 COMPETENCIAS CLAVE A LOS 15 AÑOS.....	338
6.2.1.18.	RS4 ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES.....	343
6.2.1.19.	RS6 ABANDONO ESCOLAR PREMATURO.....	346

6.2.1.20.	RM RECURSOS MATERIALES	350
6.2.1.21.	RD RECURSOS DIDÁCTICOS.....	354
6.2.1.22.	I INFRAESTRUCTURA.....	358
6.2.1.23.	TP TRABAJO DE LOS PROFESORES.....	362
6.2.1.24.	CI CONTROL E INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	367
6.2.1.25.	QP QUEJAS DE LOS PADRES Y LAS MADRES	371
6.2.2.	ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO	375
6.2.2.1.	APORTACIONES EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO	377
6.2.2.2.	RECURSOS	378
6.2.2.3.	ESCOLARIZACIÓN.....	379
6.2.2.4.	PROCESOS EDUCATIVOS.....	380
6.2.2.5.	RESULTADOS.....	381
6.2.2.6.	INDICADORES PROPUESTOS POR LOS EXPERTOS.....	382
6.2.2.7.	RESULTADOS DIFERENCIADOS POR ESTRATOS.....	385
6.2.3.	VALORACIÓN DE LAS RESPUESTAS A LOS CUESTIONARIOS.....	397
6.3.	DISCUSIÓN.....	400
6.3.1.	RELEVANCIA DE LA EVALUACIÓN	400
6.3.2.	DIVERSIDAD DE PROPUESTAS.....	401
6.3.3.	INDICADORES Y CENTROS DOCENTES.....	402
6.3.4.	NUESTRAS APORTACIONES. MUESTRA E INSTRUMENTOS.....	403
6.3.5.	NUESTRAS APORTACIONES. RESULTADOS.....	404
7.	CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	407
7.1.	CONCLUSIONES	407
7.1.1.	¿ES POSIBLE UTILIZAR LOS INDICADORES DEL SISTEMA ESTATAL PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA DE MALLORCA?	408
7.1.2.	DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES: COMPARACIÓN DE LAS DIFERENTES VERSIONES Y ESTUDIO DE LA EVOLUCIÓN DE LAS MISMAS	409
7.1.3.	VALORACIÓN DIFERENCIAL DE LOS INDICADORES SEGÚN EL ÁMBITO DE APLICACIÓN	412

7.1.4.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS EQUIPOS DOCENTES AL PLANTEAMIENTO DE APLICAR EL SISTEMA DE INDICADORES A LOS CENTROS.....	413
7.1.4.1.	¿PUEDEN SER LOS INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO UNA HERRAMIENTA ADECUADA PARA MEDIR LO QUE SUCEDE EN LOS CENTROS DOCENTES?.....	414
7.1.4.2.	¿SE PUEDEN UTILIZAR LOS DATOS RECOGIDOS POR MEDIO DE LOS INDICADORES DEL SISTEMA ESTATAL PARA LA MEJORA DE UN CENTRO DOCENTE?	415
7.1.4.3.	¿PROPORCIONARÍAN TODOS LOS INDICADORES INFORMACIÓN SIGNIFICATIVA ACERCA DE UN CENTRO?.....	416
7.2.	FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	418
8.	BIBLIOGRAFÍA	421

SIGLAS

AENOR Asociación Española de Normalización y Certificación

CAIB Comunidad Autónoma de las Islas Baleares

CERI Center for Educational Research and Innovation

CEIP Centros de Educación Infantil y Primaria

IES Institutos de Educación Secundaria

CINE Clasificación Internacional Normalizada de Educación

ECIS European Council of International Schools

EFQM European Foundation for Quality Management

EP Educación Primaria

ESO Educación Secundaria Obligatoria

GRIPS Guidelines for Review and Internal Development in School

IAQSE Institut D'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu.

ICCS International Civic and Citizenship Study

Índice SEC Índice socioeconómico y cultural

IE Instituto de Evaluación

IEA International Association for de Evaluation of Educational Achievement

INCE Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

INNE Instituto Nacional de Evaluación Educativa

ISEIB Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears

ISIP International School Improvement

ISO International Organization for Standardization

IWA International Workshop Agreement

LOE Ley Organiza de Educación

LOCE Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LOGSE Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LLECE Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

MEC Ministerio de Educación y Ciencia

MECD Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

NAESP National Association of Elementary School Principals

NESE Necessitat Específica de Suport Educatiu

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PDCA Plan, Do, Check, Action

PECCAN Plan de Evaluación de Centros educativos de Canarias

PISA Programme for International Student Assessment

PILRS Progress in International Reading Literacy Study

Plan EVA Plan Evaluación de Centros Educativos

Proyecto INES Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación

QUAFE-80 Qüestionari d'Anàlisi del Funcionament de l'Escola

REDER Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión

TALIS Teaching and Learning International Survey

TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study

UE Unión Europea

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO 2. NIVELES MACRO Y MESO: EVALUACIÓN ESTATAL Y AUTONÓMICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

FIGURA 1: NIVELES DE ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO.....	7
FIGURA 2: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES	26
FIGURA 3: MAPA DE INDICADORES 2007 (INSTITUTO DE EVALUACIÓN)	27
FIGURA 4: CORRESPONDENCIA DE LOS INDICADORES DE FINANCIACIÓN EDUCATIVA ENTRE EL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES 2010 Y EL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES 2009.....	30
FIGURA 5: CORRESPONDENCIA DE LOS INDICADORES DE ESCOLARIZACIÓN Y ENTORNO EDUCATIVO ENTRE EL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES 2010 Y EL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES 2009.....	30
FIGURA 6: CORRESPONDENCIA DE LOS INDICADORES DE RESULTADOS EDUCATIVOS ENTRE EL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES 2010 Y EL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES 2009.....	31

CAPÍTULO 4. NIVEL MICRO: LA EVALUACIÓN DE CENTROS Y SU RELACIÓN CON LOS INDICADORES

FIGURA 7: DEFINICIONES DE LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN	154
FIGURA 8: ÁMBITOS Y DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN DE CENTROS. PLAN DE EVALUACIÓN DE CENTROS DE CANARIAS (INSTITUTO CANARIO DE EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA, P.6)	162
FIGURA 9: ÍNDICE DE LA MEMORIA DE FINAL DE CURSO. CAIB.....	167
FIGURA 10: MODELO DE UN SISTEMA DE CALIDAD BASADO EN PROCESOS (ISO 9001:2008, P.10).....	178
FIGURA 11: MODELO EFQM.....	182
FIGURA 12: MODELO EFQM ADAPTADO A LA EDUCACIÓN	185

FIGURA 13: EVOLUCIÓN, PONDERACIÓN Y CRITERIOS EFQM EN 2010.....	188
FIGURA 14: CONCENTOS FUNDAMENTALES DE LA EXCELENCIA 2013 ⁴⁴	190
FIGURA 15: LÓGICA REDER 2013	191

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

FIGURA 16: FASES DE LA INVESTIGACIÓN	209
FIGURA 17: GUIÓN DE LA ENTREVISTA.....	220
FIGURA 18: CUESTIONARIO	238

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

FIGURA 19: NETWORK APLICABILIDAD SISTEMA INDICADORES A CENTROS EDUCATIVOS. ELECCIÓN DE EXPERTOS	245
FIGURA 20: NETWORK. DIMENSIÓN CONTEXTO. ELECCIÓN EXPERTOS	246
FIGURA 21: NETWORK DIMENSIÓN RESULTADOS ELECCIÓN EXPERTOS	247
FIGURA 22: NETWORK DIMENSIÓN ESCOLARIZACIÓN. ELECCIÓN EXPERTOS.....	248
FIGURA 23: NETWORK DIMENSIÓN PROCESOS EDUCATIVOS. ELECCIÓN EXPERTOS.	249
FIGURA 24: NETWORK DIMENSIÓN RESULTADOS EDUCATIVOS. ELECCIÓN EXPERTOS	250
FIGURA 25: NETWORK INDICADORES DE CONTEXTO. ELECCIÓN DE LOS EXPERTOS.	253
FIGURA 26: NETWORK INDICADORES DE RECURSOS. ELECCIÓN DE LOS EXPERTOS.....	255
FIGURA 27: NETWORK INDICADORES DE ESCOLARIZACIÓN. ELECCIÓN DE LOS EXPERTOS ...	257
FIGURA 28: NETWORK INDICADORES DE PROCESOS EDUCATIVOS. ELECCIÓN DE LOS EXPERTOS.....	263
FIGURA 29: NETWORK INDICADORES RESULTADOS EDUCATIVOS. ELECCIÓN DE EXPERTOS.....	265
FIGURA 30: RESULTADOS RC4.1 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	274
FIGURA 31: HISTOGRAMA RC4.1	274
FIGURA 32: COMPARACIÓN RESULTADOS RC4.1 SEGÚN TIPO DE CENTRO	275

FIGURA 33: DIAGRAMA DE CAJAS RC4.1.....	276
FIGURA 34: RESULTADOS RC4.2. PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	278
FIGURA 35: HISTOGRAMA RC4.2	278
FIGURA 36: COMPARACIÓN RESULTADOS RC4.2 POR TIPO DE CENTRO	279
FIGURA 37: DIAGRAMA DE CAJAS RC4.2.....	280
FIGURA 38: RESULTADOS RC6.2. PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	282
FIGURA 39: HISTOGRAMA RC6.2	282
FIGURA 40: COMPARACIÓN RESULTADOS RC6.2 POR TIPO DE CENTRO	283
FIGURA 41: DIAGRAMA CAJAS RC6.2.....	285
FIGURA 42: RESULTADOS E5 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	286
FIGURA 43: HISTOGRAMA E5.....	287
FIGURA 44: COMPARACIÓN RESULTADOS E5 POR TIPO DE CENTRO.....	287
FIGURA 45: DIAGRAMA DE CAJAS E5	289
FIGURA 46: RESULTADOS E6 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	290
FIGURA 47: HISTOGRAMA E6.....	291
FIGURA 48: COMPARACIÓN RESULTADOS E6 POR TIPO DE CENTRO.....	291
FIGURA 49: DIAGRAMA DE CAJAS E6	293
FIGURA 50: RESULTADO P1.2 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	294
FIGURA 51: HISTOGRAMA P1.2.....	295
FIGURA 52: COMPARACIÓN RESULTADOS P1.2 POR TIPO DE CENTRO.....	295
FIGURA 53: DIAGRAMA DE CAJAS P1.2.....	297
FIGURA 54: RESULTADOS P2 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	298
FIGURA 55: HISTOGRAMA P2.....	299
FIGURA 56 : COMPARACIÓN RESULTADOS P2 POR TIPO DE CENTRO.....	299
FIGURA 57: DIAGRAMA DE CAJAS P2	301

FIGURA 58: RESULTADOS P3 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	302
FIGURA 59: HISTOGRAMA P3.....	303
FIGURA 60: COMPARACIÓN RESULTADOS P3 POR TIPO DE CENTRO.....	303
FIGURA 61: DIAGRAMA DE CAJAS P3	305
FIGURA 62: RESULTADOS P4 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	306
FIGURA 63: HISTOGRAMA P4.....	307
FIGURA 64: COMPARACIÓN RESULTADOS P4 POR TIPO DE CENTRO.....	307
FIGURA 65: DIAGRAMA DE CAJAS P4	309
FIGURA 66: RESULTADOS P5 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	310
FIGURA 67: HISTOGRAMA P5.....	311
FIGURA 68: COMPARACIÓN RESULTADOS P5 POR TIPO DE CENTRO.....	311
FIGURA 69: DIAGRAMA DE CAJAS P5	313
FIGURA 70: RESULTADOS P6 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	314
FIGURA 71: HISTOGRAMA P6.....	315
FIGURA 72: COMPARACIÓN RESULTADOS P6 POR TIPO DE CENTRO.....	315
FIGURA 73: DIAGRAMA DE CAJAS P6	317
FIGURA 74: RESULTADOS P8T PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	318
FIGURA 75: HISTOGRAMA P8T.....	319
FIGURA 76: COMPARACIÓN RESULTADOS P8T POR TIPO DE CENTRO.....	319
FIGURA 77: DIAGRAMA DE CAJAS P8T	321
FIGURA 78: RESULTADOS P8O PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	322
FIGURA 79: HISTOGRAMA P8O	323
FIGURA 80: COMPARACIÓN RESULTADOS P8O POR TIPO DE CENTRO	323
FIGURA 81: DIAGRAMA DE CAJAS P8O.....	325

FIGURA 82: RESULTADOS P9 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	326
FIGURA 83: HISTOGRAMA P9.....	327
FIGURA 84: COMPARACIÓN RESULTADOS P9 POR TIPO DE CENTRO.....	327
FIGURA 85: DIAGRAMA DE CAJAS P9	329
FIGURA 86: RESULTADOS P10 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	330
FIGURA 87: HISTOGRAMA P10.....	331
FIGURA 88: COMPARACIÓN RESULTADOS P10 POR TIPO DE CENTRO.....	331
FIGURA 89: DIAGRAMA DE CAJAS P10.....	333
FIGURA 90: RESULTADOS RS1-RS2 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	335
FIGURA 91: HISTOGRAMA RS1.RS2	335
FIGURA 92: COMPARACIÓN RESULTADOS RS1-RS2 POR TIPO DE CENTRO	336
FIGURA 93: DIAGRAMA DE CAJAS RS1.RS2.....	337
FIGURA 94: RESULTADOS RS3 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	339
FIGURA 95: HISTOGRAMA RS3	339
FIGURA 96: COMPARACIÓN RESULTADOS RS3 POR TIPO DE CENTRO	340
FIGURA 97: DIAGRAMA DE CAJAS RS3.....	342
FIGURA 98: RESULTADOS RS4 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	343
FIGURA 99: HISTOGRAMA RS4	344
FIGURA 100: COMPARACIÓN RESULTADOS RS4 POR TIPO DE CENTRO	344
FIGURA 101: DIAGRAMA DE CAJAS RS4.....	345
FIGURA 102: RESULTADOS RS6 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	347
FIGURA 103: HISTOGRAMA RS6	347
FIGURA 104: COMPARACIÓN RESULTADOS RS6 POR TIPO DE CENTRO	348
FIGURA 105: DIAGRAMA DE CAJAS RS6.....	349

FIGURA 106: RESULTADOS RM PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	351
FIGURA 107: HISTOGRAMA RM.....	351
FIGURA 108: COMPARACIÓN RESULTADOS RM POR TIPO DE CENTRO.....	352
FIGURA 109: DIAGRAMA DE CAJAS RM	353
FIGURA 110: RESULTADOS RD PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	355
FIGURA 111: HISTOGRAMA RD	355
FIGURA 112: COMPARACIÓN RESULTADOS RD POR TIPO DE CENTRO	356
FIGURA 113: DIAGRAMA DE CAJAS RD.....	357
FIGURA 114: RESULTADOS PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	359
FIGURA 115: HISTOGRAMA I	359
FIGURA 116: COMPARACIÓN RESULTADOS I POR TIPO DE CENTRO	360
FIGURA 117: DIAGRAMA DE CAJAS I.....	361
FIGURA 118: RESULTADOS TP PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	363
FIGURA 119: HISTOGRAMA TP.....	363
FIGURA 120: COMPARACIÓN RESULTADOS TP POR TIPO DE CENTRO.....	364
FIGURA 121: DIAGRAMA DE CAJAS TP	366
FIGURA 122: RESULTADOS CI PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	367
FIGURA 123: HISTOGRAMA CI.....	368
FIGURA 124: COMPARACIÓN RESULTADOS CI POR TIPO DE CENTRO.....	368
FIGURA 125: DIAGRAMA DE CAJAS CI	370
FIGURA 126: RESULTADOS QP PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	371
FIGURA 127: HISTOGRAMA QP	372
FIGURA 128: COMPARACIÓN RESULTADOS QP POR TIPO DE CENTRO	372
FIGURA 129: DIAGRAMA DE CAJAS QP	374

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 2. NIVELES MACRO Y MESO: EVALUACIÓN ESTATAL Y AUTONÓMICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

TABLA 1: RESUMEN DE LAS DIMENSIONES PROPUESTAS EN LAS DIFERENTES VERSIONES DE <i>EDUCATION AT A GLANCE</i>	18
TABLA 2: COMPARACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE INDICADORES DE LA OCDE, VERSIONES 2002, 2007 Y 2010	19
TABLA 3: ARTÍCULOS SOBRE LA EVALUACIÓN EN LA LOE	22
TABLA 4: INDICADORES PRIORITARIOS 2007	29
TABLA 5: COMPARACIÓN DE LOS INDICADORES DE CONTEXTO ENTRE EL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES Y EL SISTEMA DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES. VERSIÓN 2006	36
TABLA 6: COMPARACIÓN DE LOS INDICADORES DE RECURSOS ENTRE EL SISTEMA ESTATAL INDICADORES Y EL SISTEMA DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES. VERSIÓN 2006	37
TABLA 7: COMPARACIÓN DE LOS INDICADORES DE ESCOLARIZACIÓN ENTRE EL SISTEMA ESTATAL INDICADORES Y EL SISTEMA DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES. VERSIÓN 2006	38
TABLA 8: COMPARACIÓN DE LOS INDICADORES DE PROCESOS EDUCATIVOS ENTRE EL SISTEMA ESTATAL INDICADORES Y EL SISTEMA DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES. VERSIÓN 2006	39
TABLA 9: COMPARACIÓN DE LOS INDICADORES DE RESULTADOS EDUCATIVOS ENTRE EL SISTEMA ESTATAL INDICADORES Y EL SISTEMA DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES. VERSIÓN 2006.....	41
TABLA 10: COMPARACIÓN DE LOS INDICADORES DE CONTEXTO ENTRE EL SISTEMA ESTATAL INDICADORES Y SISTEMA DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES. VERSIÓN 2010.	43

TABLA 11: COMPARACIÓN DE LOS INDICADORES DE FINANCIACIÓN EDUCATIVA ENTRE EL SISTEMA ESTATAL INDICADORES Y SISTEMA DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES. VERSIÓN 2010.	43
TABLA 12: COMPARACIÓN DE LOS INDICADORES DE RESULTADOS EDUCATIVOS ENTRE EL SISTEMA ESTATAL INDICADORES Y EL SISTEMA DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES. VERSIÓN 2010.....	44

CAPÍTULO 3. SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES

TABLA 13: EVOLUCIÓN DE LOS INDICADORES DE LA DIMENSIÓN CONTEXTO. SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DEL 2000 AL 2010.....	50
TABLA 14: SUBAPARTADOS DE LOS INDICADORES DE CONTEXTO.....	50
TABLA 15: EVOLUCIÓN DE LOS INDICADORES DE LA DIMENSIÓN RECURSOS. SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DEL 2000 AL 2010.....	58
TABLA 16: SUBAPARTADOS DE LOS INDICADORES DE RECURSOS	59
TABLA 17: EVOLUCIÓN DE LOS INDICADORES DE LA DIMENSIÓN ESCOLARIZACIÓN. SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DEL 2000 AL 2010.....	69
TABLA 18: EVOLUCIÓN DE LOS INDICADORES DE LA DIMENSIÓN PROCESOS EDUCATIVOS.....	82
TABLA 19: SUBAPARTADOS DE LOS INDICADORES DE PROCESOS EDUCATIVOS	84
TABLA 20: ASPECTOS DE LA VIDA DEL CENTRO. COMPARACIÓN ENTRE VERSIONES 2000-2009.....	94
TABLA 21: EVOLUCIÓN DE LOS INDICADORES DE LA DIMENSIÓN CONTEXTO. SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DEL 2000 AL 2010.....	110

CAPÍTULO 4. NIVEL MICRO: LA EVALUACIÓN DE CENTROS Y SU RELACIÓN CON LOS INDICADORES

TABLA 22: SUBAPARTADOS DE LOS INDICADORES DE RESULTADOS EDUCATIVOS....	111
TABLA 23: FASES DE EVALUACIÓN PROPUESTAS EN EL PECCAN	163

TABLA 24: DIMENSIONES E INDICADORES A EVALUAR EN LOS CENTROS SEGÚN EL PLAN EVA, EL PECCAN Y EL PLAN DE EVALUACIÓN DE CATALUÑA.....	164
TABLA 25: RESPONSABILIDADES Y FUNCIONES EN LA EVALUACIÓN INTERNA DE CENTROS EDUCATIVOS DE LA CAIB.....	166
TABLA 26: VARIACIONES DE LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL EFQM DE 2003 A 2010	189

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

TABLA 27: DISTRIBUCIÓN POBLACIÓN SEGÚN TITULARIDAD DE CENTROS Y FUNCIONES DOCENTES	211
TABLA 28: DISTRIBUCIÓN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SEGÚN TAREAS EN LOS CENTROS PÚBLICOS.....	211
TABLA 29: DISTRIBUCIÓN DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN TAREAS EN LOS CENTROS PÚBLICOS.....	212
TABLA 30: DISTRIBUCIÓN DOCENTES SEGÚN FUNCIONES EN LOS CENTROS CONCERTADOS	212
TABLA 31: AMPLITUD DE LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	215
TABLA 32: INDICADORES SELECCIONADOS POR LOS EXPERTOS QUE SE INCLUYEN EN EL CUESTIONARIO.....	228
TABLA 33: INDICADORES E ÍTEMS DEL CUESTIONARIO	232
TABLA 34: INDICADORES SEGÚN PROPUESTA DE EXPERTOS E ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO.....	234
TABLA 35: VARIANZA DE ÍTEMS.....	241

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

TABLA 36: INDICADORES SELECCIONADOS POR EL GRUPO DE EXPERTOS.....	269
TABLA 37: RESULTADOS RC4.1 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	274
TABLA 38: RC4.1 PORCENTAJES POR ESTRATOS.....	275

TABLA 39: RESULTADOS RC4.1. EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.....	277
TABLA 40: RESULTADOS RC4.2. PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	278
TABLA 41: RC4.2 PORCENTAJES POR ESTRATOS	279
TABLA 42: RESULTADOS RC4.2. EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.....	281
TABLA 43: RESULTADOS RC6.2. PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	282
TABLA 44: RESULTADOS RC6.2 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	284
TABLA 45: RESULTADOS DE RC6.2. EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.....	285
TABLA 46: RESULTADOS E5 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	286
TABLA 47: RESULTADOS E5 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	288
TABLA 48: RESULTADOS E5 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	290
TABLA 49: RESULTADOS E6 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	290
TABLA 50: RESULTADOS E6 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	292
TABLA 51: RESULTADOS E6 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	293
TABLA 52: RESULTADOS P1.2 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	294
TABLA 53: RESULTADOS P1.2 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	296
TABLA 54: RESULTADOS P1.2 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	298
TABLA 55: RESULTADOS P2 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	298
TABLA 56: RESULTADOS P2 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	300
TABLA 57: RESULTADOS P2 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	302
TABLA 58: RESULTADOS P3 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	302
TABLA 59: RESULTADOS P3 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	304
TABLA 60: RESULTADOS P3 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	306
TABLA 61: RESULTADOS P4 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	306

TABLA 62: RESULTADOS P4 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	308
TABLA 63: RESULTADOS P4 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	310
TABLA 64: RESULTADOS P5 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	310
TABLA 65: RESULTADOS P5 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	312
TABLA 66: RESULTADOS P5 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	313
TABLA 67: RESULTADOS P6 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	314
TABLA 68: RESULTADOS P6 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	316
TABLA 69: RESULTADOS P6 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	317
TABLA 70: RESULTADOS P8T PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	318
TABLA 71: RESULTADOS P8T SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	320
TABLA 72: RESULTADOS P8T EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	322
TABLA 73: RESULTADOS P8O PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	322
TABLA 74: RESULTADOS P8O SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	324
TABLA 75: RESULTADOS P8O EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.....	326
TABLA 76: RESULTADOS P9 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	326
TABLA 77: RESULTADOS P9 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	328
TABLA 78: RESULTADOS P9 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	329
TABLA 79: RESULTADOS DEL P10 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	330
TABLA 80: RESULTADOS P10 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	332
TABLA 81: RESULTADOS P10 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	334
TABLA 82: RESULTADOS RS1-RS2 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL.....	335
TABLA 83: RESULTADOS RS1-RS2 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA.....	336
TABLA 84: RESULTADOS RS1-RS2 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.....	338

TABLA 85: RESULTADOS RS3 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	339
TABLA 86: RESULTADOS RS3 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA.....	341
TABLA 87: RESULTADOS RS3 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.....	342
TABLA 88: RESULTADOS RS4 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	343
TABLA 89: RESULTADOS RS4 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA.....	345
TABLA 90: RESULTADOS RS4 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.....	346
TABLA 91: RESULTADOS RS6 PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	346
TABLA 92: RESULTADOS RS6 SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA.....	348
TABLA 93: RESULTADOS RS6 EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.....	350
TABLA 94: RESULTADOS RM PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	350
TABLA 95: RESULTADOS RM SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	352
TABLA 96: RESULTADOS RM EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	354
TABLA 97: RESULTADOS RD PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	355
TABLA 98: RESULTADOS RD SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	356
TABLA 99: RESULTADOS RD EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.....	358
TABLA 100: RESULTADOS I PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	358
TABLA 101: RESULTADOS I SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA.....	360
TABLA 102: RESULTADOS I EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.....	362
TABLA 103: RESULTADOS TP PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	363
TABLA 104: RESULTADOS TP SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA.....	365
TABLA 105: RESULTADOS TP EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	367
TABLA 106: RESULTADOS CI PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	367
TABLA 107: RESULTADOS CI SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	369

TABLA 108: RESULTADOS CI EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA	371
TABLA 109: RESULTADOS QP PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS SEGÚN LA MUESTRA GENERAL	371
TABLA 110: RESULTADOS QP SEGÚN LOS ESTRATOS DE LA MUESTRA	373
TABLA 111: RESULTADOS QP EN RELACIÓN A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA.....	375
TABLA 112: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES DEL SISTEMA ESTATAL.....	376
TABLA 113: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES PROPUESTOS POR LOS EXPERTOS	376
TABLA 114: COMPARACIÓN DE VALORACIONES SEGÚN TIPO DE CENTRO	377
TABLA 115: VALORACIÓN POR ESTRATOS DE LOS INDICADORES DE LA DIMENSIÓN RECURSOS	378
TABLA 116: VALORACIÓN POR ESTRATOS DE LOS INDICADORES DE LA DIMENSIÓN ESCOLARIZACIÓN.....	379
TABLA 117: VALORACIÓN POR ESTRATOS DE LOS INDICADORES DE LA DIMENSIÓN PROCESOS EDUCATIVOS.....	380
TABLA 118: VALORACIÓN POR ESTRATOS DE LOS INDICADORES DE LA DIMENSIÓN RESULTADOS EDUCATIVOS.....	382
TABLA 119: VALORACIÓN POR ESTRATOS DE LOS INDICADORES PROPUESTOS POR LOS EXPERTOS.....	383
TABLA 120: NÚMERO DE INDICADORES Y VALORACIÓN POR ESTRATOS	384
TABLA 121: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS DIRECTORES DE CENTROS PÚBLICOS DE PRIMARIA.....	385
TABLA 122: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS JEFES DE ESTUDIO DE CENTROS PÚBLICOS DE PRIMARIA.....	386
TABLA 123: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS PROFESORES DE CENTROS PÚBLICOS DE PRIMARIA.....	387
TABLA 124: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS OTROS PROFESORES DE CENTROS PÚBLICOS DE PRIMARIA.....	388
TABLA 125: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS DIRECTORES DE CENTROS PÚBLICOS DE SECUNDARIA.....	389
TABLA 126: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS JEFES DE ESTUDIO DE CENTROS PÚBLICOS DE SECUNDARIA	390

TABLA 127: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS PROFESORES DE CENTROS PÚBLICOS DE SECUNDARIA.....	391
TABLA 128: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS OTROS PROFESORES DE CENTROS PÚBLICOS DE SECUNDARIA	392
TABLA 129: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS DIRECTORES DE CENTROS CONCERTADOS	393
TABLA 130: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS JEFES DE ESTUDIO CENTROS CONCERTADOS	394
TABLA 131: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS PROFESORES DE PRIMARIA DE CENTROS CONCERTADOS	395
TABLA 132: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS PROFESORES DE SECUNDARIA DE CENTROS CONCERTADOS.....	396
TABLA 133: VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR LOS OTROS PROFESORES DE CENTROS CONCERTADOS	397

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación se considera un instrumento básico y necesario para la mejora de la educación. Son muchos los organismos, internacionales y nacionales, que han desarrollado propuestas para la evaluación de los sistemas educativos.

Crear herramientas que favorezcan la recogida de información de forma objetiva es la primera tarea dentro de la evaluación del sistema educativo, garantizando la obtención de datos objetivos, válidos y fiables, de aquello que se pretende evaluar, que deben, a su vez, complementarse con las apreciaciones cualitativas y reflexivas de personal experto en educación.

En este sentido, entre las diferentes propuestas realizadas para la evaluación, encontramos los sistemas de indicadores de la educación que surgen, en los años ochenta, como una herramienta para proporcionar información sobre los sistemas educativos a nivel internacional. Partiendo de esas propuestas internacionales, son muchos los países que han desarrollado sus propios indicadores para, además de comparar sus sistemas educativos con los de otros países, obtener información a partir de la cual realizar las mejoras correspondientes.

Entendiendo que, para llevar a cabo la evaluación, debe realizarse previamente la recogida de información, los sistemas de indicadores son un mecanismo indispensable que permiten reunir la citada para, a partir de ella, promover el cambio en todos los niveles del sistema educativo. Obviamente, tal proceso viene precedido de una importante y decisiva etapa de preparación y planificación para que tal información goce de cualidades como las de ser fiable y válida en su sentido técnico y tradicional, además de valiosa, esto es, de utilidad para la subsiguiente toma de decisiones.

En España se creó, en 1993, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) encargado de elaborar un Sistema Estatal de Indicadores cuyo objetivo era obtener información para evaluar el grado de eficacia y eficiencia del sistema educativo.

La primera versión se publicó en el año 2000, agrupándose los indicadores en cinco dimensiones, *contexto, recursos, escolarización, procesos educativos y resultados educativos*. Desde esa primera publicación, y con periodicidad bianual, se actualizan los indicadores y se aporta información sobre los aspectos significativos que con ellos se miden.

A su vez, y en función de la distribución de competencias educativas entre las administraciones central y autonómicas, cada comunidad autónoma elabora sus propios indicadores. Consecuentemente, en el año 2000, en las Islas Baleares, inicia su andadura el Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (con las siglas IAQSE, del catalán *Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu*) encargado de publicar los indicadores correspondientes a las islas y, por tanto, los referentes a Mallorca, contexto de nuestra investigación.

Conociendo las propuestas de evaluación, central y autonómica, nos propusimos averiguar cómo se recoge la información de los centros docentes de la Isla de Mallorca.

Sorprendió detectar que, a nivel de centros, no existía ninguna propuesta de indicadores y que la información provenía de la evaluación interna de los centros o de la autoevaluación, así como de algunas preguntas de opinión recogidas en las evaluaciones de diagnóstico.

La atenta lectura de las diferentes versiones de los sistemas de indicadores, tanto estatales como autonómicos, ponderó la posibilidad de que la información recogida mediante algunos de ellos pudiera tener mayor relevancia y repercutir directamente en la mejora de los centros, razón por la que nos planteamos la posibilidad de utilizarlos en este sentido.

Surgió así nuestro problema de investigación que, como afirman los metodólogos de la investigación educativa, se perfiló y precisó después del análisis y estudio de lo que se conoce como "*estado de la cuestión*". En el capítulo 5 se propone el planteamiento del problema y se concretan, en forma de preguntas a las que dar respuesta, los objetivos a lograr. Quede por el momento constancia de que nos preocupaba la posibilidad de valernos del sistema de indicadores para alcanzar información suficientemente valiosa para los centros educativos y, en particular, para su mejora.

Interesados en abordar el tema nos pusimos en contacto, en un primer momento, con expertos en educación y, posteriormente, con docentes, todos de Mallorca, para proponerles la posibilidad de utilizar todos o algunos indicadores para medir lo que sucede en los centros y que fueran ellos quienes, a partir de su experiencia y conocimientos, nos orientaran en la viabilidad de nuestro planteamiento.

Desde un enfoque de investigación evaluativa, hemos abordado el análisis de los sistemas de indicadores para establecer la posibilidad de aplicarlos a los centros educativos, así como encuestado a docentes para conocer su valoración. En los diferentes apartados que se incluyen en el presente trabajo describimos el proceso seguido para su realización.

En el *Capítulo 2. Niveles Macro y Meso: Evaluación Estatal y Autonómica de los Sistemas Educativos*, se establecen los niveles de evaluación del sistema educativo español, distinguiendo entre macro, meso y micro, a este último, por su relevancia para nuestro trabajo, le dedicamos un capítulo completo: *Capítulo 4. Nivel Micro: La Evaluación de los Centros y su Relación con los Indicadores*.

En los niveles de evaluación macro y meso se incluye la revisión de las propuestas de evaluación estatales y autonómicas, deteniéndonos con mayor profundidad en la descripción de los sistemas de indicadores. Aun cuando nos centramos en el ámbito nacional, hemos dedicado un apartado de este capítulo a la revisión de las propuestas de evaluación internacional, ya que España participa en muchas de ellas, focalizando nuestra atención en los indicadores internacionales para la educación, elaborados por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*.

En el *Capítulo 3. Sistema Estatal de Indicadores*, se ha llevado a cabo un pormenorizado análisis y comparación de los indicadores y subindicadores, propuestos en las diferentes versiones del citado, desde el 2000 hasta el 2010, ambas inclusive. El capítulo se ha estructurado según las diferentes dimensiones en que se subdividía el sistema de indicadores, esto es, *contexto, recursos, escolarización, procesos educativos y resultados educativos*, en las que se incluyen los indicadores que las forman y se señala cuándo se propusieron por primera

vez, qué tipo de información proporcionaban y qué cambios, de nombre, definición o justificación se han producido en cada uno de ellos.

Como ya hemos señalado, el *Capítulo 4. Nivel Micro: La Evaluación de los Centros y su Relación con los Indicadores*, incluye las propuestas sobre la evaluación de centros. A lo largo del mismo se realiza la revisión de aportaciones que destacan el papel de los centros como escenario del acto educativo, así como los motivos por los que es importante elaborar propuestas de evaluación para los mismos, complementando la evaluación interna con la externa, para finalizar con la revisión de las diferentes propuestas para su evaluación y el papel de los indicadores en la mismas.

En el *Capítulo 5. Metodología*, se describe el proceso mediante el cual se aborda el objeto de estudio. Presentamos el planteamiento de la investigación y los objetivos de la misma, definiendo la población objeto de estudio y las muestras seleccionadas, así como el proceso de elaboración y validación de los instrumentos de medida utilizados.

El *Capítulo 6. Resultados*, incluye, por un lado, los datos y el análisis de contenido de las respuestas de las entrevistas a expertos y, por otro, los datos obtenidos tras la administración de los cuestionarios a una muestra representativa de docentes. Para terminar este capítulo, exponemos, en el apartado *Discusión*, la revisión de algunos aspectos relevantes de nuestra investigación.

En el *Capítulo 7. Conclusiones y Futuras Líneas de Investigación*, se presentan las conclusiones del trabajo realizado así como algunas propuestas para posteriores estudios.

Finalmente, en el *Capítulo 8. Bibliografía*, se detallan todas las fuentes consultadas para la elaboración de nuestro trabajo.

Primera Parte

Revisión Teórica

2. NIVELES MACRO Y MESO: EVALUACIÓN ESTATAL Y AUTONÓMICA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

La evaluación se ha consolidado como un instrumento para el conocimiento y valoración de los sistemas educativos, a partir del cual establecer medidas de cambio, innovación o mejora, encaminadas a la consecución de la calidad de dichos sistemas.

Tiana Ferrer (2009, p.35s) indicaba:

“La puesta en marcha de sistemas de evaluación está ligada a la preocupación por el mejoramiento de la calidad. La evaluación es concebida como un poderoso instrumento al servicio de la mejora cualitativa de la educación, gracias al conocimiento valorativo que proporciona sobre la realidad”.

La relevancia adquirida por la evaluación supera el ámbito específico de los diferentes países para adquirir una dimensión internacional, de forma que, hoy día, son innumerables las propuestas de evaluación a nivel mundial y europeo, que avalan dicha relevancia. Puesto que España participa en gran parte de dichas propuestas, que son referencia para estudios nacionales, incluimos una breve revisión de las mismas, describiéndolas en el Apartado 2.1.

Centrándonos en la evaluación del sistema educativo español y su configuración actual, donde las competencias están distribuidas entre las administraciones central y autonómicas, distinguimos tres niveles de análisis, como puede verse en la Figura 1.

Dos de ellos, el nivel *macro*, referente a la evaluación central, y el nivel *meso*, referente a la evaluación autonómica, se expondrán en el presente capítulo, mientras que el tercer nivel de análisis, *micro*, considerado como la evaluación de los centros educativos, se abordará en otro.

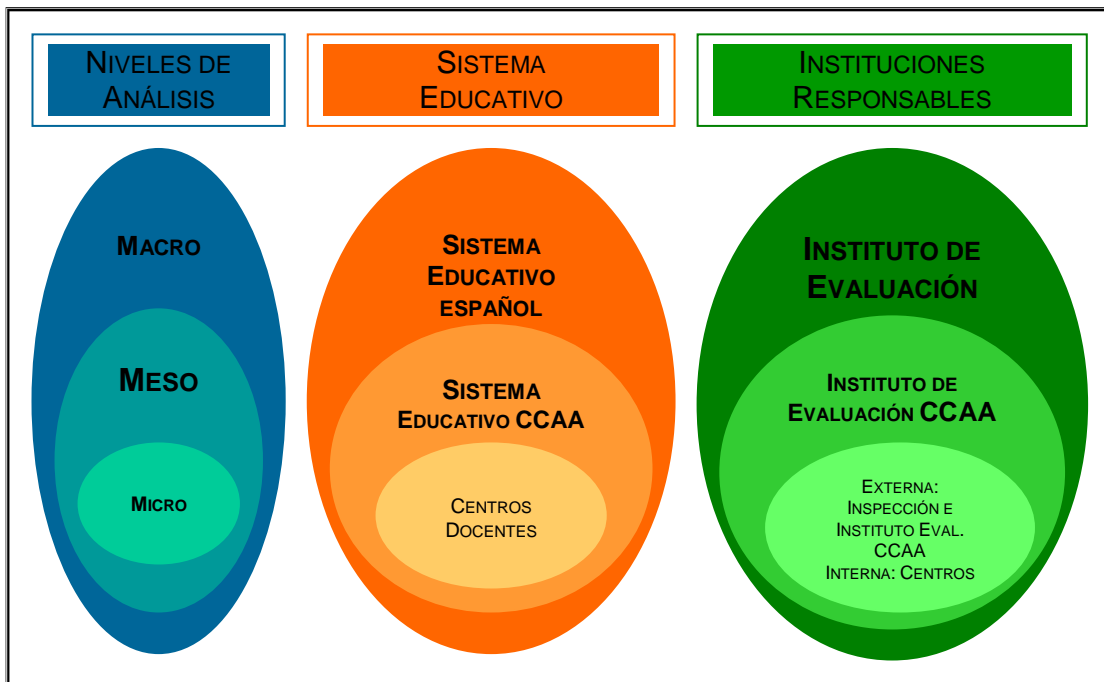


Figura 1: Niveles de Análisis del Sistema Educativo

En nuestra descripción de las propuestas para la evaluación de los sistemas educativos, tanto internacionales como del sistema educativo español, incluimos las iniciativas que se vienen desarrollando así como los estudios e informes resultantes de las mismas.

Dichas iniciativas se estructuran “en dos grandes enfoques: indicadores y estudios” (De la Orden y Jornet, 2012, p.74). Los enfoques basados en estudios consisten en la administración de pruebas estandarizadas para valorar el desempeño de muestras de alumnos en diferentes materias (De la Orden y Jornet, 2012). Dentro de este enfoque podríamos mencionar, entre otros, el *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes*, conocido por sus siglas en inglés (PISA) o el *Estudio Internacional de la Comprensión Lectora* (PILRS).

Por otro lado, los enfoques basados en indicadores aportan datos o resultados que informan acerca de determinadas características del sistema (De la Orden y Jornet, 2012). “Su propósito fundamental consiste en reducir la complejidad del ámbito al que se refieren a una colección manejable de datos significativos, permitiendo su interpretación y su diagnóstico, apoyando los procesos de toma de decisiones y orientando la acción” (Tiana Ferrer, 2006, p.66)

De entre todas las opciones de evaluación que actualmente se pueden encontrar, centramos nuestro interés en los sistemas de indicadores para la educación.

Las propuestas de crear sistemas de indicadores en educación deriva, en buena medida, de la difusión de indicadores sociales, que se inició a partir de los años sesenta y que llegó, con el paso del tiempo, al ámbito educativo, donde se ha extendido notablemente en los últimos veinte años (Tiana Ferrer, 2009).

Los sistemas de indicadores se proponen como un medio para recoger información que proporciona una visión panorámica acerca del contexto, los recursos, los procesos y los resultados de los sistemas educativos permitiendo, además de la comparación entre diferentes países, ayudar a los responsables políticos a evaluar el funcionamiento de las escuelas y los resultados de los alumnos, hacer un seguimiento del funcionamiento de los sistemas educativos y planificar y gestionar los recursos y servicios (Gil Traver, 1999).

Para abordar la recopilación de datos acerca de los sistemas educativos “*la UNESCO, la OCDE y Eurostat han trabajado en la elaboración de sistemas de indicadores. El más conocido es el Proyecto INES (Indicators of National Education System) de la OCDE que publica anualmente Education at a Glance*” (Tchatchoua, Martin, Sauvageot, 2001, p.66).

A su vez, cada país elabora sus propios indicadores, siguiendo, en la mayoría de casos, el modelo internacional, *Proyecto INES*, con el objetivo de recoger información acerca de los diferentes componentes de su sistema educativo. Esta información permite obtener una radiografía de lo que en cada uno sucede y evaluarlos tomando como base datos objetivos recogidos de forma sistemática.

Tres consideraciones subyacen a nuestro interés por los sistemas de indicadores frente a otros estudios dirigidos a la evaluación:

- En primer lugar que, aun formando parte de las propuestas de evaluación, su objetivo exacto es medir lo que sucede en los sistemas educativos, para aportar información acerca de los mismos; por lo tanto, entendiendo la evaluación como un proceso, su utilización se

enmarcaría en la primera parte de la misma, recogida de datos. Partimos de la premisa de que sin una adecuada recogida de datos no se puede llevar a cabo una evaluación rigurosa y sistemática.

La relevancia, en este sentido es esencial pues, tal como señala Andreas Schleicher¹: *“Sin información no eres más que otra persona con opiniones”* (En Saura Valls, 2004, p.28).

- En segundo lugar destaca el hecho de que, además de los resultados educativos, los sistemas de indicadores permiten obtener información del contexto, la escolarización, los recursos y los procesos educativos, aspectos que influyen en la eficacia del sistema educativo y cuya información permite una evaluación integral del mismo.
- Por último, entendemos que la recogida de información para la evaluación del sistema educativo debe incluir diferentes niveles de análisis, aportando datos referentes a cada uno de ellos, hecho que parece haberse iniciado con la creación de sistemas de indicadores para, al menos, dos de ellos: los niveles macro y meso.

2.1. PROPUESTAS INTERNACIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

La relevancia otorgada a la evaluación de los sistemas educativos sobrepasa los ámbitos nacionales para ser el foco de atención de instituciones y organismos internacionales. Este hecho se refleja en la diversidad de estudios e informes publicados² que, una vez superado el enfoque tradicional de medir únicamente los aprendizajes de los alumnos, pretenden abarcar aspectos organizativos y estructurales de los sistemas educativos.

¹ Director del estudio PISA y de la división de Indicadores de la Educación de la OCDE

² Tanto los estudios nacionales como internacionales que a continuación se van a mencionar, así como otros, pueden consultarse en la página <http://www.educacion.gob.es/ievaluacion.html>

Las evaluaciones internacionales nacen con la intención de estudiar los diferentes sistemas educativos, a fin de realizar una comparación que proporcione información de las experiencias de los países participantes acerca del rendimiento en distintas áreas, para aprender e incorporar aspectos que puedan contribuir a la mejora de cada uno.

Al hablar de evaluaciones internacionales de sistemas educativos destacan dos instituciones que han sido, hasta el momento, las encargadas de realizar estudios de evaluación en países de todo el mundo: por una parte, la *Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo*, conocida por sus siglas en inglés IEA³ (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) y, por otra, la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, OCDE (*en inglés Organization for Economic Co-operation and Development, OECD*).

De entre los estudios existentes destaca, por la divulgación que ha recibido, el Informe del *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes*, conocido por sus siglas en inglés PISA (*Programme for International Student Assessment*), realizado por la OCDE, con el que se evalúan los conocimientos de los estudiantes.

Otros estudios, desarrollados por la IEA, se centran en valorar el rendimiento de los alumnos en un área concreta de aprendizaje, como el *Estudio Internacional de la Comprensión Lectora*, conocido por las siglas PILRS (*Progress in International Reading Literacy Study*); el *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias*, identificado con las siglas TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) o el *Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía*, cuyas siglas en inglés son ICCS (*International Civic and Citizenship Study*).

Los estudios citados siguen centrando su interés en los resultados educativos de los alumnos; sin embargo, un matiz en relación a las nuevas propuestas es que tienden a priorizar, como objetivo, la valoración de la adquisición de competencias por parte del alumnado.

³ Asociación independiente, cuyos miembros son universidades, institutos o agencias ministeriales dedicadas a la investigación sobre evaluación educativa, que representan al sistema educativo de su país.

Por otro lado, aunque en menor número, existen algunos estudios que abordan íntegramente otros aspectos, más allá de los resultados de los alumnos, como el *Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje*, conocido como TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), de la OCDE, con el que, también a nivel internacional, se pretende evaluar las condiciones de enseñanza,

“El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey) de la OCDE ofrece la primera comparación internacional sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, aportando ideas innovadoras acerca de algunos de los factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje reveladas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. Tiene como objetivo ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión del educador sea más atractiva y eficaz” (OCDE, 2009, p.3).

Por su parte, los estudios llevados a cabo dentro de la Unión Europea (en adelante UE) se refieren a los realizados por el *Grupo Permanente de Indicadores y Puntos de Referencia*, que está integrado por representantes de todos los Estados miembros de la UE. Estas propuestas se incluyen dentro de la Estrategia de Lisboa, donde se destaca la importancia de la educación, se establecen los objetivos que los diferentes países miembros tienen que alcanzar y se definen los indicadores para su medida.

“La educación es una de las preocupaciones fundamentales de la Unión Europea que, en el año 2000, en la denominada Estrategia de Lisboa, abrió un proceso de iniciativas comunes con el fin de mejorar los resultados educativos, en el que se definieron los objetivos europeos para 2010 en educación y formación. El objetivo estratégico de Lisboa fue formulado del modo siguiente: «convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social» (Consejo Europeo de Lisboa año 2000) (MEC, 2007, p. 13).

La UE ha avanzado rápidamente en este proceso de estímulo de la educación. Para medir el progreso hacia los objetivos específicos y revisar los avances registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010», el Consejo y la Comisión se comprometieron a elaborar diversos informes de seguimiento, los primeros de los cuales han sido ya publicados. (MEC, 2007, p.13).

Otra de las experiencias de evaluación internacional es la iniciada por la UNESCO con la creación del *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*, en 1994, en América Latina y el Caribe, desde el que se han desarrollado iniciativas como el *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados*, en 1997.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, entre los que se encuentra España, adquirió en el 2008 un compromiso descrito en el documento *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, en el que se señala:

“Los Ministros de Educación reunidos en El Salvador el 19 de mayo de 2008 aprobaron en su declaración final un compromiso que puede tener enormes repercusiones para la educación iberoamericana: Acoger la propuesta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, comprometiéndonos a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales, y a iniciar un proceso de reflexión para dotarle de un fondo estructural y solidario.

Se iniciaba en esa Conferencia un ambicioso proyecto para reflexionar y acordar en 2010 un conjunto de metas e indicadores que diera un impulso a la educación de cada uno de los países” (2008, p.10).

En todos los estudios internacionales citados podemos consultar informes del sistema educativo de cada uno de los países participantes. En el caso de España, se publica el *Informe Español* que incluye los datos más destacados obtenidos por el sistema educativo de nuestro país, entre los que podríamos citar, a modo de ejemplo: el TALIS (OCDE). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*; o el *Panorama de la educación 2008: Indicadores de la OCDE. Resumen en español*.

Otra de las propuestas, realizada por la OCDE en los años ochenta, es el *Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación*⁴ (Proyecto INES) que vamos a analizar con mayor profundidad en los siguientes apartados.

2.1.1. SISTEMA INTERNACIONAL DE INDICADORES. PROYECTO INES DE LA OCDE

El Proyecto INES (*Indicators of National Education Systems*) es una propuesta de la OCDE sobre el desarrollo de indicadores educativos. Su importancia fue tal que, como señala De la Fuente (2004, p.14):

⁴ Project Indicators of National Education Systems

“Hablar hoy en día de estadísticas internacionales sobre educación, es hablar del Proyecto INES (Indicators of National Education Systems) de la OCDE y su reflejo en “Education at a Glance”, una de las publicaciones estrella de esa organización en la que aparece toda una batería de indicadores relacionados con la educación, entre ellos los relativos a los recursos financieros destinados a la misma por los 30 países miembros (y los 16 países que participan en el proyecto como asociados)”.

El Proyecto INES se inició en los años 80 y ha ido evolucionando, desde entonces, para convertirse en una propuesta sólida cuyos objetivos, creación y contenidos describiremos a continuación.

2.1.1.1. OBJETIVO DEL PROYECTO INES

El motivo de que aparezca, en los años ochenta, la propuesta de crear un sistema de indicadores, responde a la necesidad de recoger información, de forma sistemática, de factores significativos para los sistemas educativos a nivel internacional; así, García Garrido (1997, p.34) expone que:

“A pesar de la larga tradición en la recogida de información estadística sobre los diferentes aspectos de los sistemas educativos en los países de la OCDE, en el momento en que la cuestión de la calidad de la educación y la eficacia de los sistemas educativos se empezó a convertir en un aspecto clave para la mayoría de los países, se planteó el problema de cómo proporcionar a los representantes que toman las decisiones en educación un tipo de información útil para planificar la oferta educativa, de manera que se fueran dando pasos eficaces en ese camino hacia la calidad”.

La creciente demanda de información sobre la educación así como la necesidad de un mayor y mejor conocimiento del funcionamiento de los sistemas educativos planteaba algunos problemas técnicos: la recogida de información, la organización e interpretación de los datos y la elaboración de los informes.

Estos problemas llevaron a las autoridades de los países miembros de la OCDE a considerar nuevas maneras de comparar sus sistemas educativos. Se planteó, en este contexto, la posibilidad de elaborar un conjunto internacional sistematizado de indicadores que informaran, basándose en datos estadísticos de una gran calidad, sobre los principales aspectos de los

sistemas educativos de los países miembros, para realizar un seguimiento comparado tanto de la evolución de los mismos como de la utilidad de estos indicadores (Gil Traver, 1999).

“A través de este conjunto de indicadores se pretende ofrecer una visión panorámica del funcionamiento comparativo de los sistemas educativos (mediante la reflexión tanto sobre el contexto y los recursos como sobre los procesos y resultados), que posibilite a cada sistema educativo encontrar sus puntos débiles, así como identificar los aspectos que mejor funcionan y que pueden pasar inadvertidos en los debates internos” (García Garrido, 1997, p. 35).

Como señala González López (2004, p.63):

“los objetivos básicos son, por una parte, proporcionar a los países miembros de la OCDE un marco institucional en el que examinar la validez y relevancia de los indicadores educativos, definir los límites en los que se pueden desarrollar, comparar las experiencias nacionales relacionadas con la implantación de evaluaciones a gran escala y compartir las experiencias de mejora de la calidad de sistemas educativos y, por otro, producir indicadores que aporten información útil sobre los sistemas educativos”.

2.1.1.2. DESARROLLO DEL PROYECTO INES

El Proyecto INES empezó a gestarse en noviembre de 1987, en una reunión cuyo propósito era discutir nuevos enfoques para desarrollar estadísticas educativas comparables. En 1988 la OCDE, a través del *Center for Educational Research and Innovation* (en adelante CERI), aprobó el proyecto tras dos conferencias preparatorias, una organizada por el gobierno de los Estados Unidos, en noviembre de 1987, y otra por las autoridades francesas, en marzo de 1988.

El CERI estableció un mecanismo consultivo internacional –el Grupo Técnico y las Redes de Trabajo- donde intercambiar puntos de vista y llegar a concepciones comunes sobre cuestiones relacionadas con la definición, medida y organización de los indicadores. Estos órganos cooperan con el Secretario de la OCDE para el desarrollo de indicadores de interés común, de acuerdo con las prioridades políticas de los países miembros y el marco conceptual preparado por el Proyecto INES (García Garrido, 1997, p.34).

Las Redes están formadas por cuatro grupos de trabajo integrados por un representante de cada uno de los países miembros de la OCDE expertos en el ámbito específico asignado a

cada red. Su tarea es revisar periódicamente, actualizar y proponer nuevos indicadores, diseñar estrategias y procedimientos de obtención de datos y redactar los informes para su posterior publicación (IE, 2006).

Las redes que se constituyeron y sus ámbitos de trabajo son:

- Red A: Resultados educativos de los alumnos
- Red B: Educación y empleo
- Red C: Procesos educativos
- Red D: Actitudes y expectativas ante la educación

En relación a la *Red A: Resultados educativos de los alumnos*, señala Gil Escudero (2002, p.2) que:

“La Red A tiene como campo de competencia los indicadores de los resultados educativos, de modo específico el desarrollo de indicadores en las áreas de conocimiento, destrezas y actitudes de los estudiantes, que sean relevantes para la política y que permitan la comparación válida entre sistemas educativos y a través del tiempo. El resultado de la aplicación de la estrategia de actuación desarrollada por la Red A, encargada del área de los resultados educativos es el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos, denominado Proyecto PISA (Programme for Indicators of Student Achievement)”.

Por su parte la *Red B: Educación y empleo*, tiene como misión fundamental desarrollar indicadores sobre resultados económicos y sociales de los sistemas educativos de la OCDE, así se señala que:

“Concretamente la Red B se centra en el desarrollo de indicadores relativos a la situación laboral y educativa de la población joven y adulta, transición del sistema educativo al mercado de trabajo, ingresos salariales por nivel educativo, desempleo por nivel educativo, educación continua de la población adulta, etc.

Esta red esta activamente comprometida en el desarrollo de estudios internacionales sobre el aprendizaje de la población adulta, así como en el estudio de los sistemas de transición de la escuela al trabajo. El trabajo de esta red en lo relativo a resultados sociales de los sistemas educativos se desarrolla en estrecha conexión con el CERI.

Además, la Red B colabora en el desarrollo del cuestionario de contexto del proyecto de la OCDE Program for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC, encuesta para la evaluación de las competencias de la población adulta a escala internacional), asesoramiento sobre la utilización de los indicadores laborales, de salud y sociales necesarios en dicho cuestionario.” (IE, 2006, p.5).

En cuanto a la *Red C*, su principal cometido es el desarrollo de indicadores sobre estructuras, procesos y contexto de los distintos sistemas educativos.

“Tradicionalmente, la Red C se ha centrado en el desarrollo de indicadores, como el tiempo dedicado a la docencia, horas impartidas por asignatura, carga docente del profesorado, semanas de trabajo al año, ratio estudiantes-profesor, etc.

La obtención de datos se lleva a cabo fundamentalmente a partir de la participación en la Encuesta sobre el Profesorado y Currículum” (IE, 2006, p.6).

Dice Gil Traver (1999) en relación a la *Red C* que:

“Puesto que dentro del Proyecto INES ya existía, por un lado, el Grupo Técnico encargado de los datos más puramente estadísticos, centrados básicamente en la información de contexto y recursos, y por otro, la Red A, dedicada a los resultados del sistema (en términos de rendimiento de los alumnos) se planteó que la Red C fuera la encargada de abrir la “caja negra” de los procesos escolares, el ámbito menos conocido y estudiado de la educación o, al menos, en el que menos experiencia se tenía y se tiene, con el fin de realizar un análisis del mismo desde una perspectiva tan general y a la vez tan precisa como la ofrecida por los demás indicadores internacionales”.

Por último, la *Red D* se encarga de recoger datos, en relación a las actitudes y expectativas sobre la educación. En España se encarga de ello el Instituto de Evaluación.

La misión del grupo técnico es proporcionar la información estadística relacionada con los indicadores.

“El grupo técnico es responsable de proporcionar información estadística relacionada con los indicadores de participación, acceso, titulación escolar, recursos humanos y financieros, tamaño de la población escolar, gasto educativo por estudiante y subsidios públicos, entre otros, de Education at a Glance.

Se encarga igualmente tanto del desarrollo de un marco conceptual para la elaboración de la información estadística, como de llevar a cabo estudios que aseguren la validez y comparabilidad internacional de dichos datos.”(IE, 2006, p.7).

2.1.1.3. ÁMBITOS DE EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES DEL PROYECTO INES

En el Proyecto INES los indicadores se agrupan en una serie de grandes ámbitos que pueden variar de acuerdo con las prioridades políticas.

“Los trabajos desarrollados en esos primeros años del nuevo proyecto se concretaron en la publicación en 1992 del primer volumen de la serie Education at a Glance / Regards sur l'éducation. Ese volumen incluía 36 indicadores, agrupados en tres categorías: a) contexto demográfico, económico y social; b) costes, recursos y procesos escolares; c) resultados educativos. Del total de los indicadores, doce tenían carácter expresamente experimental y se incluían a título de propuesta, aunque existía la convicción de que era necesario depurarlos y mejorarlos.” (Tiana Ferrer, 2000, p.13).

Los indicadores se publican, anualmente, en inglés y francés con el nombre de *Education at a Glance / Regards sur l'Education*. La versión en español está a disposición del público desde 2005 con el nombre de *Panorama de la Educación*⁵. En las diferentes versiones se incluye información sobre: la expansión de la educación y los resultados educativos, beneficios sociales y económicos de la educación, la financiación de la educación y el entorno de los centros educativos y el aprendizaje.

La presentación anual de los indicadores del Proyecto INES, a través de la publicación *Educación at a Glance*, es un punto de referencia para todos los medios de comunicación del mundo y sirve para el contraste y valoración de la evolución de los sistemas educativos, no sólo en los países de la OCDE, sino también en los países asociados que se han ido incorporando al proyecto (Ibáñez Milla, 2004).

Las dimensiones que se incluyen en las diferentes versiones varían de unas a otras, como puede verse en la Tabla 1. A partir de la versión del 2002 hasta la última del 2010, parece existir cierta estabilidad, incluyendo en cada publicación las mismas cuatro dimensiones: *La expansión de la educación y los resultados educativos, Beneficios sociales y económicos de la educación, La financiación de la educación y El entorno de los centros educativos y el*

⁵ En la dirección <http://www.educacion.gob.es/ievaluacion/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/OCDE.html> pueden consultarse las versiones del 2007, 2008, 2009 y 2010 del *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE Informe Español*.

aprendizaje. Sin embargo, el número de indicadores para cada dimensión varía de una versión a otra, como puede verse, a modo de ejemplo, en la Tabla 2, donde se han incluido los indicadores de las versiones de 2002, 2007 y 2010.

La obtención de información acerca de cada uno de los iniciadores se realiza a través de la consulta de distintas fuentes.

“El proyecto INES no se debe entender sólo como un conjunto de indicadores elaborados con fuentes de datos de una calidad contrastada y a través de un procedimiento de colaboración abierta y transparente con los países participantes, sino que va más allá, siendo un marco de trabajo en el que intervienen y se combina el esfuerzo tanto de estadísticos como de evaluadores de la educación” (Ibáñez Milla, 2004, p.16).

1995	1997	1998	2000	2002-2010
<p><i>I CONTEXT OF EDUCATION</i> Demographic context Social and Economic Context Opinions and Expectations</p> <p><i>II COST, RESOURCES AND SCHOOL PROCESSES</i> Financial resources Expenditure on education Sources of educational funds Participation in Education Processes and Staff Instructional time School processes Human Resources Educational R&D</p> <p><i>III RESULTS OF EDUCATION</i> Student Outcomes System Outcomes Labor Market Outcomes</p>	<p><i>Chapter A. Demographic, social and economic context of Education</i></p> <p><i>Chapter B. Financial and Human Resources Invested in Education</i></p> <p><i>Chapter C. Access to Education, Participation and Progression</i></p> <p><i>Chapter D. The Learning Environment and Organisation of Schools</i></p> <p><i>Chapter E. Social and Labour Market Outcomes of Education</i></p> <p><i>Chapter F. Student Achievement</i></p> <p><i>Chapter G. Graduate output of educational institutions</i></p>	<p><i>Chapter A. Demographic, social and economic context of Education</i></p> <p><i>Chapter B. Financial and Human Resources Invested in Education</i></p> <p><i>Chapter C. Access to Education, Participation and Progression</i></p> <p><i>Chapter D. The transition from Schools to work</i></p> <p><i>Chapter E. The Learning Environment and Organisation of Schools</i></p>	<p><i>Chapter A. Context of Education</i></p> <p><i>Chapter B. Financial and Human Resources Invested in Education</i></p> <p><i>Chapter C. Access to Education, Participation and Progression</i></p> <p><i>Chapter D. The Learning Environment and Organisation of Schools</i></p> <p><i>Chapter E. Individual, Social and Labour Market Outcomes of Education</i></p> <p><i>Chapter F. Student Achievement</i></p>	<p><i>Chapter A: The Output of Educational Institutions and the Impact of Learning</i></p> <p><i>Chapter B: Financial and Human Resources Invested in Education</i></p> <p><i>Chapter C: Access to Education, Participation and Progression</i></p> <p><i>Chapter D: The Learning Environment and Organisation of Schools</i></p>

Tabla 1: Resumen de las Dimensiones Propuestas en las Diferentes Versiones de *Education at a Glance*⁶

⁶ Tabla de elaboración propia a partir de las diferentes versiones de *Education at a Glance*: OECD Indicators. No se incluyen las versiones anteriores a 1995.

	2002	2007	2010
Chapter A: The Output of Educational Institutions and the Impact of Learning	A1 Current upper secondary graduation rates and attainment of the adult population	Indicator A1 To what level have adults studied?	Indicator A1 To what level have adults studied?
	A2 Current tertiary graduation and survival rates and attainment of adult population	Indicator A2 How many students finish secondary education?	Indicator A2 How many students finish secondary education and access tertiary education?
	A3 Educational attainment of the labour force and adult population	Indicator A3 How many students finish tertiary education?	Indicator A3 How many students finish tertiary education?
	A4 Graduates by field of study	Indicator A 4 What are students' expectations for education?	Indicator A4 How many students complete tertiary education?
	A5 Reading literacy of 15 year olds	Indicator A5 What are students' attitudes towards mathematics?	Indicator A5 How many adults participate in education and learning?
	A6 Mathematical and scientific literacy of 15-year-old	Indicator A6 What is the impact of immigrant background on student performance?	Indicator A6 How does participation in education affect participation in the labour market?
	A7 How student performance varies between schools	Indicator A7 Does the socio-economic status of their parents affect students' participation in higher education?	Indicator A7 What are the economic benefits of education?
	A8 Civic knowledge and engagement	Indicator A8 How does participation in education affect participation in the labour market?	Indicator A8 What are the incentives to invest in education?
	A9 Occupational status of parents and student performance	Indicator A9 What are the economic benefits of education?	Indicator A9 What are the social outcomes of education?
	A10 Place of birth, language spoken at home, and reading literacy of 15-year-olds		Indicator A10 What are the economic links with education?
	A11 Labour force participation by level of educational attainment.		
	A12 Expected years in education, employment and non-employment between the ages of 15 and 29		
	A13 The returns to education: Private and social rates of returns to education and their determinants		
	A14 The returns to education: Links between human capital and economic growth		
Chapter B: Financial and Human Resources Invested in Education	B1 Educational expenditure per student	Indicator B1 How much is spent per student?	Indicator B1 How much is spent per student?
	B2 Expenditure on educational institutions relative to Gross Domestic Product	Indicator B2 What proportion of national wealth is spent on education?	Indicator B2 What proportion of national wealth is spent on education?
	B3 Total public expenditure on education	Indicator B3 How much public and private investment is there in education?	Indicator B3 How much public and private investment is there in education?
	B4 Relative proportions of public and private investment in educational institutions	Indicator B4 What is the total public spending on education?	Indicator B4 What is the total public spending on education?
	B5 Support for students and household through public subsidies	Indicator B5 How much do tertiary students pay and what public subsidies do they receive?	Indicator B5 How much do tertiary students pay and what public subsidies do they receive?
	B6 Expenditure on institutions by service category and by resources subsidies category	Indicator B6 On what resources and services is education funding spent?	Indicator B6 On what services and resources is education funding spent?
		Indicator B7 How efficiently are resources used in education?	

 Tabla 2: Comparación de las Propuestas de Indicadores de la OCDE, Versiones 2002, 2007 y 2010⁷
⁷ Tabla de elaboración propia a partir de los documentos Education at a Glance: OECD Indicators del 2002, 2007 y 2010.

Chapter C: Access to Education, Participation and Progression	C1 School expectancy and enrolment rates (2000)	Indicator C1 How prevalent are vocational programmes?	Indicator C1 Who participates in education?
	C2 Entry to and expected years in tertiary education and participation in secondary education	Indicator C2 Who participates in education?	Indicator C2 Who studies abroad and where?
	C3 Foreign students in tertiary education	Indicator C3 Who studies abroad and where?	Indicator C3 How successful are students in moving from education to work?
	C4 Participation in continuing education and training in the adult population	Indicator C4 How successful are students in moving from education to work?	
	C5 Education and work status of the youth population	Indicator C5 Do adults participate in training and education at work?	
	C6 The situation of the youth population with low levels of education		
Chapter D: The Learning Environment and Organisation of Schools	D1 Total intended instruction time for students 9 to 14 years of age	Indicator D1 How much time do students spend in the classroom?	Indicator D1 How much time do students spend in the classroom?
	D2 Class size and ratio of students to teaching staff	Indicator D2 What is the student-teacher ratio and how big are classes?	Indicator D2 What is the student-teacher ratio and how big are classes?
	D3 Use and availability of computers at school and in the home	Indicator D3 How much are teachers paid?	Indicator D3 How much are teachers paid?
	D4 Attitudes and experiences of males and females using information technology	Indicator D4 How much time do teachers spend teaching?	Indicator D4 How much time do teachers spend teaching?
	D5 Classroom and school climate	Indicator D5 How do education systems monitor school performance?	Indicator D5 What school choices are available and what measures do countries use to promote or restrict school choice?
	D6 Salaries of teachers in public primary and secondary schools		Indicator D6 How can parents influence the education of their children?
	D7 Teaching time and teachers' working time		Indicator D7 Who are the teachers?

Tabla 2 (Continuación): Comparación de las Propuestas de Indicadores de la OCDE, Versiones 2002, 2007 y 2010⁸

⁸ Tabla de elaboración propia a partir de los documentos Education at a Glance: OECD Indicators del 2002, 2007 y 2010.

Cabría realizar dos reflexiones respecto a los continuos cambios del sistema de indicadores de la OCDE, que también podemos aplicar al Sistema Estatal de Indicadores y al de la Comunidad de las Islas Baleares, como veremos más adelante. Por un lado, la inestabilidad del sistema propuesto dificulta la pretendida capacidad de comparación, ya que incorporar o variar en cada versión los indicadores pone en tela de juicio sus aportaciones como estudio longitudinal de los sistemas educativos. Por otro, el hecho manifiesto de que se modifiquen en función de los intereses políticos plantea si, realmente, sirven para mejorar la eficacia y eficiencia de los sistemas educativos o más bien justifican los cambios propuestos desde las diferentes opciones políticas.

2.1.2. EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

A nivel nacional, además de los estudios internacionales en los que España participa, al ser uno de los países que colabora tanto con la IEA como con la OCDE, el sistema educativo también está en constante proceso de evaluación.

La LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) fue, en 1990, una ley pionera, promoviendo la evaluación del sistema educativo español señalándose, en el preámbulo de la misma, que *“la actividad evaluadora resulta fundamental para analizar en qué medida los diferentes elementos del sistema educativo contribuyen a alcanzar los objetivos establecidos”*. En dicha ley, Título IV Artículo 62, se proponían las líneas generales de evaluación del sistema educativo.

En el mismo sentido, la LOE (Ley Organiza de Educación), en 2006, promueve la evaluación del sistema educativo acotando, en el Título VI, los ámbitos de evaluación y los responsables de la misma, teniendo en cuenta la configuración del sistema educativo español y las competencias que, en función del mismo, se establecen para las diferentes administraciones.

A modo de resumen, en la Tabla 3 se mencionan los tipos y ámbitos de evaluación, los organismos responsables y sus funciones y los objetivos que se deben perseguir en cada una de ellas.

ARTÍCULO	ORGANISMOS RESPONSABLES	FUNCIONES	OBJETIVOS
143. <i>Evaluación general del sistema educativo</i>	El Instituto de Evaluación (En colaboración con las Administraciones educativas)	Coordinar la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales. Elaborar el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación	Contribuir al conocimiento del sistema educativo y orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación.
144. <i>Evaluaciones generales de diagnóstico</i>	Instituto de Evaluación Organismos correspondientes de las Administraciones educativas	Evaluar las competencias básicas del currículo	Obtener datos representativos, tanto del alumnado en la enseñanza primaria y secundaria y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado.
145. <i>Evaluación de los centros</i>	Administraciones educativas	Elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos. Apoyar y facilitar la autoevaluación de los centros educativos.	Obtener información sobre las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone.
146. <i>Evaluación de la función directiva</i>	Administraciones educativas	Elaborar planes para la valoración de la función directiva.	Mejorar el funcionamiento de los centro educativos

Tabla 3: Artículos sobre la Evaluación en la LOE

2.1.2.1. NIVEL MACRO: LA EVALUACIÓN CENTRAL

Una de las acciones que se emprenden a partir de la LOGSE, y que se mantuvo con la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) y la LOE, es la creación del *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* (INCE) al que se le encomienda la tarea de evaluar el sistema educativo. “La finalidad del nuevo Instituto es la evaluación general del sistema educativo, sin perjuicio de que las Administraciones Educativas realicen la evaluación del propio sistema en el ámbito de sus competencias” (RD 928/1993, p.20372).

El actualmente conocido como *Instituto de Evaluación* (IE) es el encargado, además de participar en las propuestas internacionales ya descritas, de realizar los diferentes estudios e

informes de evaluación, que proporcionan, a nivel estatal, una medida de diferentes aspectos del sistema educativo español.

Entre las evaluaciones que se realizan encontramos:

- Evaluación de los niveles educativos, la Evaluación de la Educación Primaria, Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y Evaluación de la Educación infantil.
- Evaluación de aprendizajes: Evaluación de la Expresión Oral, Evaluación de la Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Inglesa
- Las evaluaciones de diagnóstico, de carácter muestral, que proporcionan datos representativos, de alumnos y centros, tanto de las comunidades autónomas como del conjunto del Estado (IE, 2009) de acuerdo con lo que establece la LOE en su Artículo 144 (p.17193): *“obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria...”*
- La creación y desarrollo del Sistema Estatal de Indicadores.

Observar la proliferación de estudios existentes para la evaluación del sistema educativo, tanto internacionales como nacionales, plantea sí la citada se ha convertido en el objetivo principal, pudiendo suponer un alejamiento de su función esencial en tanto que proceso vehicular para la mejora. Aunque no sea el primordial foco de atención de nuestro trabajo cabría preguntarse si dicha evaluación está teniendo repercusiones en la mejora de la educación o solo repercute para cambiar las políticas, hecho que parece no garantizar el cambio a niveles prácticos.

En relación a las críticas realizadas a los estudios macro, señalaba Cano García (1998, p.162) que:

“2. Falsa finalidad de las evaluaciones: se usa para justificar en lugar de para mejorar.

La evaluación parece resultar inútil para conseguir la mejora de la calidad educativa. Tras el diagnóstico a que dan lugar este tipo de evaluaciones, no se procede a realizar ningún plan de mejora; es decir, que se intenta conocer para mejorar sino simplemente parece que sirva para juzgar y calificar”.

Defendemos la necesidad de la evaluación siempre que esta resulte operativa para promover mejoras en la educación y, por tanto, debe estar contextualizada y acercarse al ámbito en el que pueda repercutir pero, a su vez, tiene que ser justificable y aplicable, alejándose de la idea de “evaluar por evaluar”.

2.1.2.1.1. SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DEL INSTITUTO DE EVALUACIÓN

Actualmente muchos países, siguiendo las propuestas de la OCDE y del proyecto INES, han desarrollado sus propios sistemas de indicadores, como es el caso de España donde el *Instituto de Evaluación* ha elaborado y publica periódicamente el *Sistema Estatal de Indicadores* como una de las propuestas para evaluar el sistema educativo.

2.1.2.1.1.1 OBJETIVOS

En la LOE, Artículo 143. *Evaluación general del sistema educativo*, en el punto tercero, se indica:

“El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación que contribuirá al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Los datos necesarios para su elaboración deberán ser facilitados al Ministerio de Educación y Ciencia por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas” (p.17193).

Desde la primera publicación en el año 2000, la elaboración de un sistema estatal de indicadores de la educación ha constituido una línea de actuación de carácter permanente del Instituto de Evaluación (IE, 2005).

Siguiendo, al igual que otros países, las propuestas del Proyecto INES, en España se intenta dar respuesta a las necesidades de información fiable por medio del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación que se comenzó a diseñar a partir de 1993, con la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)⁹.

El sistema estatal de indicadores está formado por un conjunto de índices que aportan información sobre los aspectos que se consideran más significativos del estado y la calidad del sistema educativo y de sus diversos componentes. Constituye un instrumento indispensable tanto para describir y conocer la realidad educativa como para hacer posible la definición de objetivos educativos y la adopción de las políticas encaminadas a la consecución de dichos objetivos.

El propósito con el que se crea es constituir una fuente de información que refleje el funcionamiento, más o menos adecuado, de la totalidad o, en su caso, de un segmento, del sistema educativo, con todas las complejidades que esto supone.

2.1.2.1.1.2 EVOLUCIÓN DEL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES: 2000 AL 2010.

El marco funcional de referencia que inicialmente se utilizó para la elaboración del sistema estatal de indicadores de la educación fue el esquema: *contexto – recursos – escolarización – procesos educativos – resultados educativos*, similar al usado por otros sistemas de indicadores, como el Proyecto INES de la OCDE, el propuesto para el proyecto europeo de indicadores de calidad y los sistemas de indicadores de la mayoría de los países (IE, 2005).

Con reminiscencias de enfoques evaluativos como el de Stufflebeam en su modelo de evaluación de programas, conocido como modelo CIPP (contexto-entrada-proceso-producto), que ha servido de base para la construcción de la mayoría de indicadores internacionales y nacionales, se plantea que, en los sistemas educativos, los factores de entrada (recursos

⁹ Actualmente Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

materiales, alumnado, etc.)¹⁰ hacen que tengan lugar procesos y éstos, dentro de un contexto determinado (valores sociales, expectativas, etc.), propician la consecución de determinados resultados (Gil Traver, 2004, p.6).

Por tanto, desde la primera versión, publicada en el año 2000, hasta la del 2009, los indicadores se agrupaban en cinco grandes dimensiones que se establecieron en el Plan de Actividades del IE *“Dichos indicadores han de referirse tanto a los factores contextuales del sistema educativo como a los costes, el funcionamiento y los resultados del mismo”*¹¹. Estas dimensiones eran:

- *Contexto*
- *Recursos*
- *Escolarización*
- *Procesos educativos*
- *Resultados educativos*

En la Figura 2 se pueden observar las cinco dimensiones así como la interacción entre ellas.

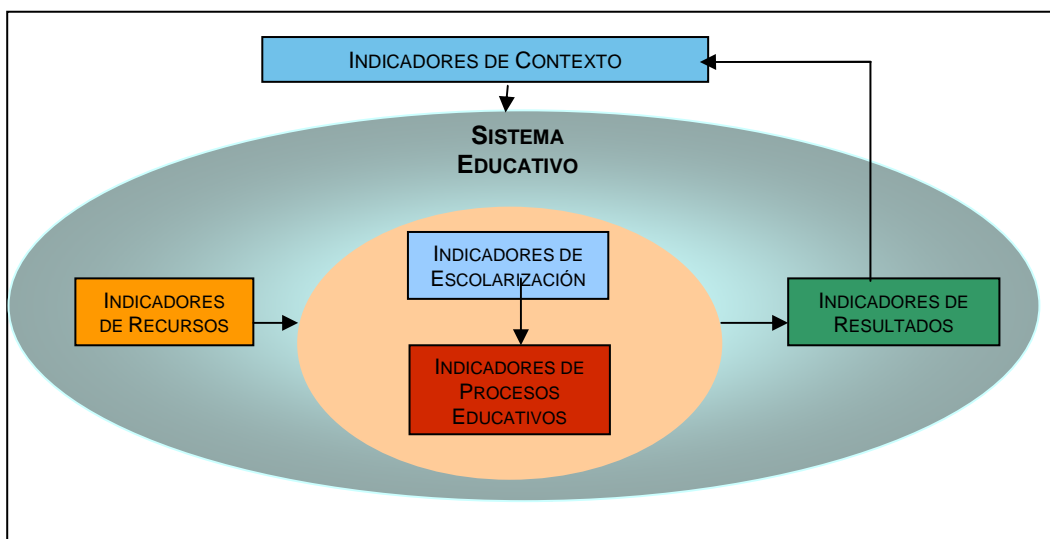


Figura 2: Representación Gráfica del Sistema Estatal de Indicadores¹²

¹⁰ The relevance on the CIPP evaluation model for educational accountability, en *Journal of Research and Developpment*, 1971

¹¹ INCE. Plan de Actuación 1994-1997. <http://www.ince.mec.es/plan9497.htm#Indi>

¹² Apuntes del Instituto de Evaluación, núm. 14, p.2. Diciembre 2008.

En cuanto a los indicadores, en la primera publicación, del año 2000, se propusieron treinta, aunque como podemos leer en la misma, se advertía de la posibilidad de aumentar el número puesto que:

“Es difícil determinar el número de indicadores que deben integrar un sistema. Un número excesivo hace inviable la obtención de la información necesaria y su interpretación; por el contrario, un número muy reducido deja necesariamente importantes parcelas del sistema educativo sin describir” (Sistema estatal de Indicadores de la Educación, 2000, p.11).

En la versión del 2002 se amplió el número de indicadores a treinta y cinco. En el año 2004 se fijó su número en treinta y ocho, correspondiendo cinco al *contexto educativo*, seis a *recursos financieros y humanos* destinados a la educación, siete a *escolarización*, diez a *procesos educativos* en los centros y diez a *resultados educativos*. Algunos de los treinta y ocho indicadores globales están desdoblados en dos o más indicadores singulares o subindicadores, lo que eleva su número real hasta sesenta y nueve (Sistema de Indicadores, IE 2009, Introducción). Las variaciones producidas en las diferentes versiones pueden verse en la Figura 3 Mapa de Indicadores 2007.

SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN	2007	2006	2004	2002	2000
Contexto					
Preparación de población en edad escolarizable		C1	C1	C1	C1
PIB por habitante		S2	S2	S2	S2
Relación de la población con la actividad económica		E3	E3	E3	E3
Nivel de estudios de la población adulta		E4	E4	E4	E4
Espectativas de nivel máximo de estudios		E5	E5	E5	E5
Recursos					
Gasto total en educación con relación al PIB		R1	R1	R1	R1
Gasto público en educación		R2	R2	R2	R2
Gasto público destinado a currículos		R2.1	R2.2	R2.2	R2.2
Gasto en educación por alumno		R3	R3	R3	R3
Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo					
Ordenadores en los centros educativos		R4.1	R4.1	R4.1	R4.1
Acceso a Internet en los centros educativos		R4.2	R4.2	R4.2	R4.2
Proporción de población activa empleada como profesorado		R5	R5	R5	R5
Alumnos por grupo y por profesor		R6	R6	R6	R6
Alumnos por grupo educativo		R6.1	R6.1	R6.1	R6.1
Alumnos por profesor		R6.2	R6.2	R6.2	R6.2
Escolarización					
Escolarización en cada etapa educativa		E1	E1	E1	E1
Escolarización y población escolarizable		E1.1	E1.1	E1.1	E1.1
Escolarización y financiación de la enseñanza		E1.2	E1.2	E1.2	E1.2
Escolarización en las edades de 0 a 29 años		E2	E2	E2	E2
Esperanza de vida escolar a los seis años		E2.1	E2.2	E2.2	E2.2
Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios					
Educación infantil		E3	E3	E3	E3
Educación secundaria post-obligatoria		E3.1	E3.2	E3.2	E3.2
Educación superior		E3.3	E3.3	E3.3	E3.3
Acceso a la educación superior					
Prueba de acceso a la universidad		E4	E4	E4	E4
Alumando de nuevo ingreso en la universidad		E4.1	E4.1	E4.1	E4.1
Alumando extranjero		E5	E5	E5	E5
Atención a la diversidad: Alumando con necesidades educativas especiales		E6	E6	E6	E6
Participación en el aprendizaje permanente		E7	E7	E7	E7
Procesos educativos					
Tareas directivas		P1	P1	P1	P1
Perfil del director de centros educativos		P1.1	P1.1	P1.1	P1.1
Tiempo dedicado a tareas directivas		P1.2	P1.2	P1.2	P1.2
Número de horas de enseñanza		P2	P2	P2	P2
Número de horas de enseñanza en educación primaria		P2.1	P2.1	P2.1	P2.1
Número de horas de enseñanza en educación secundaria obligatoria		P2.2	P2.2	P2.2	P2.2
Agrupamiento de alumnos		P3	P3	P3	P3
Participación de los padres en el centro		P4	P4	P4	P4
Permanencia y participación en asociaciones de madres y padres de alumnos		P4.1	P4.1	P4.1	P4.1
Participación de los padres en las actividades del centro		P4.2	P4.2	P4.2	P4.2
Trabajo en equipo de los profesores		P5	P5	P5	P5
Trabajo en equipo de los profesores en educación primaria		P5.1	P5.1	P5.1	P5.1
Trabajo en equipo de los profesores en educación secundaria obligatoria		P5.2	P5.2	P5.2	P5.2
Resultados educativos					
Resultados en educación primaria		R1	R1	R1	R1
Resultados en Conocimiento del medio natural, social y cultural		R1.1	R1.1	R1.1	R1.1
Resultados en Lengua castellana		R1.2	R1.2	R1.2	R1.2
Resultados en Lengua extranjera (Lengua inglesa)		R1.3	R1.3	R1.3	R1.3
Resultados en Matemáticas		R1.4	R1.4	R1.4	R1.4
Resultados en educación secundaria obligatoria		R2	R2	R2	R2
Resultados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia		R2.1	R2.1	R2.1	R2.1
Resultados en Lengua castellana y Literatura		R2.2	R2.2	R2.2	R2.2
Resultados en Lengua extranjera (Lengua inglesa)		R2.3	R2.3	R2.3	R2.3
Resultados en Matemáticas		R2.4	R2.4	R2.4	R2.4
Competencias clave a los 15 años de edad		R3	R3	R3	R3
Competencias clave a los 15 años en Lectura		R3.1	R3.1	R3.1	R3.1
Competencias clave a los 15 años en Matemáticas		R3.2	R3.2	R3.2	R3.2
Competencias clave a los 15 años en Ciencias		R3.3	R3.3	R3.3	R3.3
Adquisición de actitudes y valores					
Manifestación de conductas en los alumnos de educación primaria		R4	R4	R4	R4
Manifestación de conductas en los alumnos de educación secundaria obligatoria		R4.1	R4.1	R4.1	R4.1
Identidad en la edad del alumando					
Identidad en la edad del alumando de educación obligatoria		R5	R5	R5	R5
Alumando repetidor		R5.1	R5.1	R5.1	R5.1
Abandono escolar prematuro		R6	R6	R6	R6
Tasas de graduación					
Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria		R7	R7	R7	R7
Tasas brutas de graduación en estudios secundarios post-obligatorios		R7.1	R7.1	R7.1	R7.1
Tasas brutas de graduación en estudios superiores		R7.2	R7.2	R7.2	R7.2
Titulados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología		R7.3	R7.3	R7.3	R7.3
Educación y situación laboral de los padres y educación de los hijos					
Educación de los padres y educación de los hijos		R8	R8	R8	R8
Situación laboral de los padres y educ. de los hijos		R8.1	R8.1	R8.1	R8.1
Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo		R9	R9	R9	R9
Tasa de actividad según nivel educativo		R9.1	R9.1	R9.1	R9.1
Tasa de desempleo según nivel educativo		R9.2	R9.2	R9.2	R9.2
Diferencias de ingresos laborales según nivel de estudios					
Ingresos laborales y nivel de estudios		R10	R10	R10	R10
Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios		R10.1	R10.1	R10.1	R10.1

Figura 3: Mapa de Indicadores 2007 (Instituto de Evaluación)

En el año 2006 se acordó incluir algunas novedades, una de las cuales fue la definición de un subconjunto de indicadores del sistema estatal como indicadores prioritarios. La elección de estos indicadores responde a: *“su relevancia para ofrecer una radiografía permanente del sistema educativo y su capacidad para proporcionar información básica para el seguimiento de los puntos de referencia españoles y europeos vinculados a los objetivos educativos 2010 de la Unión Europea”* (IE, 2006, p.5).

Estos indicadores prioritarios se actualizarán cada año, a excepción de los que incluyen información referida al rendimiento del alumnado, que se actualizarán en cuanto se disponga de los resultados de los correspondientes estudios. En el año 2007 se establecen los indicadores prioritarios que se definen como aquellos que tengan *“relevancia para ofrecer una radiografía permanente del sistema educativo y su capacidad para proporcionar información básica para el seguimiento de los puntos de referencia españoles y europeos vinculados a los objetivos educativos 2010 de la Unión Europea”* (Sistema estatal de indicadores de la educación. Prioritarios 2007, p. 9.).

Establecidas las citadas prioridades, en el 2007 se incluyen 13 indicadores, como puede verse en la Tabla 4, uno de la *dimensión contexto*, tres de la *dimensión recursos*, cinco de la *dimensión escolarización* y cuatro de la *dimensión resultados educativos* (y los 18 subindicadores que los forman).

Sin embargo, existe una versión editada en el año 2009 en la cual,

“además de la actualización de los indicadores prioritarios, se ha renovado completamente el Sistema. Para ello se ha intentado actualizar los 38 indicadores, aunque no ha sido posible en los referidos a los resultados de la educación secundaria, pues no se han realizado nuevos estudios de evaluación de esta etapa, y los relacionados con las competencias básicas a los 15 años, pues tampoco se dispone de nuevos datos de PISA” (IE, 2009, p.11).

INDICADORES PRIORITARIOS 2007	
C4 Nivel de estudios de la población adulta.	
Rc1 Gasto total en educación con relación al PIB.	
Rc2 Gasto público en educación.	Rc2.1. Gasto público total en educación
	Rc2.2. Gasto destinado a conciertos
Rc3 Gasto en educación por alumno.	
E2 Escolarización y población.	E2.1. Escolarización en edades de 0-29 años
	E2.2. Esperanza de vida escolar a los seis años
E3 Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios.	E3.1. Educación infantil
	E3.2. Educación secundaria post-obligatoria
	E3.3. Educación superior
E4 Acceso a la educación superior.	E4.1. Prueba de acceso a la universidad
	E4.2. Alumnado de nuevo ingreso en la universidad
E5 Alumnado extranjero.	
E7 Participación en el aprendizaje permanente.	
Rs3 Competencias clave a los 15 años de edad.	Rs3.1. Competencias clave a los 15 años en Lectura
	Rs3.2. Competencias clave a los 15 años en Matemáticas
	Rs3.3. Competencias clave a los 15 años en Ciencias
Rs5 Idoneidad en la edad del alumnado.	Rs5.1. Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria
	Rs5.2. Alumnado repetidor
Rs6 Abandono escolar prematuro.	
Rs7 Tasas de graduación.	Rs7.1. Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria
	Rs7.2. Tasas brutas de graduación en estudios secundarios post-obligatorios
	Rs7.3. Tasas brutas de graduación en estudios superiores
	Rs7.4. Titulados superiores en ciencias, matemáticas y tecnologías

Tabla 4: Indicadores Prioritarios 2007

Es en la versión de 2010 donde el Consejo Rector aprueba una modificación importante:

“aprovechando la finalización del plan trienal de 2005 y la experiencia de años anteriores, que ha consistido en simplificar y reducir el Sistema de Indicadores y su actualización anual. Estos cambios se recogen por primer vez en la presente edición 2010” (IE, 2010, p.9).

Esta transformación modifica las dimensiones, que habían perdurado en todas las anteriores versiones, pasando de cinco a tres: *Financiación educativa, Escolarización y entorno educativo y Resultados educativos.*

La *Dimensión Recursos*, “pasa a denominarse *Financiación Educativa*, y en él¹³ se engloban los indicadores relativos a los recursos financieros” (IE, 2010, p.9). Los indicadores y subindicadores que se incluyen en esta dimensión así como su correspondencia con las versión del 2009 pueden verse en la Figura 4.

¹³ En la versión del 2010 las dimensiones pasan a denominarse apartados.

EDICIÓN 2010	SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN	Correspondencia con 2009
Financiación educativa		
F1	Gasto total en educación	Rc1 y Rc2
F1.1	▪ Gasto total en educación con relación al PIB	Rc1
F1.2	▪ Gasto público total en educación	Rc2.1
F1.3	▪ Gasto público destinado a conciertos	Rc2.2
F2	Gasto en educación por alumno	Rc3

Figura 4: Correspondencia de los Indicadores de Financiación Educativa entre el Sistema Estatal de Indicadores 2010 y el Sistema Estatal de Indicadores 2009.

Por otro lado “*aquellos indicadores relativos a los recursos humanos pasan a engrosar el apartado de Escolarización y Entorno Educativo, denominado anteriormente Escolarización*” (IE, 2010, p. 9). Los indicadores y subindicadores que se incluyen en esta dimensión así como su correspondencia con las versión del 2009 pueden verse en la Figura 5.

EDICIÓN 2010	SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN	Correspondencia con 2009
Escolarización y entorno educativo		
E1	Escolarización y población	E2
E1.1	▪ Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 29 años	E1.1
E1.2	▪ Escolarización según la titularidad	E1.2
E1.3	▪ Esperanza de vida escolar a los seis años	E2.2
E2	Tasas de escolarización en edades teóricas de los niveles no obligatorios (CINE 0, 3, 4 y 5)	E3
E2.1	▪ Educación Infantil	E3.1
E2.2	▪ Educación Secundaria postobligatoria	E3.2
E2.3	▪ Educación Superior	E3.3
E3	Alumnado extranjero	E5
E4	Alumnos por grupo y por profesor	Rc6
E4.1	▪ Alumnos por grupo educativo	Rc6.1
E4.2	▪ Alumnos por profesor	Rc6.2
E5	Participación en el aprendizaje permanente	E7

Figura 5: Correspondencia de los Indicadores de Escolarización y Entorno Educativo entre el Sistema Estatal de Indicadores 2010 y el Sistema Estatal de Indicadores 2009.

Y, finalmente,

“se mantiene con el mismo nombre el apartado Resultados educativos, en el que se han incluido por primera vez, los indicadores basados en los datos procedentes de la evaluación general de diagnóstico, realizada por el Instituto de Evaluación en colaboración con las comunidades autónomas” (Sistema Estatal de Indicadores, 2010, p. 9).

Los indicadores y subindicadores que se incluyen en la dimensión *resultados educativos* así como su correspondencia con las versión del 2009 pueden verse en la Figura 6.

EDICIÓN 2010	SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN	Correspondencia con 2009
Resultados educativos		
R1*	Competencias básicas en cuarto curso de Educación Primaria	-
R1.1	▪ Competencia básica en comunicación lingüística	-
R1.2	▪ Competencia básica en matemáticas	-
R1.3	▪ Competencia básica en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	-
R1.4	▪ Competencia básica social y ciudadana	-
R2**	Competencias básicas en segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria	-
R2.1	▪ Competencia básica en comunicación lingüística	-
R2.2	▪ Competencia básica en matemáticas	-
R2.3	▪ Competencia básica en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	-
R2.4	▪ Competencia básica social y ciudadana	-
R3***	Competencias clave a los 15 años de edad	Rs3
R3.1	▪ Competencias clave a los 15 años en Lectura	Rs3.1
R3.2	▪ Competencias clave a los 15 años en Matemáticas	Rs3.2
R3.3	▪ Competencias clave a los 15 años en Ciencias	Rs3.3
R4	Idoneidad en la edad del alumnado	Rs5
R4.1	▪ Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria	Rs5.1
R4.2	▪ Alumnado repetidor	Rs5.2
R5	Abandono escolar prematuro	Rs6
R6	Tasas de graduación (CINE 2, 3, 5 Y 6)	Rs7
R6.1	▪ Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria	Rs7.1
R6.2	▪ Tasas brutas de graduación en estudios secundarios postobligatorios	Rs7.2
R6.3	▪ Tasas brutas de graduación en estudios superiores	Rs7.3
R6.4	▪ Tasa de graduados superiores en Ciencias, Matemáticas y Tecnología	Rs7.4
R7	Nivel de estudios de la población adulta	C4
R8	Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo	Rs9
R8.1	▪ Tasa de actividad según nivel educativo	Rs9.1
R8.2	▪ Tasa de desempleo según nivel educativo	Rs9.2
R9	Diferencias de ingresos laborales según nivel de estudios	Rs10
R9.1	▪ Ingresos laborales de la población y nivel de estudios	Rs10.1
R9.2	▪ Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios	Rs10.2

Figura 6: Correspondencia de los Indicadores de Resultados Educativos entre el Sistema Estatal de Indicadores 2010 y el Sistema Estatal de Indicadores 2009.

Con estos cambios “el número de indicadores queda reducido de 38 a 16 de los cuales 13 forman parte de los prioritarios y 3 de los no prioritarios” (Sistema Estatal de Indicadores, 2010, p. 9).

Si retomamos por un momento los indicadores que publica anualmente la OCDE, y que hemos analizado anteriormente, vemos que en el apartado D “*The learning environment and organisation of school*”, dirigido al entorno de los centros y el aprendizaje, se señala:

“How do the inputs into the education system translate into educational results? While the resources invested in education and the results of education in terms of student achievement and labour market outcomes are discussed in earlier and later chapters respectively, this chapter presents some indicators that clarify the process of transforming educational inputs into outputs.

(¿Cómo se convierten los inputs de los sistemas educativos en resultados educativos? Mientras los recursos invertidos en educación y los resultados de la educación en términos de logros de los estudiantes y recursos están, respectivamente desarrollados en capítulos previos

y posteriores, este capítulo presenta algunos indicadores que clarifican los procesos que transforman los inputs educativos en output)”

(Education at a Glance. OECD Indicators, 2000, p.206).

Si aceptamos, siguiendo la propuesta de la OCDE, que es en los centros donde se produce el acto educativo y donde realmente la inversión y los recursos destinados a la educación se transforman, por medio de lo que sucede en ellos, en los resultados del sistema educativo, saber lo que pasa en ellos, midiendo y evaluando, debería ocupar un lugar prioritario.

Resulta llamativo que, mientras en los indicadores internacionales se siguen incluyendo los que se refieren a los centros docentes, estos desaparezcan de las propuestas de nuestro Sistema Estatal. Aún más llamativo resulta, como analizaremos en otro apartado, que se eliminen del sistema de indicadores de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

Es fácil observar un retroceso en las propuestas de los indicadores de esta nueva versión, en relación a sus predecesoras, en la que se vuelve a la medición de los resultados de los alumnos, el contexto y los recursos invertidos abandonando los procesos educativos.

2.1.2.2. NIVEL MESO: COMUNIDADES AUTÓNOMAS

La distribución de competencias educativas entre la Administración Central y las Administraciones Autonómicas, supone que éstas publiquen los informes relativos a las evaluaciones en sus ámbitos de competencia.

La idea de base, que ya se señalaba en el preámbulo de la LOGSE, que subyace a la necesidad de contar con información de las comunidades autónomas, es que:

“con una estructura descentralizada, en la que los distintos ámbitos territoriales gozan de una importante autonomía, es aún más fundamental contar con un instrumento que sirva para reconstruir una visión de conjunto y para proporcionar a todas y cada una de las instancias la información relevante y el apoyo preciso para el mejor ejercicio de sus funciones”.

Por tanto, en cada comunidad autónoma se ha nombrado un órgano encargado de la evaluación de los sistemas educativos; por ejemplo, en Cataluña se encarga el *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*, en Valencia el *Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa*. En nuestro caso vamos a centrarnos en las evaluaciones que l'*Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu* (en adelante IAQSE) realiza en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

Todos los órganos autonómicos colaboran con el INEE en los estudios nacionales e internacionales y realizan sus propias evaluaciones, centrándose en las peculiaridades del sistema educativo de la Comunidad Autónoma y en las áreas que son de su competencia (ver Tabla 3).

El IAQSE realiza evaluaciones y publica los informes¹⁴ referentes a las mismas:

- *Evaluaciones de diagnóstico: Avaluació de Diagnòstic 2008-2009*
- *Evaluaciones de los niveles educativos: Avaluació a l'Educació Primària 2007*
- *Indicadores del Sistema Educativo de las Islas Baleares.*

2.1.2.2.1. SISTEMA DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES

A partir del Sistema Estatal de Indicadores, las diferentes Comunidades Autónomas crean su propio sistema de indicadores para comparar e identificar las diversas situaciones que puedan existir en cada una de ellas (MECD, 2001).

¹⁴ Los informes pueden consultarse en la página web del IAQSE, <http://iaqse.caib.es/>

2.1.2.2.1.1 OBJETIVOS

Tal y como señala el IAQSE (2010, p. 7) el objetivo de la elaboración del sistema de indicadores se define como:

“Els Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears (ISEIB), elaborats per l’Institut d’Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d’Educació i Cultura, mostren els aspectes més significatius de l’educació a la nostra comunitat autònoma, a través de la informació estadística provinent de diferents fonts, i presentada de forma sintètica mitjançant taules i gràfics. Aquesta línia de treball de caràcter estable i permanent de l’IAQSE cerca proporcionar una visió sintètica i clara sobre l’estat de l’educació a les Illes Balears, de forma que en faciliti la comprensió i utilització, tant als responsables de l’Administració educativa com a totes les persones interessades.

(Los indicadores del sistema educativo de las Islas Baleares (ISEIB), elaborados por el Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (IAQSE) de la Consejería de Educación y Cultura, muestran los aspectos más significativos de la educación en nuestra comunidad autónoma, a través de la información estadística que proviene de diferentes fuentes y presentada de forma sistemática mediante tablas y gráficos.

Esta línea de trabajo de carácter estable y permanente del IAQSE busca proporcionar una visión sistemática y clara sobre el estado de la educación en las Islas Baleares, de forma que se facilite la comprensión y utilización, tanto por los responsables de la Administración educativa como a todas las personas interesadas”.

2.1.2.2.1.2 PROPUESTAS DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES

El IAQSE ha publicado el *Sistema de indicadores del sistema educativo de las Islas Baleares* del cual existen actualmente dos versiones, la primera del año 2006 y la segunda del 2010. Al igual que los indicadores estatales, los de la CAIB se basan en el Proyecto INES y, por tanto, no debe extrañar que la coincidencia entre ambos sistemas sea prácticamente total.

Mientras que el sistema estatal de indicadores incluye la información general tanto del estado como de las comunidades autónomas, la información de los indicadores de las Islas Baleares se centra únicamente en el sistema educativo de dicha comunidad y su comparativa con las puntuaciones generales del estado.

La propuesta para la primera versión del 2006 incluía cincuenta indicadores, sin embargo solo se midieron treinta de ellos. Estos indicadores se agrupaban en cinco

dimensiones, al igual que la propuesta estatal: *contexto, recursos, escolarización, procesos educativos y resultados educativos*, aun cuando en alguna de ellas, como el caso de la dimensión *procesos educativos*, no se aportaba información relativa a la medida de los indicadores, ni subindicadores, que la integraban.

En la segunda versión, del 2010, aunque se puede leer en la introducción que está formada por veintisiete indicadores, realmente se presentan once, que se subdividen en veintiocho subindicadores. En esta versión se agrupan, al igual que en la versión estatal, en tres dimensiones: *escolarización, gasto en educación y resultados*.

En el siguiente apartado se incluye la comparación del sistema estatal de indicadores y la del sistema de la CAIB. El interés de dicha comparación es reflejar que, aun midiendo niveles diferentes, en ambos sistemas se aportan datos sobre los mismos indicadores, hecho que no responde, desde nuestro punto de vista, a la adaptación del sistema a nivel de evaluación autonómica y por tanto no cumpliría con la aportación de datos para el conocimiento de los sectores educativos de la misma.

2.1.2.3. COMPARACIÓN DEL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES Y EL SISTEMA DE INDICADORES DE LAS ISLAS BALEARES

Terminamos este capítulo con la comparación entre el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación y los Indicadores del Sistema Educativo de las Islas Baleares, versiones del 2006 y 2010, puesto que resulta, cuando menos llamativo, observar la coincidencia absoluta de ambos sistemas, a excepción de que, en las versiones del sistema de indicadores de las Islas Baleares se eliminan algunos indicadores. Cabe señalar que no se ha encontrado ningún documento o estudio según el cual se justifique la similitud entre ambos sistemas ni el porqué de suprimir algunos indicadores.

2.1.2.3.1. SISTEMAS DE INDICADORES ESTATAL Y DE LA CAIB DEL 2006

Como puede verse en la Tabla 5, en la *Dimensión Contexto*, el sistema de las Islas Baleares incluye cuatro indicadores eliminándose el C5, *Expectativas de nivel máximo de estudios* presente en el Sistema Estatal de Indicadores.

		SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES	SISTEMA INDICADORES ISLAS BALEARES¹⁵
INDICADORES DE CONTEXTO		<i>C1 Proporción de población en edad escolarizable</i>	<i>C1 Proporción de población en edad escolarizable</i>
		<i>C2 PIB por habitante</i>	<i>C2 PIB por habitante</i>
		<i>C3 Relación de la población con la actividad económica</i>	<i>C3 Relación de la población con la actividad económica</i>
		<i>C4 Nivel de estudios de la población adulta</i>	<i>C4 Nivel de estudios de la población adulta</i>
		<i>C5 Expectativas de nivel máximo de estudios</i>	

Tabla 5: Comparación de los Indicadores de Contexto entre el Sistema Estatal de Indicadores y el Sistema de Indicadores de las Islas Baleares. Versión 2006

En el grupo de indicadores que forman la *Dimensión Recursos*, Tabla 6, se han eliminado los indicadores *Rc2, Gasto público total en Educación, Rc4, Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo y Rc6, Alumnos por grupo y profesor*, manteniéndose, sin embargo, los subindicadores que hacen referencia a los citados.

¹⁵ Los indicadores originales se presentan en catalán.

		SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES	SISTEMA INDICADORES ISLAS BALEARES¹⁶
INDICADORES DE RECURSOS		<i>Rc1 Gasto total en educación con relación al PIB</i>	<i>Rc1 Gasto total en educación con relación al PIB</i>
		<i>Rc2 Gasto público total en educación</i>	
		<i>Rc2.1. Gasto público total en educación</i>	<i>Rc2.1. Gasto público total en educación</i>
		<i>Rc2.2. Gasto público destinado a conciertos</i>	<i>Rc2.2. Gasto público destinado a conciertos</i>
		<i>Rc3 Gasto en educación por alumno</i>	<i>Rc3 Gasto en educación por alumno</i>
		<i>Rc4 Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo.</i>	
		<i>Rc4.1. Ordenadores en los centros educativos</i>	<i>Rc4.1. Ordenadores en los centros educativos</i>
		<i>Rc4.2. Acceso a Internet en los centros educativos</i>	<i>Rc4.2. Acceso a Internet en los centros educativos</i>
		<i>Rc5 Proporción de población activa empleada como profesorado</i>	<i>Rc5 Proporción de población activa empleada como profesorado</i>
		<i>Rc6 Alumnos por grupo y profesor</i>	
		<i>Rc6.1. Alumnos por grupo educativo</i>	<i>Rc6.1. Alumnos por grupo educativo</i>
		<i>Rc6.2. Alumnos por profesor</i>	<i>Rc6.2. Alumnos por profesor</i>

Tabla 6: Comparación de los Indicadores de Recursos entre el Sistema Estatal Indicadores y el Sistema de Indicadores de las Islas Baleares. Versión 2006

En los indicadores de la *Dimensión Escolarización*, Tabla 7, observamos que, al igual que en el caso anterior, se eliminan *E1, Escolarización y población escolarizable*, *E2, Escolarización y Población*, *E3, Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios* y *E4, Acceso a la educación superior* pero se mantienen todos los subindicadores de cada uno de ellos.

¹⁶ Los indicadores originales se presentan en catalán.

		SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES	SISTEMA INDICADORES ISLAS BALEARES¹⁷
INDICADORES DE ESCOLARIZACIÓN		<i>E1 Escolarización y población escolarizable</i>	
		<i>E 1.1. Escolarización y población escolarizable</i>	<i>E 1.1. Escolarización y población escolarizable</i>
		<i>E 1.2. Escolarización y financiación de la enseñanza</i>	<i>E 1.2. Escolarización y financiación de la enseñanza</i>
		<i>E2 Escolarización y Población</i>	
		<i>E 2.1. Escolarización en las edades de 0 a 29 años</i>	<i>E 2.1. Escolarización en las edades de 0 a 29 años</i>
		<i>E 2.2. Esperanza de vida escolar a los seis años</i>	<i>E 2.2. Esperanza de vida escolar a los seis años</i>
		<i>E3 Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios.</i>	
		<i>E 3.1. Educación Infantil</i>	<i>E 3.1. Tasas netas de escolarización en Educación Infantil</i>
		<i>E 3.2. Educación secundaria post-obligatoria</i>	<i>E 3.2. Tasas netas de escolarización Educación en las edades teóricas de Educación secundaria post-obligatoria</i>
		<i>E 3.3. Educación superior</i>	<i>E 3.3. Tasas netas de escolarización en Educación superior universitaria</i>
		<i>E4 Acceso a la educación superior</i>	
		<i>E 4.1. Prueba de acceso a la universidad</i>	<i>E 4.1. Prueba de acceso a la universidad</i>
		<i>E 4.2. Alumnado de nuevo ingreso a la universidad</i>	<i>E 4.2. Alumnado de nuevo ingreso a la universidad</i>
		<i>E5 Alumnado extranjero</i>	<i>E5 Alumnado extranjero</i>
		<i>E6 Atención a la diversidad: Alumnos con necesidades educativas especiales</i>	<i>E6 Atención a la diversidad: Alumnos con necesidades educativas especiales</i>
		<i>E7 Participación en el aprendizaje permanente</i>	<i>E7 Participación en el aprendizaje permanente</i>

Tabla 7: Comparación de los Indicadores de Escolarización entre el Sistema Estatal Indicadores y el Sistema de Indicadores de las Islas Baleares. Versión 2006

En la Tabla 8 podemos observar que entre los indicadores que forman la *Dimensión Procesos Educativos* aparecen, en algunos casos, los indicadores generales *P5, Trabajo en equipo de los profesores, P2, Número de horas de enseñanza, P6, Estilo docente del profesor, P9, Formación permanente del profesorado*, no incluyéndose los subindicadores que los componen, mientras que en otros casos aparecen únicamente los subindicadores, por ejemplo *P2, Número de horas de enseñanza en cada una de las áreas de EP y ESO*. Sí se observa una diferencia en los subindicadores del indicador *P8*, desaparece del subindicador *P8.1* la información sobre la orientación educativa, pasando a llamarse *P8.1, Asignación de Tutorías y Funciones*, y se incluye la citada de forma diferencial en el *P8.2, Funciones de los EOPS y los DO*.

¹⁷ Los indicadores originales se presentan en catalán.

		SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES	SISTEMA INDICADORES ISLAS BALEARES ¹⁸
INDICADORES DE PROCESOS EDUCATIVOS		P1 Tareas Directivas	
		P1.1. Perfil del director de centros educativos	P1.1. Perfil del director de centros educativos
		P 1.2. Tiempo dedicado a tareas directivas	P 1.2. Tiempo dedicado a tareas directivas
		P2 Número de horas de enseñanza	P2 Número de horas de enseñanza en cada una de las áreas de EP y ESO
		P 2.1. Número de horas de enseñanza en educación primaria	
		P 2.2. Número de horas de enseñanza en educación secundaria obligatoria	
		P3 Agrupamiento de alumnos	P3 Agrupamiento de alumnos
		P4 Participación de los padres en el centro	P4 Participación de los padres en el centro
		P 4.1. Pertenencia y participación en asociaciones de madres y padres de alumnos.	P 4.1. Pertenencia y participación en asociaciones de madres y padres de alumnos.
		P 4.2. Participación de los padres en las actividades de centro.	P 4.2. Participación de los padres en las actividades de centro.
		P5 Trabajo en equipo de los profesores	P5 Trabajo en equipo de los profesores
		P 5.1. Trabajo en equipo de los profesores de educación primaria	
		P 5.2. Trabajo en equipo de los profesores en educación secundaria obligatoria	
		P6 Estilo docente del profesor	P6 Estilo docente del profesor
		P 6.1. Estilo docente del profesor de educación primaria	
		P 6.2. Estilo docente del profesor de educación secundaria obligatoria	
		P 7 Actividades del alumno fuera del horario escolar	P 7 Actividades del alumno fuera del centro escolar
		P 7.1. Trabajos escolares en casa	P 7.1. Trabajos escolares en casa
		P 7.2. Actividades extraescolares	P 7.2. Actividades extraescolares
		P 8 Tutoría y Orientación Educativa	P 8 Tutoría y Orientación Educativa
		P 8.1. Tutoría y orientación educativa en educación primaria	P 8.1. Asignación de Tutoría y funciones
		P 8. 2. Tutoría y Orientación educativa en educación secundaria obligatoria.	P 8. 2. Funciones de los EOEP y de los DO.
		P 9 Formación permanente del profesorado	P 9 Formación permanente del profesorado
		P 9.1. Formación permanente del profesorado en educación primaria.	
		P 9.2. Formación permanente del profesorado de educación secundaria obligatoria.	
		P10 Relaciones en el aula y el centro	P10 Relaciones en el aula y el centro
	P10.1 Relaciones en los centros de educación primaria	P10.1 Relaciones en los centros de educación primaria	
	P10.2. Relaciones de los centros de educación secundario obligatoria	P10.2. Relaciones de los centros de educación secundario obligatoria	

Tabla 8: Comparación de los Indicadores de Procesos Educativos entre el Sistema Estatal Indicadores y el Sistema de Indicadores de las Islas Baleares. Versión 2006

¹⁸ Los indicadores originales se presentan en catalán.

En referencia a los indicadores de *procesos educativos* destacar que, aun apareciendo en el mapa de indicadores, no se han recogido datos acerca de los mismos y su posición se ha relegado a último lugar. A este respecto, en la introducción del documento *Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears 2006* se señala lo siguiente: “*La publicació Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears que es presenta en aquesta primera edició consta de 30 indicadors, agrupats en 4 blocs: context, escolarització, recursos i resultats*”(p.8) (La publicación de los indicadores del sistema educativo de las islas Baleares que se presenta en esta edición consta de 30 indicadores agrupados en cuatro bloques, contexto, escolarización, recursos y resultados)”.

Es en el grupo de indicadores de la *dimensión resultados* donde se observa la mayor discrepancia entre ambos sistemas. Como se ha descrito en los otras dimensiones, tan solo el indicador C5 desaparece completamente, mientras que en los otros casos o bien el indicador o bien los subindicadores se mantienen.

En la *Dimensión Resultados*, como puede verse en la Tabla 9, algunos indicadores desaparecen del sistema, como sucedía con el indicador C5 en la *Dimensión Contexto*, manteniéndose el Rs1, *Resultados en la educación primaria*, Rs2, *Resultados en la educación secundaria*, Rs3, *Competencias clave a los 15 años de edad* y Rs6, *Abandono escolar prematuro*, y seis subindicadores: Rs5.1, *Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria*, Rs5.2, *Alumnado repetidor*, Rs7.1, *Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria*, Rs7.2, *Tasas brutas de graduación en estudios secundarios post-obligatorias*, Rs7.3, *Tasas brutas de graduación en estudios superiores* y Rs7.4, *Tasa de graduados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología*.

		SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES	SISTEMA INDICADORES ISLAS BALEARES¹⁹
INDICADORES DE RESULTADOS		<i>Rs1 Resultados de la educación primaria</i>	<i>Rs1 Resultados de la educación primaria</i>
		<i>Rs1.1. Resultados en conocimiento del medio natural, social y cultural.</i>	
		<i>Rs1.2. Resultados en Lenguaje castellana</i>	
		<i>Rs1.3. Resultados en Lengua extranjera (lengua inglesa)</i>	
		<i>Rs1.4. Resultados en Matemáticas</i>	
		<i>Rs2 Resultados en educación secundaria obligatoria</i>	<i>Rs2 Resultados en educación secundaria obligatoria</i>
		<i>Rs2.1. Resultados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>	
		<i>Rs2.2. Resultados en lengua castellana y Literatura</i>	
		<i>Rs2.3. Resultados en lenguas extranjeras (Lengua Inglesa)</i>	
		<i>Rs2.4. Resultados en matemáticas</i>	
		<i>Rs3 Competencias clave a los 15 años de edad</i>	<i>Rs3 Competencias clave a los 15 años de edad</i>
		<i>Rs3.1. Competencias clave a los 15 años en lectura</i>	
		<i>Rs3.2. Competencias clave a los 15 años en Matemáticas</i>	
		<i>Rs4 Adquisición de actitudes y valores</i>	
		<i>Rs4.1. Manifestación de conductas en los alumnos de educación primaria.</i>	
		<i>Rs4.2. Manifestación de conductas en los alumnos de educación secundaria obligatoria.</i>	
		<i>Rs5 Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria</i>	
		<i>Rs5.1. Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria</i>	<i>Rs5.1. Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria</i>
		<i>Rs5.2. Alumnado repetidor</i>	<i>Rs5.2. Alumnado repetidor</i>
		<i>Rs6 Abandono escolar prematuro.</i>	<i>Rs6 Abandono escolar prematuro.</i>
		<i>Rs7 Tasa de graduación</i>	
		<i>Rs7.1. Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria.</i>	<i>Rs7.1. Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria.</i>
		<i>Rs7.2. Tasas brutas de graduación en estudios secundarios post-obligatorias</i>	<i>Rs7.2. Tasas brutas de graduación en estudios secundarios post-obligatorias</i>
		<i>Rs7.3. Tasas brutas de graduación en estudios superiores.</i>	<i>Rs7.3. Tasas brutas de graduación en estudios superiores.</i>
		<i>Rs7.4. Tasa de graduados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología</i>	<i>Rs7.4. Tasa de graduados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología</i>
		<i>Rs8 Educación y situación laboral del padre y educación de los hijos.</i>	
		<i>Rs8.1. Educación del padre y educación de los hijos.</i>	
		<i>Rs8.2. Situación laboral del padre y educación de los hijos.</i>	
		<i>Rs9 Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo</i>	
		<i>Rs9.1. Tasa de actividad según nivel educativo</i>	
	<i>Rs9.2. Tasa de desempleo según nivel educativo</i>		
	<i>Rs10 Diferencias de ingresos laborales según nivel de estudios</i>		
	<i>Rs10.1. Ingresos laborales de toda la población y nivel de estudios</i>		
	<i>Rs10.2. Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios</i>		

Tabla 9: Comparación de los Indicadores de Resultados Educativos entre el Sistema Estatal Indicadores y el Sistema de Indicadores de las Islas Baleares. Versión 2006

¹⁹ Los indicadores originales se presentan en catalán.

De la comparación de las versiones del 2006 de ambos sistemas apuntaríamos que no parece adecuado aplicar los mismos indicadores para medir el Sistema Educativo Español y el Sistema Educativo de las Islas Baleares, cuando difieren, al menos, en los ámbitos competenciales.

Puesto que el objetivo es facilitar la comparabilidad de los datos procedentes del Sistema Educativo, parece conveniente mantener el esquema y los principales indicadores propuestos en el sistema estatal, definiendo, en su caso, algunos correspondientes a los ámbitos de competencia de las Comunidades Autónomas, siempre que se argumente y justifique la inclusión de los citados. Entendemos que eliminar unos indicadores o no medir otros no puede considerarse una adaptación a las características de la CAIB, y supone que nos asalten dudas de si realmente son necesarios y útiles.

Por otro lado, y siendo según la LOE (ver Tabla 3) una de las competencias de las Comunidades Autónomas la evaluación de los centros, resulta muy significativo que no se recojan datos de los indicadores de la *Dimensión Procesos Educativos*, siendo en está donde se miden los principales aspectos relacionados con los mismos.

2.1.2.3.2. SISTEMAS DE INDICADORES ESTATAL Y DE LA CAIB DEL 2010

En la versión del 2010 de la CAIB, siguiendo los pasos del *Sistema Estatal de Indicadores*, se han eliminado algunas de las dimensiones y reducido el número de indicadores, IAQSE (2010, p.7).

“La necessitat d’actualització ens ha fet considerar la simplificació del sistema d’indicadors i la reducció del nombre respecte a la primera edició de l’any 2006, tal com ho ha fet l’Institut d’Avaluació del Ministeri d’Educació. Aquests canvis apareixen reflectits en aquesta edició, en la qual es presenten vint-i-set indicadors agrupats en tres grans blocs o categories: indicadors d’escolarització, indicadors de despesa en educació i indicadors de resultats educatius.

(La necesidad de actualización nos ha hecho considerar la simplificación de indicadores y la reducción del número respecto a la primera edición del año 2006, tal y como ha hecho el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. Estos cambios aparecen reflejados en esta edición en la cual se presentan veintisiete indicadores agrupados en tres grandes bloques o categorías: indicadores de escolarización, indicadores de gasto en educación e indicadores de resultados educativos)”.

En la *Dimensión Escolarización y Entorno Educativo* se incluyen cuatro indicadores con sus respectivos subindicadores, eliminándose el indicador *E5, Participación en el aprendizaje permanente*, como puede verse en la Tabla 10.

	SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES	INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LAS ISLAS BALEARES ²⁰	
INDICADORES DE ESCOLARIZACIÓN Y ENTORNO EDUCATIVO	<i>E1</i> Escolarización y población	<i>E.1</i> Escolarización y población	
	<i>E1.1</i> Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 29 años	<i>E1.1</i> Escolarización y población escolarizable	
	<i>E1.2</i> Escolarización según la titularidad	<i>E1.2</i> Escolarización del aprendizaje (según titularidad del centro)	
	<i>E1.3</i> Esperanza de vida escolar a los seis años	<i>E1.3</i> Esperanza de permanencia en el sistema escolar a los 6 años	
	<i>E2</i> Tasas de escolarización en las edades teóricas de los niveles no obligatorios	<i>E.2</i> Tasas de escolarización en las edades teóricas de los niveles no obligatorios	
	<i>E2.1</i> Educación Infantil	<i>E2.1</i> Tasas netas de escolarización en educación infantil	
	<i>E2.2</i> Educación Secundaria postobligatoria	<i>E2.2</i> Tasas netas de escolarización en educación secundaria postobligatoria	
	<i>E2.3</i> Educación Superior	<i>E2.3</i> Tasas netas de escolarización en educación superior	
	<i>E3</i> Alumnado extranjero	<i>E3</i> Alumnado extranjero	
	<i>E4</i> Alumnos por grupo y por profesor		<i>E4</i> Alumnado por grupo y por profesor
			<i>E4.1</i> Alumnado por grupo
		<i>E4.2</i> Alumnado por profesor	
<i>E5</i> Participación en el aprendizaje permanente			

Tabla 10: Comparación de los Indicadores de Contexto entre el Sistema Estatal Indicadores y Sistema de Indicadores de las Islas Baleares. Versión 2010.

En relación a la *Dimensión Financiación Educativa*, se contemplan los mismos en ambos sistemas, con la salvedad de que, mientras en el *Sistema Estatal de Indicadores* se propone el indicador *F2, Gasto en Educación por alumno*, en el sistema de indicadores de la CAIB se considera un subindicador *F1.4, Gasto en Educación por alumno*, como puede verse en la Tabla 11.

	SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES	INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LAS ISLAS BALEARES ²¹
INDICADORES DE FINANCIACIÓN EDUCATIVA	<i>F1</i> Gasto total en educación	<i>F1</i> Gasto total en educación
	<i>F1.1</i> Gasto total en educación con relación al PIB	<i>F1.1</i> Gasto total en educación, en relación al PIB
	<i>F1.2</i> Gasto público total en educación	<i>F1.2</i> Gasto público total en educación
	<i>F1.3</i> Gasto público destinado a conciertos	<i>F1.3</i> Gasto público destinado a conciertos
		<i>F1.4</i> Gasto en educación por alumno
	<i>F2</i> Gasto en educación por alumno	

Tabla 11: Comparación de los Indicadores de Financiación Educativa entre el Sistema Estatal Indicadores y Sistema de Indicadores de las Islas Baleares. Versión 2010.

²⁰ El original esta íntegramente escrito en catalán por lo que aquí ponemos una traducción del mismo.

²¹ El original esta íntegramente escrito en catalán por lo que aquí ponemos una traducción del mismo.

En relación a la *Dimensión Resultados Educativos*, en la propuesta de la CAIB no se incluyen los indicadores *R7, Nivel de estudios de la población adulta, R8, Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo y R9, Diferencias de ingresos laborales según nivel de estudios* ni sus subindicadores, tal como puede verse en la Tabla 12.

	SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES	INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO DE LAS ISLAS BALEARES ²²
INDICADORES DE RESULTADOS EDUCATIVOS	<i>R1 Competencias básicas en cuarto curso de Educación Primaria</i>	<i>R.1. Competencias básicas(CB) en 4t curso de educación primaria</i>
	<i>R1.1 Competencia básica en comunicación lingüística</i>	<i>R1.1. CB en comunicación lingüística. 4t EP</i>
	<i>R1.2 Competencia básica en matemáticas</i>	<i>R1.2. CB en matemáticas 4t EP</i>
	<i>R1.3 Competencia básica en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</i>	<i>R1.3. CB en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</i>
	<i>R1.4 Competencia básica social y ciudadana</i>	<i>R1.4. CB social u ciudadana. 4t EP</i>
	<i>R2 Competencias básicas en segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria</i>	<i>R.2. Competencias básicas (CB) en 2n de ESO</i>
	<i>R2.1 Competencia básica en comunicación lingüística</i>	<i>R2.1. CB en comunicación lingüística. 2n de ESO</i>
	<i>R2.2 Competencia básica en matemáticas</i>	<i>R2.2. CB en matemáticas 2n ESO</i>
	<i>R2.3 Competencia básica en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</i>	<i>R2.3. CB en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 2n de ESO</i>
	<i>R3 Competencias clave a los 15 años de edad Rs3</i>	<i>R3. Competencias clave a los 15 años</i>
	<i>R3.1 Competencias clave a los 15 años en Lectura Rs3.1</i>	<i>R3.1. Competencias clave a los 15 años en lectura</i>
	<i>R3.2 Competencias clave a los 15 años en Matemáticas Rs3.2</i>	<i>R3.2. Competencias clave a los 15 años matemáticas</i>
	<i>R3.3 Competencias clave a los 15 años en Ciencias</i>	<i>R3.3. Competencias clave en ciencias</i>
	<i>R4 Idoneidad en la edad del alumnado</i>	<i>R4. Idoneidad en la edad del alumnado</i>
	<i>R4.1 Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria</i>	<i>R4.1. Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria</i>
	<i>R4.2 Alumnado repetidor</i>	<i>R4.2. Alumnado repetidor</i>
	<i>R5 Abandono escolar temprano</i>	<i>R5. Abandono escolar prematuro</i>
	<i>R6 Tasas de graduación (CINE 2, 3, 5 y 6)</i>	<i>R6. Tasas de graduación</i>
	<i>R6.1 Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria</i>	<i>R6.1. Tasa bruta de graduación en la educación secundaria obligatoria</i>
	<i>R6.2 Tasas brutas de graduación en estudios secundarios postobligatorios</i>	<i>R6.2. Tasas brutas de graduación en estudios postobligatorios</i>
	<i>R6.3 Tasas brutas de graduación en estudios superiores</i>	<i>R6.3. Tasas brutas de graduación en estudios superiores</i>
	<i>R6.4 Tasa de graduados superiores en Ciencias, Matemáticas y Tecnología</i>	<i>R6.4. Tasas brutas de graduación en ciencias, matemáticas y tecnología</i>
	<i>R7 Nivel de estudios de la población adulta</i>	
<i>R8 Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo</i>		
<i>R8.1 Tasa de actividad según nivel educativo</i>		
<i>R8.2 Tasa de desempleo según nivel educativo</i>		
<i>R9 Diferencias de ingresos laborales según nivel de estudios</i>		
<i>R9.1 Ingresos laborales de la población y nivel de estudios</i>		
<i>R9.2 Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios</i>		

Tabla 12: Comparación de los Indicadores de Resultados Educativos entre el Sistema Estatal Indicadores y el Sistema de Indicadores de las Islas Baleares. Versión 2010.

²² El original esta íntegramente escrito en catalán por lo que aquí ponemos una traducción del mismo.

Tras comparar las versiones publicadas en 2010, nos encontramos con que, igual que sucedía con las del 2006, la contribución que puedan suponer los indicadores de la CAIB es, cuanto menos, dudosa, habida cuenta de que se estructuran igual y aportan los mismos datos y únicamente difieren en la supresión de algunos indicadores.

Sigue pareciendo destacable que se eliminen los indicadores referentes a la *dimensión procesos educativos* y no se haga referencia alguna a la evaluación de centros, cuando se señala que se busca obtener una imagen sistemática y clara sobre el estado de la educación en las Islas Baleares (IAQSE, 2010, p.7).

3. SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES

El Sistema Estatal de Indicadores nace con el objetivo de proporcionar información válida y fiable de los factores que se consideran más significativos y relevantes del sistema educativo español.

Desde la primera versión, publicada en el año 2000, hasta la propuesta del año 2009, los indicadores se agrupaban en cinco dimensiones que constituían el marco funcional de referencia para la elaboración de los citados: *contexto – recursos - escolarización - procesos educativos - resultados educativos*. Este marco funcional era “similar al utilizado por otros sistemas de indicadores, como el proyecto INES de la OCDE, el proyecto europeo de indicadores de calidad y los sistemas de indicadores de la mayoría de los países” (IE, 2008, p.2). En la versión del 2010 los indicadores se agrupan en tres apartados: *Escolarización y entorno educativo - financiación educativa - resultados educativos*.

Cada dimensión o apartado está compuesto por indicadores, algunos de los cuales se subdividen en subindicadores, que son seleccionados y elaborados por expertos en educación, atendiendo a criterios de: *relevancia, inmediatez, solidez técnica, viabilidad, perdurabilidad y selección consensuada*.

Las diferentes versiones a las que vamos a hacer referencia en el análisis de los indicadores son:

- Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2000.

Formada por 29 indicadores, se publicó en dos formatos: uno más amplio, *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, con el desarrollo y especificaciones para el cálculo de los indicadores, y otro más sintético, *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000: Síntesis*.

- Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2002.

En relación a la versión del 2000, se amplía el número de indicadores a 32, publicándose también en dos formatos: *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002* y *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002: Síntesis*.

- Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2004.

Nuevamente se aumenta el número de indicadores pasando a ser de 38, correspondiendo cinco al contexto educativo, seis a recursos financieros y humanos destinados a la educación, siete a escolarización, diez a procesos educativos en los centros y diez a resultados educativos. La novedad de esta fase fue la publicación por primera vez del informe en la página web del Instituto de Evaluación.

- Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2006.

Mantiene los 38 indicadores de la versión anterior y fue la primera vez que el informe del sistema estatal de indicadores de la educación se publicó en formato libro.

- Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2007.

Aparecen únicamente 15 indicadores establecidos como prioritarios por el Consejo Rector del Instituto de Evaluación. Los criterios para la selección de estos indicadores prioritarios fueron su relevancia para ofrecer una radiografía permanente del sistema educativo, y su capacidad para proporcionar información básica para el seguimiento de los niveles de referencia españoles y europeos para el 2010. Estos indicadores prioritarios se actualizan cada año, al menos en la página web del Instituto de Evaluación.

- Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2009.

En la versión del 2009, aun cuando se indica que se incluyen los 38 indicadores de las versiones del 2004 y 2006, solo se aportan datos referidos a 36 de ellos, ya que no se describen los resultados de la educación secundaria.

- Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2010.

Con el objetivo de simplificar y reducir el Sistema de Indicadores, en la versión del 2010 desaparecen las cinco dimensiones, que pasan a llamarse apartados, quedando los indicadores agrupados en tres apartados: *Escolarización y entorno educativo*, *financiación educativa* y *resultados educativos*. Esta nueva estructura ha afectado al número de indicadores, que se han reducido de 38 a 16, de los cuales 13 forman parte de los prioritarios y 3 de los no prioritarios.

Abordamos, en las siguientes páginas, un análisis pormenorizado del Sistema Estatal de Indicadores en las diferentes publicaciones citadas. Cabe señalar que no analizamos los datos obtenidos sino el sistema en sí, sus aportaciones, estructura y significación, por lo que las referencias que se puedan hacer a los datos, serán como base para señalar las peculiaridades de la dimensión, del indicador o, en su caso, del subindicador.

Además de lo dicho, y aun habiéndose observado modificaciones en el uso de algunos términos, hemos optado por no incluirlos ya que no suponen un cambio significativo en la estructura del sistema.

Por último cabe señalar que utilizamos, para exponer la evolución del sistema de indicadores, los nombres y siglas propuestos en la versión de 2006²³, año en el que se incluyeron el mayor número de indicadores, 38, que ha integrado el sistema, y se aportaron datos referentes a cada uno de ellos.

²³ Tomamos como referencia la Versión 2006 web, que debe diferenciarse de la Versión 2006 CD en la que no aparecen todos los indicadores.

3.1. INDICADORES DE CONTEXTO

Los indicadores agrupados en la *dimensión contexto* proporcionaban información general del contexto español y en ellos se,

“incluyen aspectos demográfico (nivel general de formación de la población, nivel por sexo, edad, etc.), socioeconómicos (tasa de actividad y nivel de formación; paro de los jóvenes y adultos; renta per cápita nacional: PIB por habitante y relación de la población con la actividad económica) y culturales (opiniones y expectativas)” (Pascual Barrio, 2006, p.50).

Los cinco indicadores que formaban esta dimensión, en la que no se definía ningún subindicador, se propusieron en la versión del 2000. En el año 2007²⁴, de este grupo de indicadores, únicamente se valoró como prioritario, es decir, dentro del grupo de indicadores que proporcionaban información básica, el C4, *Nivel de estudios de la población adulta* al ser la educación permanente uno de los objetivos europeos. En la versión del 2009 se vuelve a incluir la información en torno a todos los indicadores.

La *dimensión contexto* desaparece en la última propuesta del Sistema Estatal de Indicadores, publicada en el año 2010, puesto que: *“los indicadores que en él²⁵ se recogían en ediciones anteriores procedían de organismos que elaboran estadísticas e indicadores que proporcionan información detallada y suficiente, que no es necesarios reproducirla” (p.9)²⁶.*

Aunque se señala que no se incluye ningún indicador de *contexto*, observamos, en la versión de 2010, tal y como puede verse en la Tabla 13, que se ha mantenido el indicador C4, *Nivel de estudios de la Población Adulta*, incluyéndolo en el apartado *Resultados Educativos* como indicador R7, *Nivel de Estudios de la Población Adulta*.

²⁴ En la versión del 2007 se establecen los indicadores prioritarios para medir anualmente, que se definen como aquellos que tengan *“relevancia para ofrecer una radiografía permanente del sistema educativo y su capacidad para proporcionar información básica para el seguimiento de los puntos de referencia españoles y europeos vinculados a los objetivos educativos 2010 de la Unión Europea”* (Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Prioritarios 2007, p. 9.)

²⁵ En la versión 2010 se refieren a las dimensiones como apartados.

²⁶ Para las referencias bibliográficas optamos, en este Capítulo, por poner el Sistema estatal de indicadores y el año de su publicación. Todas las publicaciones pertenecen al Instituto de Evaluación, aun cuando su nombre haya variado en años anteriores: IE, INCE, INECSE, INEE.

Además, la información relativa a la *Población en edad escolarizable*, que durante las versiones anteriores se incluía como el indicador *C1* de la *dimensión contexto*, aparece integrada como parte de la información del subindicador *E1.1, Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 29 años*.

La evolución y modificaciones de los indicadores de la *dimensión contexto* se incluyen en la Tabla 13.

INDICADORES DE CONTEXTO SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES								
DIMENSIÓN	INDICADORES	Año						
		2000	2002	2004	2006	2007	2009	2010
CONTEXTO	C1 Proporción de población en edad escolarizable							Forma parte del E1.1.
	C2 PIB por habitante							
	C3 Relación de la población con la actividad económica							
	C4 Nivel de estudios de la población adulta							R7
	C5 Expectativas de nivel máximo de estudios							
Desaparecen								
Se miden								
Se proponen por primer vez								
Se establecen como prioritarios								

Tabla 13: Evolución de los Indicadores de la Dimensión Contexto. Sistema Estatal de Indicadores del 2000 al 2010

En las versiones del 2000 hasta la del 2006 podemos ver, en el índice, que los indicadores de *contexto* se agrupaban en una serie de subapartados en los que se concretaba la información a la que hacían referencia, como se incluye en la Tabla 14.

INDICADORES DE CONTEXTO
Contexto general:
<i>C1 Proporción de población en edad escolarizable</i>
<i>C2 PIB por habitante</i>
Capital humano:
<i>C3 Relación de la población con la actividad económica</i>
<i>C4 Nivel de estudios de la población adulta</i>
Expectativas sociales ante la educación:
<i>C5 Expectativas de nivel máximo de estudios</i>

Tabla 14: Subapartados de los Indicadores de Contexto

A continuación, se analizan cada uno de los indicadores de la *dimensión contexto* y su evolución en las diferentes versiones publicadas del sistema. Del conjunto de estos indicadores cabe señalar que aportan información de tipo general que no se concreta en la educación sino que están vinculados a otros ámbitos, especialmente al económico. Por tanto, la eliminación de la *dimensión contexto* en la versión del 2010, integrando algunos de sus indicadores o subindicadores en otros apartados parece, en nuestra opinión, adecuada.

3.1.1. C1 PROPORCIÓN DE POBLACIÓN EN EDAD ESCOLARIZABLE

El indicador *C1, Proporción de población en edad escolarizable*, formaba parte del sistema desde el año 2000, no considerándose prioritario en el 2007 y desapareciendo en el 2010.

El indicador citado se definía en todas las versiones como el *“Número de personas de 0 a 29 años de edad por cada 100 personas del total de la población”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.14).

Su utilidad se justifica porque: *“constituye uno de los factores que más influye en los esfuerzos de tipo organizativo y financiero que un país tiene que realizar en su sistema educativo, por lo que condiciona, en gran parte, la planificación educativa”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p. 14).

En la versión del 2002, la citada justificación varía, pasando a ser:

“El sistema educativo de cualquier país debe tener en cuenta entre sus primeras consideraciones el número de personas a las que potencialmente puede llegar, es decir, la población en edad escolarizable; esta es una información del contexto educativo que condicionará en gran medida la planificación educativa que se haga” (p.18).

En el 2004 se definía como: *“La población escolarizable o número de personas a las que potencialmente puede llegar el sistema educativo de un país es una información del*

contexto educativo que condicionará en gran medida la planificación educativa que se haga” (p.8) definición que se mantuvo en el resto de versiones.

En las diferentes publicaciones se ofrece la información diferenciando los tramos de edad que: *“se han elegido teniendo en cuenta las edades teóricas de las etapas educativas”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.9).

En la versión publicada en el 2002 se incluyen, por primera vez, datos a nivel europeo *“Gráfico 4.C1: Porcentaje de población en edad escolarizable en los países de la Unión Europea. 1997”* (p.21) permitiendo la comparación con países de la Unión Europea.

El *C1, Proporción de población escolarizable*, se ha mantenido en la versión del 2010, formando parte del subindicador *E1.1, Escolarización y población escolarizable*, variación que, desde nuestro punto de vista aporta más información, puesto que los datos proporcionados de población escolarizable no parecen significativos si no se relacionan con la población escolarizada.

3.1.2. C2 PIB POR HABITANTE

El indicador *C2, PIB por habitante*, se propone por primera vez en la versión del 2000, formando parte del sistema hasta el 2006, no se considera prioritario en el 2007 y desaparece en el 2010.

Se define como: *“Valor de la producción interior de España relativa a cada persona, expresada en miles de pesetas”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.16). Su utilidad se establece en que: *“por medio de esta magnitud económica se puede estimar la capacidad que tiene un país para financiar, entre otros, los gastos en educación”* (p.16).

Dos variaciones pueden observarse en la publicación del 2002. En primer lugar, se establece el PIB en Euros, quedando expresada en: *“Valor de la producción interior de España*

relativa a cada persona, expresada en euros” (p.22) y, en segundo lugar, se define más detalladamente el objetivo y significado de los datos que se presentan con este indicador:

“El producto interior bruto (PIB) de un país constituye una medida económica que indica el valor de los bienes y servicios producidos en el territorio nacional durante un periodo. La parte de esta magnitud que corresponde a cada uno de sus habitantes es a su vez una medida de la capacidad de un país para financiar, entre otros, los gastos en educación” (p.22).

Se presentan, junto a los datos a nivel estatal, el PIB por habitante de las diferentes comunidades autónomas. A partir del 2002, junto a los datos estatales y autonómicos, se incluye el PIB por habitante de los países de la Unión Europea.

La información proporcionada con este indicador resulta redundante y por tanto podría ser prescindible, tal y como ha sucedido en la versión del 2010, puesto que forma parte del indicador *Rc1, Gasto total en educación con relación al PIB*, donde ya se especifican los datos del PIB y el porcentaje dedicado a la educación.

3.1.3. C3 RELACIÓN DE LA POBLACIÓN CON LA ACTIVIDAD ECONÓMICA

El indicador *C3, Relación de la población con la actividad económica*, se incluye por primera vez en el 2000, no se considera prioritario en el 2007 y desaparece en la versión del 2010.

Hace referencia al *“Porcentaje de la población a partir de los 16 años que se considera población inactiva y población activa, así como el porcentaje de ocupados y parados dentro de esta última”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.18).

Según se señala: *“La evolución de la población activa y en concreto del paro es una de los factores que influyen para que la población, sobre todo la joven, decida seguir en la escuela o incorporarse a la población activa”* (p.18).

En el 2000, se especifican los datos en función del sexo y grupos de edad y se distingue entre *activos ocupados* o *desocupados*, datos que se eliminan en el 2002, recuperándose y manteniéndose desde la versión del 2004 en adelante.

A partir del 2002 se propone una nueva definición que perdura en el resto versiones. “*El bienestar económico de un país está influido por la actividad económica o laboral de la población; esta gran dimensión interactúa en dos direcciones con la preparación de capital humano que se realiza mediante su sistema educativo*” (p.26).

Analizada la información que aporta este indicador, en relación a la tasa de ocupación, no parece un indicador propio de la educación, y, si se le considerara así tendría relación con otros indicadores incluidos en la *dimensión resultados: Rs9, Tasa de actividad y desempleo según el nivel educativo, o Rs10, Diferencia de ingresos laborales según nivel de estudios.*

3.1.4. C4 NIVEL DE ESTUDIOS DE LA POBLACIÓN ADULTA

El indicador *C4, Nivel de estudios de la población adulta*, se incluye por primera vez en el 2000, es el único indicador de la dimensión *contexto* incluido como prioritario en el 2007 y, se mantiene en el 2010 pasando a formar parte de los indicadores del apartado *Resultados Educativos*. En esta versión no varía ni su nombre ni su definición, aunque se identifica con las siglas *R7*, aportando los mismos datos que en las anteriores, “*Porcentaje de la población adulta de 25 a 64 años de edad que ha completado un cierto nivel de enseñanza*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2010, p.94s).

Cabe señalar que considerar el nivel de estudios que ha alcanzado la población adulta como un resultado del sistema educativo nos parece más acertado, aunque debe considerarse como una medida a largo plazo.

La relevancia queda justificada puesto que: “*la cualificación de la población tiene una relación directa en la actividad económica y el desempleo (indicador C3), cuestión que se*

analiza en la tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo (indicador Rs7) (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.20).

En la versión del 2002 y las siguientes se modifica la definición anterior quedando definitivamente como:

“De los múltiples factores del contexto en el que se desarrolla el sistema educativo español que pueden analizarse, adquiere una relevancia especial el nivel de estudios alcanzado por la población adulta española. Este hecho condicionará en gran parte las expectativas y motivaciones de la población sobre el sistema educativo e influirá consecuentemente en la planificación educativa” (p.30).

Se incluyen los porcentajes de población adulta que ha cubierto un determinado nivel educativo, considerándose como tales: *Inferior a Educación primaria, Educación primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación secundaria post-obligatoria y Educación Superior* (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.25) por tramos de edad y de sexo, y por comunidades autónomas.

Un cambio en la definición del indicador que aparece en la versión del 2006 es en relación al rango de edad, incluyéndose datos de la población desde los 20 años (en las versiones anteriores se consideraban 25) a los 64, quedando definido como: *“Porcentaje de la población adulta de 20 a 64 años de edad que ha completado un cierto nivel de enseñanza”* (p.26). Cambio que no se mantiene en las versiones posteriores, 2007 (p.17), 2009 (p.22) y 2010 (p.94), en las que se vuelve a considerar el rango de edad de 25 a 64 años.

3.1.5. C5 EXPECTATIVAS DE NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS

El indicador *C5, Expectativas de nivel máximo de estudios*, ha formado parte del sistema de indicadores desde el 2000, no considerándose prioritario en la versión 2007 y eliminándose en el 2010.

Se definió en el 2000 como: *“Porcentaje de padres que desean que sus hijos alcancen determinados niveles de estudios”* (p.22) manteniéndose en las posteriores publicaciones. Sin

embargo, al considerarse, en el 2009, únicamente datos de educación primaria, se redefine como: *“Porcentaje de padres de alumnos de sexto de educación primaria que desean que sus hijos alcancen determinados niveles de estudios”* (p.24).

La utilidad que se da a este indicador se basa en que: *“Las expectativas de los padres acerca del nivel máximo de estudios al que esperan que llegue su hijo inciden en las propias expectativas del alumno y está asociado con su rendimiento escolar”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.22).

En el marco de este supuesto, el indicador analiza la información que dan los padres sobre el nivel de estudios que ellos piensan que van a alcanzar sus hijos, así como, lo que a este respecto piensan los propios alumnos.

Las conclusiones, que se repiten en las diferentes versiones, son:

- Cuanto más alto es el nivel de estudios de los padres mayor es el nivel de estudios que desean para sus hijos.
- La proporción de padres con altas expectativas de estudios para sus hijos decrece, en general, al aumentar la edad de los alumnos.
- Cuanto menor es el nivel de estudios de los padres mayor es la proporción de alumnos que no tienen definidos sus intereses de estudios y mayor es la proporción de los que aspiran a un nivel de estudios más bajo.
- Hay, porcentualmente, más chicas que chicos cuyos padres quieren que terminen estudios universitarios y hay más chicos que chicas cuyos padres quieren que terminen alguna modalidad de formación profesional.

En este caso los datos se han recogido mediante la administración de un cuestionario a las familias y se presentan según el nivel de estudios de los padres.

El indicador C5, *Expectativas del nivel máximo de estudios*, no aporta una información relevante. Podría ser relevante, de cara a un futuro, calcular el grado en que las expectativas

de los padres y de los alumnos se hayan cumplido o influyen en que se alcance un determinado nivel de estudios.

3.2. INDICADORES DE RECURSOS

Los indicadores de la *dimensión recursos* son:

“aquellos que se refieren a los recursos financieros, humanos y materiales. Son válidos para evaluar el grado de interés demostrado por las administraciones públicas en los temas educativos, poniendo de manifiesto las inversiones (públicas y privadas) en educación en general y por niveles de enseñanza, o el gasto en educación por alumno”. (Pascual Barrio, 2006, p.51).

En la versión del 2000 se propusieron cinco indicadores en esta dimensión, manteniéndose este número en el 2002, donde el indicador *Rc2, Gasto público en educación*, se dividió en dos subindicadores, *Rc2.1, Gasto público en total en educación*, y *Rc2.2, Gasto público destinado a conciertos*.

En el 2004 se incorporó el indicador *Rc4, Tecnologías de la información y comunicaciones en el sistema educativo*, formado por dos subindicadores *Rc4.1, Ordenadores en los centros educativos*, y *Rc4.2, Acceso a Internet en los centros educativos*. Por tanto, de la versión de 2004 en adelante incluye seis indicadores, algunos de los cuales se dividen en subindicadores.

En el 2007 se establecen como prioritarios todos aquellos indicadores de la *dimensión recursos* relacionados con la inversión en educación: *Rc1, Gasto total en educación con relación al PIB*, *Rc2, Gasto público en educación*, y *Rc3, Gasto en educación por alumno*.

En el 2010 algunos de los indicadores de la *dimensión recursos* pasan a formar parte del apartado *Financiación Educativa*, especialmente los indicadores que tienen que ver con los recursos financieros, que conservan su nombre pero se identifican con la sigla “F” en lugar de

“Rc”. Por otro lado, los datos del indicador Rc6, *Alumnos por grupo y profesor*, pasan a incluirse en el apartado *Escolarización y entorno educativo* con el mismo nombre y las siglas “E” en lugar de “Rc”.

Los indicadores propuestos en esta dimensión van dirigidos a demostrar que se realiza una inversión económica importante en educación, cuya suficiencia no vamos a valorar, pero no se llega a medir en que se invierten esos recursos económicos y si esa inversión favorece al sistema educativo o debería replantearse.

La evolución de los Indicadores y subindicadores de la *dimensión recursos* se presenta en la Tabla 15.

INDICADORES DE RECURSOS SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES									
DIMENSIÓN	INDICADORES	SUBINDICADORES	Año						
			2000	2002	2004	2006	2007	2009	2010
RECURSOS	Rc1 Gasto total en educación con relación al PIB								F1.1
	Rc2 Gasto público en educación	Rc2.1 Gasto público total en educación							F1.2.
		Rc2.2 Gasto público destinado a conciertos							F1.3.
	Rc3 Gasto en educación por alumno							F2	
	Rc4 Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo	Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos							
		Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos							
	Rc5 Proporción de población activa empleada como profesorado								
Rc6 Alumnos por grupo y por profesor	Rc6.1 Alumnos por grupo educativo							E4.1	
	Rc6.2 Alumnos por profesor							E4.2.	
Desaparece del Sistema de Indicadores									
Se miden									
Se proponen por primer vez									
Se establecen como prioritarios									

Tabla 15: Evolución de los Indicadores de la Dimensión Recursos. Sistema Estatal de Indicadores del 2000 al 2010

En las versiones publicadas desde el 2000 hasta el 2006 podemos ver, en el índice, que los indicadores de *recursos* se agrupaban en una serie de subapartados en los que se concretaba la información a la que hacían referencia, como se incluye en la Tabla 16.

INDICADORES DE RECURSOS
Recursos financieros y económicos:
Rc1 Gasto total en educación con relación al PIB
Rc2 Gasto público en educación
Rc3 Gasto en educación por alumno
Rc4 Tecnologías de la información y comunicación del sistema educativo
Recursos humanos:
Rc5 Proporción de población activa empleada como profesorado
Rc6 Alumnos por grupo y por profesor

Tabla 16: Subpartados de los Indicadores de Recursos

A continuación se analizan cada uno de los indicadores de la *dimensión recursos* y su evolución en cada una de las versiones publicadas del sistema.

3.2.1. RC1 GASTO TOTAL EN EDUCACIÓN CON RELACIÓN AL PIB

El indicador *Rc1*, *Gasto total en educación con relación al PIB*, se propone en el 2000 y se mantiene a lo largo de todas las versiones, considerándose en el 2007 como prioritario e incluyéndose en el 2010 dentro del apartado *Financiación educativa* como el subindicador *F1.1*, *Gasto total en educación con relación al PIB*.

Se define como el “*Porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) destinado a educación*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.26), es decir, los recursos que a nivel nacional se invierten en educación, “*La importancia que para la política de un país tiene la educación de sus ciudadanos se mide, en parte, por los recursos humanos y materiales que destina a su sistema educativo*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.40).

En los datos aportados en este indicador, se distinguen el gasto total y el gasto público y privado, aunque según se señala en las especificaciones técnicas:

“El gasto total está consolidado eliminando las transferencias entre público y privado, por lo tanto, el porcentaje del PIB correspondiente a gasto total en educación no es exactamente la suma del porcentaje del PIB asignado a gasto público en educación más al asignado a gasto privado en educación” (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p. 27).

Aunque en este indicador se refleja tanto el gasto público como el gasto privado, en la versión del 2007 podemos leer:

“El gasto de las familias en servicios educativos que se facilita se refiere exclusivamente a los pagos de los hogares por servicios educativos a centros, academias y clases particulares, sin incluir por tanto los gastos en servicios complementarios ni en bienes relacionados con la educación (libros de texto, material escolar, etc.). Como consecuencia de ello no se puede obtener el Gasto total en educación, serie que se venía facilitando en anteriores ediciones de este indicador” (p.29).

Se representan gráficamente los datos de la evolución del gasto público desde el año 1997 (datos publicados en la versión del 2000) a los del 2007, así como las aportaciones que de dicho gasto corresponde a cada una de las administraciones.

3.2.2. Rc2 GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

El indicador *Rc2, Gasto público en educación*, se define en el 2000. En el 2002, se divide por primera vez en dos subindicadores, *Rc2.1, Gasto público total en educación*, y *Rc2.2, Gasto público destinado a conciertos*, que se mantienen en el resto de versiones. En el 2007 es considerado uno de los indicadores prioritarios del sistema, para pasar a formar parte, en el 2010, de los indicadores del apartado *Financiación educativa*, donde el *Rc2.1* y el *Rc2.2* se identifican con las siglas *F1.2* y *F1.3* respectivamente.

Se define como el *“Porcentaje del gasto público destinado a educación”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.28) y su utilidad se describe en los siguientes términos: *“la financiación pública de la educación constituye una prioridad para todos los países y contribuye a reducir la desigualdad económica y social”* (p.28).

En la versión del 2000 podemos observar que en este indicador se incluye el gasto público como tal, especificándose la contribución de cada una de las diferentes administraciones, Central, Autonómica y Local, así como su distribución en función de las actividades a las que se destina, entre las que se encontraba el gasto destinado a conciertos.

Es en el resto de versiones (a partir del 2002 en adelante) donde la información se distribuye entre dos subindicadores y al título del indicador se le añade el término Total, quedando como: *“Gasto público total en educación”*.

Se observa cierta incoherencia en el título del indicador o en su definición puesto que se incluye como parte del indicador el gasto privado de las familias, pudiéndose leer:

“El gasto destinado a educación proviene de dos tipos de fuentes, las públicas y las privadas. Mientras que el gasto público tiene origen en las distintas Administraciones públicas, el origen del gasto privado es fundamentalmente la aportación de las familias” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.41).

Resulta relevante saber qué gasto supone la educación, que en cierta manera refleja la importancia que se da a la misma; sin embargo, no nos dice nada del uso de dicho gasto a excepción de aquel destinado al concierto de centros privados. Parece caerse en el error de que una mayor inversión económica, aunque necesaria, implica una mejora del sistema educativo. En este sentido podríamos señalar, ya que los indicadores de la OCDE nos lo permiten, a países que realizando menor inversión presentan mejores resultados educativos.

3.2.2.1. RC2.1 GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN

El subindicador *Rc2.1, Gasto público total en educación*, concentra la información sobre la financiación considerándose las aportaciones de las diferentes Administraciones, de las familias y la distribución en función de las actividades. En él se incluyen: *“El gasto en educación realizado en España procede de dos fuentes de financiación: el gasto realizado en educación por las diferentes Administraciones públicas o gasto público y el gasto realizado en educación por las familias o gasto privado” (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.42).*

Los datos en relación al porcentaje de gasto en educación incluían en el 2000 las aportaciones de la Administración Local, que desaparece en las siguientes versiones sustituyéndose por un apartado referido a *“otras”*. Por otro lado en el 2000, 2009 y 2010 no se incluyen, dentro de este subindicador, datos acerca del gasto privado.

Los datos sobre los gastos se desglosan en función de las actividades a las que van dirigidos en general, pero no a las partidas en particular dentro de las mismas.

3.2.2.2. Rc2.2 GASTO PÚBLICO DESTINADO A CONCIERTOS

El subindicador *Rc2.2, Gasto público destinado a conciertos*, incluye: *“la proporción de gasto público destinado a conciertos”* es decir, a aquellos centros que, siendo privados, *“reciben financiación pública mediante conciertos económicos y deben adecuar su funcionamiento a las mismas normas que los centros públicos”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.46).

Se incluye en la versión del 2002 y se mantiene en todas las posteriores considerándose prioritario en 2007.

3.2.3. Rc3 GASTO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO

El indicador *Rc3, Gasto en educación por alumno*, se propone en el 2000 y se incluye en todas las versiones publicadas, considerándose prioritario en 2007 y se mantiene en el apartado *Financiación educativa* en el 2010 como indicador *F2, Gasto en educación por alumno*.

Se justifica la importancia de este indicador como:

“Los recursos materiales invertidos en el sistema educativo, bien de procedencia pública o privada(1), puestos en relación con el número de alumnos escolarizados en los diferentes niveles educativos(2) da un índice que informa de la medida en que llegan los recursos a cada uno de los alumnos por término medio...” (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.48).

En relación a este indicador se señala que en él se incluyen diferentes conceptos del gasto educativo,

"...en él están incluidos los diversos conceptos del gasto educativo: las remuneraciones del personal docente y no docente, los gastos corrientes en bienes y servicios, las inversiones en edificios y mobiliario, los conciertos y subvenciones a la enseñanza privada..." (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.48).

Crea ciertas dudas observar que no se especifica el gasto en cada uno de esos conceptos. Desde nuestro punto de vista resultaría importante, para comprobar la eficiencia de la inversión, desglosar el gasto en los diferentes conceptos y así conocer, con exactitud, la proporción de cada uno de ellos.

3.2.4. Rc4 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El indicador *Rc4, Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo*, se incluye por primera vez en la versión del 2004 y lo forman dos subindicadores *Rc4.1, Ordenadores en los centros educativos*, que se define como el uso preferente que se le da a los ordenadores así como la ratio de alumnos y profesores por ordenador y *Rc4.2, Acceso a Internet en los centros educativos*, es decir, porcentajes de centros que tienen acceso a Internet. No se considera prioritario en el 2007.

La desaparición en la última versión está basada en que es un objetivo supuestamente ya alcanzado en 2010.

"Entre los objetivos prioritarios que se fijaron para la mejora de la calidad de los sistemas educativos y de la formación en los países de la Unión Europea para 2010 está el de equipar convenientemente en tecnologías multimedia a los centros, e incluso a las aulas, y el aumento de la formación del profesorado en estas tecnologías con el fin de mejorar la práctica educativa" (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.56).

Llama la atención que en ningún otro indicador, ni en las versiones a partir del 2010, vuelvan a mencionarse las nuevas tecnologías dada la relevancia que las mismas parecen tener en la actualidad. Nos preguntamos si, habiéndose equipado los centros, en 2010, con los equipos correspondientes, no sería beneficioso empezar a valorar su repercusión en las siguientes versiones del sistema estatal de indicadores.

3.2.4.1. Rc4.1 ORDENADORES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El subindicador *Rc4.1, Ordenadores en los centros educativos*, se define como la “*distribución de los ordenadores en los centros educativos según el grado de utilización preferente y número medio de alumnos por ordenador en las enseñanzas no universitarias*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.56). En cuanto al uso, se consideran: “... *docencia directa con alumnos o para que ellos practiquen, tareas propias del profesorado y tareas administrativas*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.56).

Este subindicador, donde se aborda el uso de los ordenadores, podría considerarse como una medida de cómo se realiza el proceso educativo aplicando las nuevas tecnologías más que un indicador de recursos.

3.2.4.2. Rc4.2 ACCESO A INTERNET EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El subindicador *Rc4.2, Acceso a Internet en los centros educativos*, se define como el “*porcentaje de centros con acceso a Internet y los tipos de conexión*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.62) y se analizan: “*cuatro tipos de conexión: la conexión ADSL, o de banda ancha, el tipo RDSI, la línea telefónica normal y otros tipos de conexión (TV-cable, híbrida satélite terrestre, enlace radio, etc.)*” (p.63).

3.2.5. Rc5 PROPORCIÓN DE POBLACIÓN ACTIVA EMPLEADA COMO PROFESORADO

El indicador *Rc5, Proporción de población activa empleada como profesorado*, se propone por primera vez en el 2000, aunque con las siglas *Rc4*. A partir de la versión 2004 se identifica con las siglas *Rc5*. No se establece como prioritario en el 2007 y desaparece en el 2010.

Se define como el “*porcentaje de población activa ocupada que está empleada como profesorado*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.30) y su objetivo es “*reflejar la evolución del esfuerzo que se está haciendo a este respecto...*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.77).

Entre los datos que se contemplan en este indicador se incluyen aquellos que muestran las diferencias en la distribución en cuanto al sexo de los docentes según las etapas educativas; así como el porcentaje de población activa ocupada empleada como profesorado en las diferentes comunidades autónomas.

Este indicador parece más un dato de referencia para cálculos de dedicación profesional y de actividad laboral que de la educación en sí misma. Sería interesante conocer qué número de profesores se requieren para cubrir las necesidades del sistema educativo y cuantos realmente están empleados para tal fin.

3.2.6. RC6 ALUMNOS POR GRUPO Y POR PROFESOR

El indicador *Rc6, Alumnos por grupo y profesor*, se propone por primera vez en el 2000 identificado con las siglas *Rc5*. Desde esta primera versión se subdivide en dos subindicadores, *Rc5.1, Alumnos por grupo educativo*, y *Rc5.2, Alumnos por profesor*. En el 2004, con la incorporación del *Rc4, Tecnologías de la Información y comunicación en el sistema educativo*, pasa a estar identificado como *Rc6*, y los subindicadores *Rc6.1* y *Rc6.2*, siglas que se mantienen en las siguientes versiones.

No se considera un indicador prioritario en el 2007, a pesar de lo cual es uno de los indicadores que se mantiene en el 2010, “*por la importancia que tienen en los estudios nacionales de evaluación y por los resultados educativos a largo plazo, son los que analizan el número de alumnos por grupo y profesor*” (p.9), pasando a formar parte de los indicadores del apartado *Escolarización y entorno educativo*, como *E4, Alumnos por grupo educativo y por*

profesor, con dos subindicadores, *E4.1, Alumnos por grupo educativo*, y *E4.2, Alumnos por profesor*.

En los dos subindicadores que forman este indicador se observa la repercusión que las valoraciones generales pueden tener al reflejar la realidad, al considerarse, en ambos, el número medio de alumnos por grupo educativo o número de alumnos por profesor.

En el caso de los alumnos por grupo educativo, mientras existen centros con grupos de alumnos más numerosos, hay otros, como los unitarios o los centros en zonas rurales, donde el número de alumnos por grupo es menor, difuminándose, sin embargo, tal diferencia al hacer el cálculo medio.

En el caso de los profesores, cabe señalar que se toma como referencia el total de profesores sin tener en cuenta las especialidades o aquellos profesores que atienden otras necesidades educativas y que solo trabajan con un número reducido de alumnos.

3.2.6.1. Rc6.1 ALUMNOS POR GRUPO EDUCATIVO

El subindicador *Rc6.1, Alumnos por grupo educativo*, se define como: “*número medio de alumnos por grupo educativo en la enseñanza no universitaria*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.32).

Es en el 2004 donde se justifica este indicador señalando que: “*El número medio de alumnos por grupo educativo y por profesor son índices que reflejan factores de calidad en el funcionamiento del sistema educativo*” (p.72).

Variando en la versión del 2009 dicha justificación señalándose:

“En la actual legislación educativa se considera un recurso para la mejora de los aprendizajes y un medio de apoyo al profesorado el garantizar que no se superará un número máximo de alumnos por aula: 25 alumnos para la educación primaria y 30 para la educación secundaria obligatoria” (p.42).

Para entender la gran diferencia de datos del año 2000 al resto, cabe tener en cuenta que coincide con el momento en que la LOGSE empezó a regir en la ordenación de los estudios y centros.

En la versión del 2010 se incluyen los datos del número medio de alumnos por grupo en cada Comunidad Autónoma.

3.2.6.2. Rc6.2 ALUMNOS POR PROFESOR

El subindicador *Rc6.2, Alumnos por profesor*, proporciona datos en relación al “número medio de alumnos por profesor en la enseñanza no universitaria” (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.38).

Se justifica señalando que:

“La calidad de la enseñanza en el ámbito del aula escolar está determinada principalmente por el profesor, a quien le corresponde un papel clave en la educación. En este subindicador se analiza un factor que puede influir en gran medida en las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación alumnos/profesor desde el punto de vista cuantitativo” (p.38).

En la versión del 2002 se exponen otros motivos que justifican la importancia del indicador *Rc6.2*:

“El número medio de alumnos por profesor complementa los datos referidos al número medio de alumnos por unidad y es un índice que contribuye al análisis de la medida en que los recursos humanos llegan al alumno y de cuáles son las condiciones de calidad en que se desarrolla el sistema educativo” (p.60).

Se proporciona información acerca del número medio de alumnos por profesor en los centros, la distribución en función de la titularidad, pública o privada, la ratio según los niveles educativos y la media en las comunidades autónomas.

3.3. INDICADORES DE ESCOLARIZACIÓN

Los indicadores que forman la dimensión *escolarización*,

“permiten conocer la situación educativa de una determinada población en un momento concreto. Los indicadores de escolarización más empleados son: tasas generales de escolaridad, tasas netas de escolaridad, tasas específicas (éstas permiten establecer las diferencias de escolarización entre las edades y los sexos)” (Pascual Barrio, 2006, p.50s).

En la versión del 2000 se propusieron cinco indicadores dentro de la dimensión *escolarización* que se ampliaron incluyéndose en el 2002 el indicador *E5.2, Alumnado extranjero*, y en el 2004 *E6-E7, Participación en el aprendizaje permanente*, quedando configurada la dimensión en siete indicadores con sus correspondientes subindicadores.

Cinco de los siete indicadores de la dimensión *escolarización* fueron considerados como prioritarios en el 2007. En el 2010 se mantienen la mayoría de los indicadores pasando a formar parte de la dimensión/apartado *Escolarización y entorno educativo*. Se eliminan el indicador *E1, Escolarización en cada etapa educativa* y el subindicador, *E1.2, Escolarización y financiación de la enseñanza*, conservándose el subindicador *E1.1, Escolarización y población escolarizable*, que se combina con el subindicador *E2.1* de las antiguas versiones (2000-2009) para pasar a llamarse *E1.1, Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 29 años*.

En el 2010 el subindicador *E1.2, Escolarización según la titularidad*, se corresponde con el *E1.2* de las versiones anteriores. Aunque se le ha cambiado el título, *Escolarización y financiación de la enseñanza*, el contenido sigue siendo el mismo.

Desaparecen definitivamente los indicadores *E4, Acceso a la educación superior*, y los subindicadores que lo formaban *E4.1, Prueba de acceso a la universidad*, y *E4.2, Alumnado de nuevo ingreso a la universidad*, así como el indicador *E6, Atención a la diversidad: Alumnado con necesidades educativas especiales*. La evolución y modificaciones de los indicadores de la *dimensión escolarización* se incluyen en la Tabla 17.

SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES									
DIMENSIÓN	INDICADORES	SUBINDICADORES	Año						
			2000	2002	2004	2006	2007	2009	2010
ESCOLARIZACIÓN	E1 Escolarización en cada etapa educativa								
		E1.1 Escolarización y población escolarizable							E1.1
		E1.2 Escolarización y financiación de la enseñanza							E1.2
	E2 Escolarización y población								E1
		E2.1 Escolarización en las edades de 0 a 29 años							
		E2.2 Esperanza de vida escolar a los seis años.							E1.3
	E3 Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios								E2
		E3.1 Educación infantil							E2.1
		E3.2 Educación secundaria post-obligatoria							E2.2
		E3.3 Educación superior universitaria							E2.3
	E4 Acceso a la educación superior								
		E4.1 Prueba de acceso a la universidad							
		E4.2 Alumnado de nuevo ingreso en la universidad							
	E5 Alumnado extranjero								E3
	E6 Atención a la diversidad. Alumnado con necesidades educativas especiales								
E7 Participación en el aprendizaje permanente								E7	
Desaparecen									
Se miden									
Se proponen por primer vez									
Se establecen como prioritarios									

Tabla 17: Evolución de los Indicadores de la Dimensión Escolarización. Sistema Estatal de Indicadores del 2000 al 2010

Los tres primeros indicadores de esta dimensión aportan información que, aun siendo básica, es redundante, hecho que no se ha solventado con la eliminación de algunos en la versión del 2010. Si el objeto de la citada reducción era simplificar el sistema se podría haber prescindido del indicador y subindicadores E3 que repiten datos del subindicador E1.1, *Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 29 años*, como veremos más adelante.

Seguidamente se analiza cada uno de los indicadores de la *dimensión escolarización* y su evolución en cada una de las versiones publicadas.

3.3.1. E1 ESCOLARIZACIÓN EN CADA ETAPA EDUCATIVA

El indicador *E1, Escolarización en cada etapa educativa*, se propone por primera vez en el 2000. En la versión del 2002 se dividió en dos subindicadores *E1.1, Escolarización y población escolarizable*, y *E1.2, Escolarización y financiación de la enseñanza*.

No se consideró un indicador prioritario en el 2007 aunque si se incluye en la el 2010, “por la importancia que tienen en los estudios nacionales de evaluación y por los resultados educativos a largo plazo” (p.9), combinado con el subindicador *E2.1, Escolarización en edades de 0 a 29 años*, quedando como *E1.1, Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 29 años* dentro del grupo de indicadores del apartado *Escolarización y entorno educativo*.

En la versión del 2000 se define como: “Número de estudiantes escolarizados en los diferentes niveles educativos por cada 100 personas de la población entre 3 y 29 años” (p.40). Sin embargo, en el contenido del mismo se aportaba, además de los datos acerca del número de estudiantes, el tipo de financiación de los centros a los que estos acudían, hecho que justifica que en el 2002 este indicador se dividiera en dos subindicadores.

3.3.1.1. E1.1 ESCOLARIZACIÓN Y POBLACIÓN ESCOLARIZABLE

El subindicador *E1.1, Escolarización y población escolarizable*, se incluye por primera vez en el 2002, ampliándose el intervalo de edad que en el 2000 (versión en la que está dentro del indicador *E1, Escolarización en cada etapa educativa*) era de 3-29 a 0-29 quedando definido como: “Número de estudiantes escolarizados en los diferentes niveles educativos por cada 100 personas de la población entre 0 y 29 años” (p.64).

La importancia se justifica señalando que:

“Uno de los indicadores educativos esenciales en todo sistema de indicadores de la educación es el que muestra la proporción de población escolarizada en los diferentes niveles del sistema educativo respecto a la población en edad escolarizable; ello da la visión general de la participación de la población de un país en su sistema educativo” (p.64).

En la versión del 2010 se incluyen cifras de escolarización por sexo y etapa educativa así como por edades y comunidades autónomas.

Si consultamos los datos que se miden con este subindicador, teniendo en cuenta que la propia definición ya nos lo indica, parece innecesario que se incluya, y se mantenga en la versión del 2010, el indicador E3, *Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios*, ya que en el E2 se contemplan todos los niveles educativos.

3.3.1.2. E1.2 ESCOLARIZACIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El subindicador E1.2, *Escolarización y financiación de la enseñanza*, se define por primera vez, como ya hemos señalado, en la versión del 2002, como: *“Porcentaje de alumnos que está escolarizado en las siguientes modalidades: enseñanza pública, enseñanza privada concertada y enseñanza privada no concertada”* (p.68) aunque los datos aparecían ya en la versión del 2000 dentro del indicador E1, *Escolarización en cada etapa educativa*.

Se indica que:

“La información acerca de la escolarización conviene completarla con un análisis sobre su financiación, expresada, en este indicador, como porcentaje de alumnos cuya educación se sufraga con fondos públicos, bien asistiendo a centros públicos o a centros privados concertados, o con fondos privados, en centros privados que no mantienen concertos de financiación pública” (p.68).

En el 2010 se cambia el nombre por *Escolarización según la titularidad*, que consideramos más acorde a su definición y a los datos que con él se recogen.

3.3.2. E2 ESCOLARIZACIÓN Y POBLACIÓN

El indicador *E2, Escolarización y población*, se propone en el año 2000 y se mantiene en el resto de versiones. La información se concreta en dos subindicadores *E2.1, Escolarización en las edades de 0 a 29 años*, y *E2.2, Esperanza de vida escolar a los seis años*.

Ambos subindicadores se consideran prioritarios en el 2007. En el 2010 desaparece el subindicador *E2.1, Escolarización en las edades de 0 a 29 años*, aunque los datos que con él se recogen se incluyen en otro subindicador, *Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 29 años*. Se varían las siglas del subindicador *E2.2, Esperanza de vida escolar a los seis años*, por *E1.3*.

3.3.2.1. E2.1 ESCOLARIZACIÓN EN LAS EDADES DE 0 A 29 AÑOS

El subindicador *E2.1, Escolarización en las edades de 0 a 29 años*, se incluye desde la primera publicación y se define como:

“el número de alumnos (en miles) escolarizados en cualquier nivel educativo y no escolarizados de cada una de las edades desde los 0 a los 29 años de edad. Relación porcentual entre el alumnado de la edad considerada y el total de la población de esa edad (tasa neta)” (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.44).

En la versión del 2000 la justificación de importancia de este indicador se describe incluyendo su relación con otro indicador:

“como ya se ha descrito en el indicador de contexto, C1, el 40% de la población española en el año 1996 tenía entre 0 y 29 años, es decir, estaba en la edad considerada escolarizable. Teniendo como referencia esta población, el subindicador que se expone trata de reflejar el número de personas que, dentro de ella y en cada una de las edades consideradas, está escolarizada en el curso 1996-97; para ello se utilizan datos absolutos de escolarización y tasas de escolarización” (p.44).

En las siguientes versiones, a partir del 2002 y en adelante, se expresa únicamente,

“La visión de la escolarización en un país debe basarse no solo en la proporción de personas escolarizadas en cada uno de los niveles del sistema educativo en su conjunto respecto a la población escolarizable, sino también en la relación entre población y escolarización en cada una de las edades; es lo que se denomina tasa neta de escolarización” (p.72).

Los datos del subindicador *E2.1* se incluyen en el subindicador *E1.1, Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 29 años*, en la versión del 2010.

En las diferentes versiones se aportan los datos de cada una de las Comunidades Autónomas.

3.3.2.2. E2.2 ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR A LOS SEIS AÑOS

El subindicador *E2.2, Esperanza de vida escolar a los seis años*, incluye la información relativa al *“Número medio de años de permanencia previsible en el sistema educativo de un niño de seis años de edad, incluidos estudios universitarios”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.50).

Mientras que en el 2000 se justificaba en los siguientes términos: *“Un mayor riesgo de desempleo y otras formas de exclusión para la población joven con educación insuficiente, influyen en la decisión de permanecer matriculado más allá de la educación obligatoria.”* (p.50); la justificación varía en las siguientes versiones, desde el 2002 hasta el 2010, señalándose que:

“La esperanza de vida escolar en un país, o número medio de años que previsiblemente una persona estará escolarizada, se calcula con los datos del nivel de escolarización en cada una de las edades. Es un índice que globalmente indica la participación de la población en la escolarización” (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.78).

En este caso concreto, en la segunda parte de la justificación descubrimos que se considera como un indicador del sistema educativo un dato que en realidad es una previsión, señalándose que nos indica la participación de la población en la escolarización.

3.3.3. E3 EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE ESCOLARIZACIÓN EN LAS EDADES DE LOS NIVELES NO OBLIGATORIOS

El indicador *E3, Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios*, se propuso en la versión del 2000 y se divide en tres subindicadores *E3.1, Educación Infantil*, *E3.2, Educación secundaria post-obligatoria*, y *E3.3, Educación superior*, manteniéndose en todas las versiones.

Los tres subindicadores que lo forman fueron considerados como prioritarios en el 2007 y se han mantenido en el 2010 dentro del apartado *Escolarización y entorno educativo* formando parte del indicador *E2, Tasas de escolarización en edades teóricas de los niveles no obligatorios* (CINE 0, 3, 4 y 5), con los mismos nombres aunque identificados con las siglas *E2.1, E2.2 y E2.3*.

Como ya señalábamos, este indicador y sus subindicadores resultan redundantes, diferenciándose los datos incluidos únicamente en la presentación de los mismos, que eran en miles de personas en E2 y son en porcentajes en E3.

3.3.3.1. E3.1 EDUCACIÓN INFANTIL

El subindicador *E3.1, Educación Infantil*, se define en el 2000 como: “*Evolución de las tasas netas de escolarización de los 3 a los 5 años de edad y del número medio de años de escolarización en educación infantil*” (p.52). En las siguientes versiones la definición se mantiene variando el rango de edad que comprende de cero a cinco años.

En cuanto a su justificación tomamos la que se incluye a partir del 2002, en la que se señala:

“La educación infantil, primera etapa del sistema educativo y de carácter no obligatorio, tiene su acción en estos primeros años, desde cero a cinco, constituyéndose en el punto de partida de un proceso que continuará en otros tramos educativos. Es una etapa que responde no solo

a demandas sociales sino a factores educativos como son el posibilitar experiencias que estimulen el desarrollo personal completo y contribuyan a compensar todo tipo de desigualdades sociales, culturales y económicas, entre otras” (p.80).

El objetivo, *“se trata de ver cómo ha ido aumentando la relevancia de esta etapa a través del análisis de la evolución de las tasas de escolarización, tanto en el ámbito nacional, como autonómico e internacional”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2007, p.81).

3.3.3.2. E3.2 EDUCACIÓN SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA

El subindicador *E3.2, Educación secundaria post-obligatoria*, se definía en el 2000 como la *“Evolución de las tasas netas de escolarización en las edades teóricas de los niveles de educación secundaria post-obligatoria (de 14 a 19 años)”* (p.54). El rango de edad varía en las siguientes versiones, pasando en la del 2002 y 2004 a considerarse el rango de edad de 15 a 18 años y en las siguientes de 16 a los 19 años, ya que con la implantación de la LOGSE la educación obligatoria se prolonga hasta los 16 años.

Se señala a partir de la versión del 2006 que:

“Después de la ampliación en España de la educación obligatoria hasta los 16 años, la escolarización de los jóvenes entre los 16 y los 19 años es cada vez más importante, pero no solamente en nuestro país sino también en los sistemas educativos europeos, con el fin de que sus ciudadanos alcancen un mayor nivel de estudios y formación” (p.135).

3.3.3.3. E3.3 EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

El subindicador *E3.3, Educación superior universitaria*, recibe este nombre desde la versión publicada el año 2000, pasando a denominarse simplemente *Educación superior* en la versión de 2009.

En la versión del 2000 se definía como la *“Evolución de las tasas netas de escolarización de los 18 a los 25 años de edad en los niveles de educación superior universitaria”* (p.58).

La justificación de los datos recogidos por este indicador la encontramos en el 2006, señalándose:

“La escolarización en educación superior está adquiriendo cada vez mayor relevancia debido a que tanto el mercado laboral como la sociedad del conocimiento tienden a valorar mucho más la formación de los ciudadanos en este nivel educativo....Este indicador se centra en la evolución de la educación superior, incluyendo tanto la educación superior no universitaria como los estudios universitarios” (p.145).

3.3.4. E4 ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este indicador se propone en la versión del 2000 definiéndose como:

“Tasa bruta de población que supera la prueba de acceso a la universidad: relación porcentual entre el alumnado que supera la prueba de acceso a la universidad y la población que cumple 18 años en el año de referencia. Distribución porcentual del alumnado de nuevo ingreso en los estudios universitarios” (p.62).

En el 2002 parte de esa definición se divide dando como resultado dos subindicadores *E4.1, Pruebas de acceso a la Universidad*, y *E4.2, Alumnado de nuevo acceso a la Universidad*.

Ambos subindicadores se consideran prioritarios en el 2007 mientras que se eliminan de la versión publicada en el 2010 según se indica en la introducción del mismo:

“se ha decidido eliminar los indicadores prioritarios relativos al Acceso a la Educación Superior, ya que únicamente se disponía de datos sobre la tasa bruta de población que superaba la prueba de acceso a la universidad y del número de alumnos que acceden por primera vez a cualquier estudio universitario” (p.9).

El comentario anterior refleja una tendencia en este indicador que se observa también en todos los indicadores de la *dimensión procesos*, al señalarse que se eliminan por no tener

datos, no porque puedan ser relevantes o no. Si retomamos la justificación del subindicador E3.3. en el que se señalaba que la *“educación superior está adquiriendo cada vez mayor relevancia debido a que tanto el mercado laboral como la sociedad del conocimiento tiende a valorar mucho más la formación de los ciudadanos en este nivel”* (2006, p.145) resulta extraño que se eliminen datos sobre el acceso a la misma.

3.3.4.1. E4.1 PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Este subindicador se incluye por primera vez en el 2002 y se define como la *“Tasa bruta de población que supera la prueba de acceso a la universidad: relación porcentual entre el alumnado que supera la prueba de acceso a la universidad y la población que cumple 18 años en el año de referencia”* (p.92).

La información proporcionada por medio del subindicador *E4.1* es: *“Este indicador informa de la primera de estas tres formas de acceso a los estudios universitarios: la que se efectúa mediante la prueba de acceso una vez concluidos los estudios de bachillerato”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.92).

3.3.4.2. E4.2 ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN LA UNIVERSIDAD

El *E4.2, Alumno de nuevo ingreso en la universidad*, se establece como subindicador por primera vez en el 2002, contemplándose los datos que con él se recogen en el Indicador *E4, Acceso a la Educación Superior Universitaria*, en la versión anterior (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.62).

Se define como: *“Número de alumnos que acceden por primera vez al primer curso de estudios universitarios en un curso académico y su distribución porcentual en las ramas y ciclos de enseñanza”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.96).

3.3.5. E5 ALUMNADO EXTRANJERO

El indicador *E5, Alumnado Extranjero*, aparece por primera vez en el 2002. En dicha versión se identifica como *E5.2* puesto que es considerado como un subindicador que junto al subindicador *E5.1, Alumnado con necesidades educativas especiales*, forman el indicador *E5, Atención a la diversidad*.

En el 2006 se propone como el indicador *E5, Alumnado extranjero*, denominación que se mantiene en el 2007 considerándose prioritario. En la versión del 2010 pasa a formar parte de los indicadores del apartado *Escolarización y Entorno Educativo*, identificado con las siglas *E3, Alumnado extranjero*.

En el 2002 se define como: *“Número de alumnos que no poseen nacionalidad española por cada mil alumnos en las enseñanzas no universitarias”* (p.104). Definición de la que, a partir del 2006 se elimina *“en las enseñanzas no universitarias”* quedando como: *“Número de alumnos que no poseen nacionalidad española por cada mil alumnos”* (p.168).

Se justifica en función de que: *“Dentro de una política educativa de equidad es interesante conocer la situación de determinados colectivos que, en principio, pueden presentar desventajas al incorporarse al sistema educativo español, para así poder planificar posteriormente los recursos que compensen las desigualdades iniciales”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.104).

Justificación que, igual que la definición, varía a partir de la versión del 2006:

“...para desarrollar un sistema de calidad junto a una política de equidad, se requiere conocer con cierta frecuencia la distribución de dicho alumnado, tanto en las diferentes etapas educativas como en la red de centros, pasando por la propia evolución a lo largo de los últimos cursos académicos. Este es el objeto del presente indicador” (p.168).

La información proporcionada por este indicador resulta incompleta si tenemos en cuenta que sólo se incluyen datos en relación a la distribución del alumnado extranjero por

etapas educativas, mientras que en la justificación se señala como uno de los objetivos aportar la distribución de los alumnos en la red de centros. Por otro lado sería interesante conocer qué criterios se establecen para la citada distribución.

3.3.6. E6 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El indicador *E6, Atención a la diversidad. Alumnado con necesidades educativas especiales*, se propone por primera vez en el año 2000 con el nombre de *E5, Atención al alumno con necesidades educativas especiales*. Es en la versión del 2002 cuando pasa a formar parte del indicador *E5, Atención a la diversidad*, convirtiéndose entonces en un subindicador. En el 2004 su nombre varía a *E5.1, Alumnado con necesidades educativas especiales*. Para convertirse en el 2006 nuevamente en el indicador *E6*.

No es prioritario en el Sistema Estatal de Indicadores del año 2007 y desaparece en la última publicación del 2010.

Definido desde la versión del 2000, a pesar del continuo cambio de nombres y de categoría, pasando de indicador a subindicador y de nuevo a indicador, como el: *“Número de alumnos diagnosticados por sus deficiencias como alumnos con necesidades educativas especiales por cada mil alumnos en las enseñanzas obligatorias y educación infantil, y su distribución porcentual en centros específicos e integrados en centros ordinarios”* (p.66).

Su justificación se incluye en la versión del 2002, y siguientes versiones, como:

“La compensación de las desigualdades es una meta que debe proponerse el sistema educativo, es decir, una política de equidad debe ser un referente de toda acción educativa, favoreciendo que los que más lo necesitan reciban más apoyos y ayudas... Uno de los colectivos que se enmarca en este proceso de ayuda, y sobre el que informa este indicador, es el constituido por los alumnos que por sus discapacidades están valorados como alumnos con necesidades educativas especiales permanentes” (p.100).

Este indicador suponía la única referencia en el Sistema Estatal de Indicadores a alumnos con necesidades especiales y resulta extraño que se elimine sin ningún tipo de justificación. Por otro lado, al igual que sucedía en *E5, Alumnado extranjero*, sería interesante conocer cómo se distribuyen en los centros aquellos alumnos que están escolarizados en la educación ordinaria así como qué atención reciben.

3.3.7. E7 PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE PERMANENTE

El indicador *E7, Participación en el aprendizaje permanente*, se incluye por primera vez en el 2002 aunque con el nombre de *E6, Formación Continua* (p.108), nombre que se mantiene en la versión del 2004 (p.157). A partir del 2006 pasa a denominarse *E7, Participación en el aprendizaje permanente*.

En el 2007 es considerado entre los indicadores prioritarios y en el 2010 pasa a formar parte del apartado *Escolarización y entorno educativo*, como el indicador *E5, Participación en el aprendizaje permanente*.

Se define, desde el 2002, como el: “*Porcentaje de la población activa entre 25 y 64 años que sigue cursos de formación dirigidos a mejorar sus conocimientos y/o habilidades en/ó para el trabajo*” (p.108).

En las versiones de 2006 y de 2007 se redefine como: “*porcentaje de población entre 25 y 64 años que ha recibido cualquier tipo de educación o formación en las cuatro semanas anteriores a la referencia de la encuesta*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.181).

Se justifica en el 2002 como:

“De las muchas variantes de la formación continua, este indicador se centra en la que va dirigida a mejorar conocimientos y/o habilidades para el trabajo; afecta por lo tanto a la población activa y puede ser cursada por las personas activas ocupadas o por las activas desempleadas. La formación para el trabajo de las personas ocupadas tiene por finalidad la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades que les sean útiles para el actual y futuro empleo; esta formación en las personas desempleadas o paradas está conformada por los

programas de inserción laboral que tienen como objetivo cualificar, reciclar o mejorar su nivel de conocimientos para favorecer su incorporación al mercado de trabajo” (p.108).

A partir del 2006, se eliminan las referencias a la formación para el trabajo quedando justificado como:

“Por aprendizaje permanente se entiende todo tipo de formación recibida a lo largo de la vida: formación general, profesional, personal..., tanto en sistemas formales de educación como a través de otras actividades no formales que contribuyen al nivel de educación de las personas. El objetivo de la formación puede ser muy diverso: desarrollo y capacitación personal, preparación inicial o formación continua para la vida laboral, adquisición y actualización de conocimientos... Este indicador informa de la participación en actividades de formación circunscribiéndose solamente a la población adulta comprendida entre 25 y 64 años” (p.181).

Este hecho lleva a que los datos, a partir del 2005, no sean comparables con los de años anteriores puesto que se da mayor cobertura y se contemplan otros tipos de enseñanzas.

Los datos que se proporcionan con este indicador, procedentes de la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística no permiten diferenciar si la participación en el aprendizaje permanente se realiza en cursos propios del sistema educativo, pertenecen a programas de otros ministerios como el de Empleo y Seguridad Social o a alguna de las entidades municipales que realizan los citados cursos. Cabría especificar si esta formación permanente esta impartida dentro del Sistema Educativo para que lo pudiéramos considerar un indicador de este.

3.4. INDICADORES DE PROCESOS

En la dimensión de *procesos*, llamados *procesos educativos* en las versiones de 2000, 2002 y 2009, se *“consideran la organización y funcionamiento de los centros, la práctica educativa y el clima escolar”* (Pascual Barrio, 2006, p.51).

En el 2000 se propusieron siete indicadores de *procesos educativos*, número que ha ido aumentando en las diferentes versiones hasta los diez del 2004. Ninguno de los indicadores de la dimensión procesos educativos se define como prioritario en 2007.

La evolución de los Indicadores y subindicadores de la *dimensión procesos educativos* se presenta en la Tabla 18.

SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES									
DIMENSIÓN	INDICADORES	SUBINDICADORES	Año						
			2000	2002	2004	2006	2007	2009	2010
PROCESOS	P1 Tareas Directivas								
		P1.1 Perfil del director de centros educativos							
		P1.2 Tiempo dedicado a tareas directivas							
	P2 Número de horas de enseñanza								
		P2.1 Número de horas de enseñanza en educación primaria							
		P2.2 Número de horas de enseñanza en educación secundaria obligatoria							
	P3 Agrupamiento de alumnos								
	P4 Participación de los padres en el centro								
		P4.1 Pertenencia y participación en asociaciones de madres y padres de alumnos							
		P4.2 Participación de los padres en las actividades del centro							
	P5 Trabajo en equipo de los profesores								
		P5.1 Trabajo en equipo de los profesores en educación primaria							
		P5.2 Trabajo en equipo de los profesores en educación secundaria obligatoria							
	P6 Estilo docente del profesor								
		P6.1 Estilo docente del profesor de educación primaria							
		P6.2 Estilo docente del profesor de educación secundaria obligatoria							
	P7 Actividades del alumno fuera del horario escolar								
		P7.1 Trabajos escolares en casa							
		P7.2 Actividades extraescolares							
	P8 Tutoría y orientación educativa								
		P8.1 Tutoría y orientación educativa en centros de educación primaria							
		P8.2 Tutoría y orientación educativa en centros de educación secundaria obligatoria							
	P9 Formación permanente del profesorado								
	P9.1 Formación permanente del profesorado de educación primaria								
	P9.2 Formación permanente del profesorado de educación secundaria obligatoria								
P10 Relaciones en el aula y en el centro									
	P10.1 Relaciones en los centros de educación primaria								
	P10.2 Relaciones en los centros de educación secundaria obligatoria								
Desaparecen									
Se miden									
Se proponen por primer vez									
Se establecen como prioritarios									

Tabla 18: Evolución de los Indicadores de la Dimensión Procesos Educativos

En la versión del 2010 desaparecen puesto que, según se indica en la introducción de la misma: *“también ha desaparecido, pues a las dificultades para su elaboración se añade la poca consistencia de los datos, al proceder de estudios de evaluación cuyo objetivo principal no es precisamente medir los procesos educativos”* (p.9).

En relación a la eliminación de los indicadores de la *dimensión procesos educativos* destaca que, por un lado, no se justifica la citada eliminación en función de la relevancia que pueda tener la información que aporte sino por las dificultades que implica su recogida y, por otro, se reconoce que no se han medido de manera adecuada puesto que los datos procedían de otros estudios.

Concretamente, se observa que, aun existiendo la posibilidad de proporcionar datos cuantitativos en algunos de los indicadores, se recurre a estudios cualitativos tomando como cifras las manifestaciones y opiniones procedentes de los directores, coordinadores de ciclo, profesores, familias o alumnos, y, a su vez, que la procedencia de las manifestaciones y opiniones varían de una versión a otra, no pudiéndose realizar una valoración comparativa o longitudinal de las mismas.

Otro factor común a los indicadores de esta dimensión es que todos ellos tendrían más repercusión si su medida se realizara a nivel de centro, pudiéndose valorar los mismos en relación al funcionamiento del centro y el aprendizaje de los alumnos.

Debemos destacar que, en nuestra opinión, al eliminar esta dimensión desaparece del Sistema Estatal de Indicadores cualquier referencia al acto educativo en sí mismo, reduciéndose los datos a recursos y resultados.

En las versiones del 2000 hasta el 2006 encontramos, en el índice, que los indicadores de *procesos educativos* se agrupaban en una serie de subpartados en los que se concretaba la información a la que hacían referencia, como se puede ver en la Tabla 19.

INDICADORES DE PROCESOS EDUCATIVOS
Organización y funcionamiento de los centros:
P1 Tareas directivas
P2 Número de horas de enseñanza
P3 Agrupamiento de alumnos
P4 Participación de los padres en el centro
Práctica educativa:
P5 Trabajo en equipo de los profesores
P6 Estilo docente del profesor
P7 Actividades del alumno fuera del horario escolar
P8 Tutoría y Orientación educativa
P9 Formación permanente del profesorado
Clima escolar:
P10 Relaciones en el aula y en el centro

Tabla 19: Subpartados de los Indicadores de Procesos Educativos

A continuación se analizan cada uno de los indicadores de la *dimensión procesos educativos* y su evolución en cada una de las publicaciones del sistema.

3.4.1. P1 TAREAS DIRECTIVAS

El indicador *P1, Tareas Directivas*, se propone por primera vez en la versión del Sistema Estatal de Indicadores del año 2000, y en ella aparecen dos subindicadores (aunque no se contemplan en el Mapa de Indicadores de 2007) el *P1.1, Tareas Directivas en los centros de educación primaria*, definido como: “*Media de horas semanales dedicadas a las funciones directivas y distribución de las mismas en distintos aspectos de la función directiva: liderazgo pedagógico, tareas administrativas, contactos con padres, desarrollo profesional...*” (p.68) y *P1.2, Tareas directivas en los centros de educación secundaria*, definido como: “*Grado en que el director se ocupa de determinadas funciones directivas en opinión de los miembros del consejo escolar*” (p.70).

En el 2002 los subindicadores que forman este indicador varían, quedando como *P1.1, Perfil del director de centros educativos*, y *P1.2, Tiempo dedicado a las tareas directivas*.

No se considera un indicador prioritario en el 2007 y se elimina definitivamente en el 2010.

3.4.1.1. P1.1 PERFIL DEL DIRECTOR DE CENTROS EDUCATIVOS

El subindicador *P1.1, Perfil del director de centros educativos*, se incluye por primera vez en el 2002 y se define como:

“Distribución porcentual de los directores de centros educativos en las siguientes situaciones personales y profesionales: edad, sexo, titulación académica máxima, antigüedad en la docencia y en la dirección, acreditación y acceso a la función directiva, horas de docencia y motivaciones en el ejercicio de la función directiva” (p.110).

Recoge información del perfil del director en función de la titularidad del centro y nivel educativo, hasta el 2006. En la versión del 2009 únicamente se incluye información sobre centros de educación primaria, según se indica: *“En la actual edición de este indicador no se han contemplado a los directores de centros de educación secundaria obligatoria, pues desde el año 2000 no se ha vuelto a evaluar esta etapa” (p.80).*

Por otro lado en la definición del 2004 observamos una diferencia con respecto a la de años anteriores ya que se incluye en la misma la *“formación específica recibida para ejercer dicha función” (p.177).*

Según se especifica:

“Con este indicador se pretende informar del perfil personal y profesional de uno de los órganos unipersonales de gobierno: el director de los centros educativos. Se toman para ello las respuestas dadas por los directores a un cuestionario de opinión pasado en centros públicos y privados concertados que imparten las etapas obligatorias (educación primaria y educación secundaria obligatoria)” (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.110).

Podemos observar que en las versiones de 2004 (p.178) y 2006 (p.188) se repiten los datos.

Con este subindicador se proporcionan infinidad de datos (edad, sexo, titulación académica, etc.), sin embargo, no se llega a observar cual es la relación con el funcionamiento del centro.

3.4.1.2. P1.2 TIEMPO DEDICADO A TAREAS DIRECTIVAS

El subindicador *P1.2, Tiempo dedicado a tareas directivas*, se define como el: *“Grado en que el director se ocupa de determinadas funciones directivas en opinión de: el propio director, otros miembros del equipo directivo, el profesorado, las familias y el inspector del centro”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.114).

Según se señala,

“Con el fin de valorar el tiempo dedicado a las tareas directivas que se desarrollan en los centros educativos, este indicador toma las respuestas dadas por cuatro colectivos sobre el grado en que el director o directora de su centro dedica tiempo a realizar o animar dieciséis funciones propias de su cargo. Los colectivos encuestados pertenecientes a centros, públicos y privados concertados, que imparten educación obligatoria son: profesores, familias, inspectores, el propio director y otros miembros del equipo directivo. Las funciones directivas que valoran se engloban en cinco bloques: trabajo con el profesorado, administración y gestión del centro, contactos con los padres, relaciones con organismos institucionales y clima del centro” (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.114).

Cabría considerar si, por medio de este subindicador, no se podrían proporcionar datos cuantificables del tiempo dedicado a las tareas directivas en lugar de opiniones.

En los años 2004, 2006 y 2009 observamos que desaparecen el resto de colectivos, teniéndose únicamente en cuenta la opinión de los propios directores, concentrándose en los centros de primaria.

3.4.2. P2 NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA

El indicador *P2, Número de horas de enseñanza*, se propone por primera vez en el 2002 y lo forman dos subindicadores el *P2.1, Número de horas de enseñanza en educación primaria*, y *P2.2, Número de horas de enseñanza en educación secundaria*. En la versión del 2009 no se incluye información sobre este indicador. No es considerado prioritario en el 2007 y se elimina del sistema en la versión del 2010.

El hecho de convertir el número de horas de enseñanza en un indicador cuando la propia Administración las define, parece algo innecesario teniendo en cuenta que es un dato conocido e impuesto.

3.4.2.1. P2.1 NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La información que aporta este indicador es la distribución de las horas de enseñanza en educación primaria por Comunidades Autónomas puesto que: *“La distribución horaria varía, como es lógico, entre las comunidades con lengua cooficial y el resto de comunidades”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.187).

Se define, en el de 2002, como el *“Número de horas de docencia directa a lo largo de la educación primaria que están reglamentadas en cada una de las áreas y su distribución por ciclos”* (p.118).

No se observan variaciones en los datos aportados desde el 2002 al 2006, último año en el que se presentan.

3.4.2.2. P2.2 NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Se define en el de 2002 como el: *“Número de horas de docencia directa a lo largo de la educación secundaria obligatoria que están reglamentadas en cada una de las áreas y su distribución por ciclos y/o cursos”* (p.122).

Se justifica señalando que:

“Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas de educación secundaria obligatoria requieren el mismo espacio del horario escolar que los de educación primaria: el 55% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y el 65% para aquellas que no la tengan. El porcentaje restante de horario escolar es fijado por cada una de las comunidades autónomas...” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.191).

No se observan variaciones en los datos aportados desde la versión del 2004 a la del 2006 último año en el que se presentan. Llama la atención que en el 2002 no aparezcan los datos de la CAIB mientras si los hay del resto de Comunidades Autónomas.

3.4.3. P3 AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS

El indicador *P3, Agrupamiento de Alumnos*, forma parte del sistema desde el 2002. Se define como: *“Criterios que se siguen en los centros de educación primaria y de educación secundaria obligatoria para asignar a los alumnos a un grupo-clase según manifiestan los coordinadores de ciclo y los directores de los centros respectivamente”* (p.126). En las siguientes versiones, a partir del 2004 en adelante, solo se tienen en cuenta las manifestaciones de los directores de centro.

Se justifica en los siguientes términos, *“... dado que los criterios pueden ser muchos para esta asignación de los alumnos a grupos, este indicador pretende informar sobre cuáles son los más utilizados, tanto en los centros de educación primaria como en los de educación secundaria obligatoria”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.126).

Junto a la información sobre los criterios que se utilizan para el agrupamiento en educación primaria (*equilibrio entre niños y niñas, orden alfabético, heterogeneidad del alumnado, de manera aleatoria, motivos lingüísticos y rendimiento académico*), se recogen datos en torno a la movilidad de grupos de alumnos a lo largo de dicha etapa.

Por otro lado se proporciona información sobre los criterios de agrupamiento en educación secundaria: *materias optativas y opcionales, integración equilibrada de alumnado diverso según sus necesidades, homogeneidad del alumnado por sus características personales, orden alfabético, opciones académicas posteriores (bachillerato, FP...) y las calificaciones obtenidas anteriormente* (Sistema Estatal de Indicadores, 2004).

Puesto que, como se señala, existen diferentes opciones para el agrupamiento de alumnos, conocer datos más concretos en relación a los beneficios de unas u otras, es decir, la repercusión en el funcionamiento de los centros, podría contribuir a la mejora de los mismos.

3.4.4. P4 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL CENTRO

El indicador *P4, Participación de los padres en el centro*, se propone en el 2000 junto a los dos subindicadores que lo forman, identificados con las siglas *P2*. Es en el 2002 donde, al añadir otros indicadores a la *dimensión procesos educativos*, quedan identificados con las siglas *P4, P4.1 y P4.2* que se han mantenido hasta la versión del 2009 último año en que se han considerado los datos que con ellos se recogen.

3.4.4.1. P4.1 PERTENENCIA Y PARTICIPACIÓN EN ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES DE ALUMNOS

El subindicador *P4.1, Pertenencia y participación en asociaciones de madres y padres*, se incluye en la versión del 2000 con el nombre *P2.2, Pertenencia a asociación de padres de alumnos*, y aunque se definía como el *“Porcentaje de padres que pertenecen a asociaciones de*

padres del centro” (p.74) se incluían, entre los datos que aportaba, el grado de participación de dichos padres a las asociaciones por lo que, a partir de la versión del 2002 se varia su definición para que refleje mejor los datos: *“Porcentaje de alumnos cuyos padres pertenecen y/o participan en asociaciones de madres y padres de alumnos del centro”* (p.130). Se distingue además entre los padres cuyos hijos están en la educación primaria de aquellos que están en la educación secundaria.

Para su justificación se señala en el año 2000 que:

“Las asociaciones de padres de alumnos cumplen una importante labor social que redunde en beneficio de la educación. La pertenencia a estas asociaciones es medida por este subindicador que muestra el porcentaje de padres que manifiestan su pertenencia o no, así como su grado de implicación en las mismas” (p.74).

En el 2002 esta justificación se asocia más con la importancia que la participación tiene para los propios centros docentes y su mejora: *“Los padres de los alumnos son un sector de gran importancia dentro de la comunidad educativa y un factor que incide en la mejora de la calidad de la educación impartida en los centros escolares.”* (p.130).

En el 2009, se aportan datos acerca de una encuesta de participación de los padres en reuniones, no correspondiéndose los citados datos con los que se recogen en este subindicador.

3.4.4.2. P4.2 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO

En la versión del 2000, se propone el subindicador *P2.1, Participación de los padres en los centros de educación primaria*, definido como: *“Opinión del equipo directivo sobre el porcentaje de padres que participa en diferentes tipos de actividades del centro y valoración de las familias sobre su participación en algunas de dichas actividades”* (p.71).

La importancia de este indicador se justifica señalando que: “*Diversos estudios han demostrado que los efectos conjuntos de los centros escolares y la familia en la educación tienen un efecto positivo sobre la educación del alumno.*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.71).

En el 2002 es la única vez en que se recogen datos referentes a los centros de educación secundaria, que se repiten en las versiones del 2004 y 2006, pasando el indicador a llamarse *P4.2, Participación de los padres en centros de educación secundaria obligatoria*. En esta versión se amplían las actividades descritas en las que participan los padres separándose las llamadas complementarias en dos categorías, culturales y extraescolares.

Dependiendo de la versión, los datos son diferentes según provengan de las familias o de los directores. Por ejemplo, en el 2000, mientras las aportaciones de los directores se presentan en tantos por ciento, la opinión de los padres se presenta en forma de categorías “*poco o nada*”.

Por su parte, en el 2002, se señala que existen diferencias entre la opinión de las familias y los directores, pero los datos de los últimos solo se representan mediante un gráfico.

En el 2004, se vuelven a incluir los datos de los centros de educación primaria, eliminándose, a partir de ella, del nombre del subindicador las referencias al nivel educativo sobre el que se recogen los datos quedando como *P4.2, Participación de los padres en las actividades de centro*. Se proponen sólo los datos de las familias, no indicando nada acerca de la opinión de los directores de centro, aun cuando la definición del indicador sigue siendo en todas las versiones el: “*Porcentaje de padres de alumnos que participan en diferentes tipos de actividades del centro en opinión de las propias familias y de los directores de los centros*”.

Siguiendo con la misma tónica, en el 2006 se repiten los datos de educación primaria publicados en el 2004 y los datos de educación secundaria publicados en el 2002. En ningún caso se incluyen datos sobre la opinión de los directores de centro.

En el 2009 se publican nuevos datos sobre la opinión de los padres de educación primaria, no incluyéndose información de las respuestas de los directores.

3.4.5. P5 TRABAJO EN EQUIPO DE LOS PROFESORES

El indicador *P5, Trabajo en equipo de los profesores*, se propone en el 2000 junto a los dos subindicadores, *Trabajo en equipo de los profesores de educación primaria* y *Trabajo en equipo de los profesores de educación secundaria*, identificados con las siglas *P3, P3.1* y *P3.2*. Es en el 2002 cuando, al añadir otros indicadores a la dimensión procesos educativos, quedan identificados con las siglas *P5, P5.1* y *P5.2* que se han mantenido en las siguientes versiones. En el 2009, último año en que aparece este indicador, únicamente se presentan los datos del subindicador *P5.1, Trabajo en equipo de los profesores de educación primaria*.

Ninguno de los datos recogidos con este indicador y sus subindicadores se consideran prioritarios en el 2007 y desaparecen en el 2010.

3.4.5.1. P5.1 TRABAJO EN EQUIPO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En la primera versión del Sistema Estatal de Indicadores del 2000 en la que ya se propone el subindicador *P5.1, Trabajo en equipo de los profesores de educación primaria* (como antes señalábamos con las siglas *P3.1*), se define como: “*Opinión de los directores sobre la frecuencia con la que los profesores trabajan en equipo algunos aspectos de la vida del centro*” (p.76) y se recogen los datos puesto que: “*La cooperación y el trabajo en equipo de los profesores suelen considerarse como elementos que influyen positivamente en el funcionamiento de los centros y en la calidad de la enseñanza*” (p.76).

Desde la versión del 2002 en adelante se define como:

“Frecuencia de reuniones del profesorado, de los coordinadores de ciclo con el profesorado y con el equipo directivo, así como frecuencia con la que se trabaja en equipo determinados aspectos de la vida del centro en opinión de los coordinadores de ciclo” (p.138).

Destaca que para medir la frecuencia sólo se tengan en cuenta las manifestaciones de los coordinadores de ciclo.

En el 2004 las manifestaciones recogidas de los coordinadores, solo se refieren a parte de la educación primaria: *“se les preguntó a los coordinadores del tercer ciclo (quinto y sexto de primaria) sobre el trabajo en equipo de los profesores”* (p.211). Estos datos se repiten en el 2006.

Para terminar, los datos aportados en el 2009 en este subindicador hacen referencia a *“la opinión de los tutores”* (p.90).

Las actividades a las que se alude al señalarse *“algunos aspectos de la vida del centro”* varían, tanto en número como en tipo, según la versión. En la Tabla 20 presentamos una comparación de los aspectos de la vida del centro considerados según la versión, desde 2000 hasta 2009.

La constante variación en las actividades incluidas en el subindicador *P5.1, Trabajo en equipo de los profesores de educación primaria*, impide realizar ningún tipo de comparación ni analizar la evolución de las citadas por lo que no podemos valorar si el trabajo en equipo aumenta o disminuye ni la repercusión que tiene en el centro y aprendizaje de los alumnos.

ASPECTOS DE LA VIDA DEL CENTRO. COMPARACIÓN ENTRE VERSIONES						
AÑO	2000	2002	2004	2006	2009	
A C T I V I D A D E S	Planificación currículo escolar			R E P I T E N 2 0 0 4		
	Preparación de clases					
	Preparación de material	Preparación material didáctico	Preparación material didáctico			Preparación materiales y recursos
		Preparación material evaluación	Preparación material evaluación			
	Colaboración con compañeros en actividades docente					
	Debate sobre resultados educativos	Discusión resultados evaluación	Discusión resultados evaluación			Seguimiento y evaluación proceso enseñanza-aprendizaje
	Debate sobre comportamiento					
	Debate sobre objetivos currículo centro					
	Análisis funcionamiento centro	Discusión cuestiones organizativas				
		Programación actividades	Programación actividades didácticas			Programación actividades didácticas
		Fijación criterios evaluación	Acordar criterios evaluación			
			Preparar salidas pedagógicas			
						Preparación de actividades complementarias
						Organización de tiempos y espacios
				Atención a la diversidad		
				Relación con madres y padres		
				Estudio de casos individuales		
				Convivencia, disciplina y dinámica de grupos		

Tabla 20: Aspectos de la Vida del Centro. Comparación Entre Versiones 2000-2009.

3.4.5.2. P5.2 TRABAJO EN EQUIPO DE LOS PROFESORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El subindicador *P5.1, Trabajo en equipo de los profesores en educación secundaria obligatoria*, se propone, en la primera versión del Sistema Estatal de Indicadores del 2000, como antes señalábamos con las siglas *P3.2*, definiéndose como: “*Porcentajes de profesores que manifiestan trabajar en equipo en diferentes aspectos de la vida del centro*” (p.78), definición que se mantiene hasta el 2006. En el 2007 este subindicador no se considera prioritario y en el 2009 se omite, al igual que cualquier otro que informe sobre la educación secundaria obligatoria, desapareciendo en el 2010.

Con este subindicador se recogen datos: “a través de las manifestaciones de los propios profesores sobre la frecuencia con que trabajan conjuntamente en ocho actividades propias de la tarea docente” (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.78). A diferencia del P5.1, sí se mantienen las ocho actividades que se miden, diferenciando:

“Las actividades se han agrupado en actividades de planificación o programación: redactar la programación de departamento, preparar las clases y su desarrollo didáctico, establecer los criterios y técnicas de evaluación, determinar las pautas para prever los problemas de disciplina y organizar el material complementario al libro de texto, y en actividades de análisis y reflexión: comentar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomar decisiones a partir de los resultados de la evaluación y analizar las acciones de mayor éxito” (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.79).

La lectura de las versiones del 2004 y 2006, permite observar que se limitan a repetir los datos del 2000 publicados en el 2002, que proceden de los profesores del último curso de Educación Secundaria Obligatoria.

3.4.6. P6 ESTILO DOCENTE DEL PROFESOR

El indicador P6, *Estilo docente del profesor*, se publica en el 2000 identificado con las siglas P4 y, ya en ella, está compuesto por dos subindicadores P4.1, *Estilo docente del profesor en educación primaria*, y P4.2, *Estilo docente del profesor en educación secundaria*.

En el 2002, al proponerse nuevos indicadores en la *dimensión procesos educativos*, quedan identificados con las siglas P6, P6.1 y P6.2 que se han mantenido en las siguientes versiones. En el 2009, último año en que aparece este indicador, únicamente se presentan los datos relacionados con la educación primaria, por lo que la información relativa al P6.2 no se incluye.

Puesto que los datos proceden de los propios profesores, no existe ningún tipo de valoración externa en relación a la metodología o a su repercusión en los procesos de aprendizaje. De hecho en la versión del 2004 se señala (p.146) que: “Estos procesos son

complejos y un conocimiento exhaustivo de los mismos conlleva una aplicación de técnicas cercanas al estudio de casos”.

3.4.6.1. P6.1 ESTILO DOCENTE DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El subindicador *P6.1, Estilo docente del profesor de educación primaria*, se incluye en el Sistema Estatal de Indicadores desde el 2000 definiéndose como: *“Porcentaje de profesores de educación primaria que manifiestan realizar con una frecuencia alta determinadas actividades didácticas, utilizar determinados materiales y recursos didácticos así como determinados procedimientos de evaluación”* (p.80).

Su importancia se establece por: *“El cómo de la relación profesional del profesor con los alumnos puede y debe incidir positivamente tanto en el aprendizaje escolar como en la propia satisfacción no sólo del alumno sino también del profesor”* (p.80).

A partir del 2002 lo anterior varía señalándose que:

“Dentro de los procesos que se dan en los centros educativos, tienen un peso específico los que se desarrollan dentro del aula y, en concreto, aquellos aspectos metodológicos que definen el estilo docente del profesor, es decir, de qué actividades y recursos se vale el profesor para llevar al alumno a la consecución de los objetivos que se propone y con qué procedimientos evalúa los logros” (p.146).

Las fuentes consultadas para recoger la información que aporta el subindicador *P6.1* varían a lo largo de las publicaciones, siendo en el 2000 las *“manifestaciones de los profesores de primaria”*(p.80), en el 2002 *“de los tutores que hablan de la metodología en las aulas del último curso y de los coordinadores de los tres ciclos que dan una panorámica general de los mismos aspectos en las aulas de toda la etapa educativa”* (p.146), en el 2004 *“son tutores y alumnos del último curso de educación primaria que responden a cuestionarios en el año 2003”* (p.219), en el 2006 se repiten las aportaciones del 2004 ya que se señala que: *“son tutores y alumnos del último curso de educación primaria que responden a cuestionarios en el año 2003”*

(p.232) y en el 2009 se recogen: “Indicador calculado con las respuestas dadas por los tutores y los alumnos de sexto de educación primaria en 2007”.

Podemos citar algunos datos relacionados con las características de los grupos de alumnos; en tal sentido se especifica que:

“Si desagregamos los datos de este indicador según el número de alumnos en el aula, observamos que el tutor y el alumno coinciden en señalar que en los grupos pequeños, con 23 alumnos o menos, se realiza habitualmente en mayor proporción el trabajo en pequeños grupos, se usan más todos los recursos didácticos excepto el libro de texto y son evaluados en mayor proporción por la observación de trabajos e intervenciones orales. Los tutores expresan también que en los grupos pequeños se hace más trabajo individual y en los grupos grandes son más comunes los tres tipos de explicaciones del profesor y la evaluación a través de exámenes orales. Las diferencias encontradas respecto a la exposición de temas y debates en el aula según el número de alumnos del aula son contradictorias entre las manifestaciones de tutores y alumnos” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.220).

Otro dato que se aporta, dentro de este indicador, es la percepción según los años de permanencia del tutor con un mismo grupo de alumnos:

“También se obtienen diferencias significativas en función de la permanencia o no del tutor en los dos años del tercer ciclo: tutor y alumno coinciden en que en aquellas clases en las que el tutor lleva dos años con los alumnos son más frecuentes las explicaciones con preguntas, el trabajo en grupos pequeños y la práctica de la autoevaluación” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.220).

3.4.6.2. P6.2 ESTILO DOCENTE DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

El subindicador P6.2, *Estilo docente del profesor de educación secundaria*, se incluye en el sistema desde el 2000, y se define como: “Porcentaje de profesores en educación secundaria obligatoria que manifiestan realizar con una frecuencia alta determinadas actividades didácticas, utilizar determinados materiales y recursos didácticos así como determinados procedimientos de evaluación” (p.84). Esta definición se mantiene en el resto de versiones, observándose que en el 2009 no se incluye este subindicador.

En todas las versiones aparecen los datos en relación a las áreas impartidas por los profesores señalándose que: *“Dada la especialización de estos profesores en áreas curriculares, los resultados se presentan desagregados en tres áreas: Ciencias Sociales, Lengua y Matemáticas”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.150).

Desde el 2002 hasta el 2006 podemos leer que: *“El estilo docente del profesor de educación secundaria obligatoria queda reflejado en este indicador a través de las manifestaciones de los profesores del último curso de esta etapa en el año 2000”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.150)²⁷ por lo que la información aportada en las versiones del 2004 y del 2006 son una reproducción de las del 2002.

Se incluyen a partir del 2002, a diferencia del 2000, *“la percepción que tienen sus alumnos que responden a preguntas paralelas respecto a la metodología en las clases de las tres áreas”* (p.152)²⁸.

3.4.7. P7 ACTIVIDADES DEL ALUMNO FUERA DEL HORARIO ESCOLAR

El indicador *P7, Actividades del alumno fuera del horario escolar*, está compuesto por dos subindicadores *P7.1, Trabajos escolares en casa*, y *P7.2, Actividades extraescolares*. Se propone en el 2000 aunque se identifican con las siglas *P5, P5.1* y *P5.2*. En el 2002 quedan identificados, como sucede en las siguientes versiones, con las siglas *P7, P7.1* y *P7.2*.

Ninguno de los datos recogidos con este indicador y sus subindicadores se consideran prioritarios en el 2007 y desaparecen de la versión publicada en el 2010.

²⁷ Sistema Estatal de Indicadores, 2004, Pág. 226 y Sistema Estatal de Indicadores, 2006, Pág. 239.

²⁸ Sistema Estatal de Indicadores, 2004, Pág. 227 y Sistema Estatal de Indicadores, 2006, Pág. 240.

3.4.7.1. P7.1 TRABAJOS ESCOLARES EN CASA

En el 2000 se definía el subindicador *P5.1, Trabajos escolares en casa*, como: *“Tiempo dedicado por el alumno para realizar los trabajos escolares según él mismo manifiesta”* (p.88) y se incluía la información de los alumnos de: *“12 años, edad teórica del final de educación primaria”* y *“los alumnos de 16 años, edad teórica del final de educación secundaria obligatoria”* (p.88).

Se justificaba en términos de que: *“Los alumnos complementan el trabajo desarrollado en clase con las tareas escolares hechas en casa y con la participación en diversas actividades formativas realizadas fuera del horario escolar”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.88).

La definición inicial varía en las versiones siguientes añadiéndose información sobre los *“apoyos recibidos (clases de apoyo, interés de los padres...)”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.156) información que, en la versión del 2000, se incluía en el subindicador *P5.2* dentro de las consideradas como *“Actividades extraescolares”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.90).

A partir del 2002, y en las versiones posteriores, la importancia del indicador queda justificada en los siguientes términos: *“Las actividades educativas que ocupan la jornada escolar del alumno en los centros educativos suelen completarse con otras que el alumno realiza en su casa una vez que ha concluido su estancia en el centro.”* (p.156).

Desde nuestro punto de vista resultaría interesante conocer el número de alumnos que según los profesores, realizan las tareas propuestas por ellos para casa, al suponer una mayor objetividad que la información proporcionada por los propios alumnos.

3.4.7.2. P7.2 ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

El subindicador *P7.2, Actividades extraescolares*, se incluye en el 2000 con las siglas *P5.2* y se define como: “*Porcentaje de alumnos que realizan determinadas actividades consideradas extraescolares*”(p.90). Esta definición se matiza, en posteriores versiones, señalando que: “*...determinadas actividades consideradas extraescolares o complementarias*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.160).

En el 2000, 2002 y 2004 (que se repiten en la versión del 2006) son las familias las que informan de las actividades que realizan los alumnos, mientras que en el 2009 son los alumnos los que informan de si realizan alguna actividad.

En cuanto a las actividades:

“se persigue conocer qué porcentaje de alumnos realiza cinco de estas actividades: ballet/danza, deportes, idiomas, informática y música y si su realización depende o está asociada al nivel de estudios de los padres, al sexo del alumno o a la titularidad de los centros educativos a los que asisten” (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.160).

En el 2004 y 2006 se mantienen las mismas actividades, variando éstas en el 2009 donde se contemplan: “*música o danza, deportes, idiomas, informática, teatro y manualidades, dibujo o pintura*” (p.96).

3.4.8. P8 TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El indicador *P8, Tutoría y orientación educativa*, se propone por primera vez en el 2002, compuesto por dos subindicadores *P8.1, Asignación de las tutorías*, y el *P8.2, Funciones de las tutorías y del departamento de orientación en los centros de educación secundaria obligatoria*.

A diferencia de las siguientes versiones, el subindicador *P8.1* incluía inicialmente información sobre la educación primaria y secundaria definiéndose como los “*Criterios por los*

que se asignan las tutorías en educación primaria y en educación secundaria obligatoria según manifiestan los directores de los centros” (p.164).

Es en el 2004, cuando se definen los subindicadores en función de los ciclos educativos a los que hacen referencia, quedando diferenciados el *P8.1, Tutoría y orientación educativa en educación primaria*, y *P8.2, Tutoría y orientación educativa en educación secundaria*.

No se consideran prioritarios en el 2007 y solo se incluyen datos del subindicador *P8.1* en el 2009 y tanto el indicador como los subindicadores desaparecen en el 2010.

Antes de describir los dos subindicadores que integran el indicador *P8* cabe señalar que resulta algo confuso puesto que, cada uno de ellos, incluye datos acerca de diversos temas como:

- Criterios para asignar tutorías
- Grado en que se desarrollan las funciones tutoriales.
- Frecuencia con la que se llevan a cabo algunas tareas tutoriales.
- Grado de intensidad de las relaciones entre las familias de los alumnos del centro educativo al que asisten sus hijos
- Tipo de apoyos educativos en los centros
- Funciones de la orientación

3.4.8.1. P8.1 TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El subindicador *P8.1, Tutoría y orientación educativas en educación primaria*, con el título y la información relativa a la educación primaria, se define en el 2004, siendo en la versión anterior, de 2002, denominado *P8.1 Asignación de las tutorías* y recogiendo información de primaria y secundaria.

Su definición ha ido variando proponiéndose en el 2002 como: *“Criterios por los que se asignan las tutorías en educación primaria y en educación secundaria obligatoria según manifiestan los directores de los centros”* (p.164) con el que se pretende: *“reflejar, en esta primera parte, algunos aspectos del funcionamiento de la tutoría en las etapas obligatorias desde el prisma de los directores de los centros”* (p.164).

Los datos que se recogen en esta versión, aportados por los directores de centro, incluyen: el número de tutores por ciclo, los criterios para designar tutores en primaria y secundaria y las diferencias en función de la titularidad y tamaño del centro.

En el 2004 se redefine según lo siguiente:

“Criterios por los que se asignan las tutorías y grado en que se desarrollan las funciones tutoriales en educación primaria en opinión de los directores, los tutores, los alumnos y las familias. Grado en que se desempeñan las funciones de orientación educativa en los centros de educación primaria por el equipo psicopedagógico del sector o el departamento de orientación en opinión del director del centro” (p.242).

En la primera parte de este indicador se incluye información en la que se relaciona la asignación de tutorías con la titularidad y el tamaño del centro, e información sobre la opinión de los tutores, en función del centro y del tamaño del grupo. Y, a pesar de no reflejarse en el nombre, encontramos dos aspectos adicionales que se miden:

“la frecuencia con la que se llevan a cabo algunas tareas tutoriales relacionadas directamente con el grupo de alumnos...y ... el grado de intensidad de las relaciones entre las familias de los alumnos y el centro educativo al que asisten sus hijos” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.243).

En la segunda parte del subindicador se incluye información acerca del tipo de apoyos educativos en los centros, diferenciando entre equipos de sector, departamentos de orientación, ambos o ninguno, y las funciones de la orientación, siempre según los datos aportados por el director de centro.

En la versión del 2009 podemos ver que se vuelve a variar la definición señalándose que los datos que se aportan mediante este subindicador incluyen:

“Frecuencia de dedicación a diversas tareas de tutoría en educación primaria, en opinión de tutores y alumnos. Grado en que se desempeñan las funciones de orientación educativa en los centros de educación primaria por el equipo psicopedagógico del sector o el departamento de orientación, en opinión del director del centro” (p.98).

3.4.8.2. P8.2 TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El subindicador *P8.2, Tutorías y orientación educativa en educación secundaria obligatoria*, se propone en el 2002 con el nombre *Funciones de las tutorías y del departamento de orientación en los centros de educación secundaria obligatoria*, para en el 2004 tomar el nombre de *Tutorías y orientación educativa en educación secundaria obligatoria*.

Se define inicialmente como: *“Porcentaje de profesores que consideran que en su centro se aplican en grado alto algunos aspectos de la función tutorial y que el departamento de orientación desempeña en grado alto sus funciones”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.168), y su objetivo es: *“...tratar de poner de relieve en qué grado o medida se aplican o desempeñan en los centros algunas funciones asignadas a la tutoría y al departamento de orientación;...”* (p.168).

Se aportan datos relacionados con la acción tutorial, incluyendo, dentro de ellos, los criterios para asignar tutores y cuáles son las funciones tutoriales.

En referencia al grado en que el departamento de orientación realiza sus funciones, para la educación primaria se tiene en cuenta la opinión de los directores de centro, mientras que, en la educación secundaria obligatoria se recoge la opinión de los profesores de cuarto curso.

3.4.9. P9 FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

El indicar *P9, Formación permanente del profesorado*, se incluye en el sistema estatal de indicadores desde su primera versión, publicada en el 2000, en la que se identificaba con las siglas *P6*, y se mantiene en el resto, no considerándose prioritario en el 2007 y desapareciendo en el 2010.

Está integrado por dos subindicadores, *P9.1* y *P9.2*, en los que se concreta la formación del profesorado en la educación primaria y secundaria, respectivamente.

En relación a este indicador, tanto en primaria, *P9.1*, como en secundaria, *P9.2*, cabe señalar que en todos los casos los porcentajes se calculan sobre la base de lo que responden los profesores en un cuestionario y no en base a la existencia de información real y objetiva del número de horas. En cuanto a la valoración del plan de formación sería interesante saber, más que su existencia o no en un centro, el grado en que influye en los diferentes aspectos de la vida del mismo.

Por otra parte, tanto en el *P9.1* como en el *P9.2*, en relación a la valoración de la adecuación y la incidencia de la formación del profesorado, se valora positivamente, sin que podamos saber en función de qué criterios se realiza dicha valoración.

3.4.9.1. P9.1 FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El subindicador *P9.1, Formación permanente del profesorado de educación primaria*, se propone en el 2000 y se refiere a los datos en relación a: "*Porcentaje de profesores de educación primaria que han participado en cursos y en otras actividades de formación permanente*" (p.92).

La importancia del subindicador se señalaba en la primera versión al decir que: *“El profesorado...en ejercicio de su profesión necesita de una formación permanente para adecuar sus conocimientos y métodos a la evolución del campo científico y pedagógico de su actuación docente”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.92).

En el 2002, y las siguientes versiones, podemos apreciar que se mantienen los datos en relación al porcentaje de profesores que han participado en cursos y se varía la segunda parte del subindicador incluyéndose datos en relación a: *“Porcentaje de alumnos que cursan educación primaria en centros con un plan de formación del profesorado así como valoración de su adecuación e incidencia en el centro por los directores”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.172).

3.4.9.2. P9.2 FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El subindicador *P9.2, Formación permanente del profesorado de educación secundaria obligatoria*, se incluye en el 2000 y en él se recogen los datos en relación al: *“Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que han participado en cursos y en otras actividades de formación permanente... según sus propias manifestaciones”* (p.94).

En el 2002, y las siguientes versiones, podemos apreciar que se mantienen los datos en relación al porcentaje de profesores que ha participado en cursos y se varía la segunda parte del subindicador incluyéndose información en relación a:

“Porcentaje de profesores de educación secundaria obligatoria que han participado en cursos y en otras actividades de formación permanente. Porcentaje de alumnos que cursan educación secundaria obligatoria en centros con un plan de formación del profesorado así como valoración de su adecuación e incidencia en el centro por los directores” (p.174).

La información que se aporta se describe en los siguientes términos: *“En este indicador el profesorado de educación secundaria obligatoria manifiesta en el año 2000 si ha tomado parte o no en actividades de formación permanente durante los tres cursos anteriores”* (p.260).

3.4.10. P10 RELACIONES EN EL AULA Y EL CENTRO

El indicador *P10, Relaciones en el aula y el centro*, fue propuesto en el 2000 e identificado con las siglas *P7*, contando, con dos subindicadores en los que se distinguían las relaciones en educación primaria y secundaria. Sin embargo, en el 2002 se eliminan los citados apareciendo un único indicador con datos referentes a la educación secundaria.

En las versiones siguientes vuelven a incluirse los subindicadores quedando definidos como *P10.1, Relaciones en los centros de educación primaria*, y *P10.2, Relaciones en los centros de educación secundaria obligatoria*.

Este indicador y sus subindicadores no se consideran prioritarios en el 2007 desapareciendo en la versión de 2010.

3.4.10.1. P10.1 RELACIONES EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El subindicador *P10.1, Relaciones en los centros de educación primaria*, se propone en el 2000 donde se incluyen los datos en relación a:

“Porcentajes de alumnos y profesores de educación primaria con un grado alto de satisfacción en sus relaciones mutuas (clima de aula). Porcentaje de profesores de educación primaria con un grado alto de satisfacción en las relaciones entre sí y con el equipo directivo (clima de centro)” (p.96).

En el 2002 no aparece el subindicador citado, proponiéndose únicamente el indicador *P10*, con datos relativos a la educación secundaria obligatoria.

La definición en el 2004 es: *“Porcentajes de alumnos, profesores, directores y familias de centros de educación primaria con un grado alto de satisfacción en sus relaciones mutuas” (p.265)* y se justifica señalándose que: *“Con este indicador se trata de poner en evidencia los porcentajes de alumnos, profesores, directores y familias de educación primaria que manifiestan en 2003 niveles altos de satisfacción en sus relaciones” (p.265).*

A pesar del cambio entre la versión del 2000 y las siguientes, se incluyen los mismos datos, si bien se observa que, a partir del 2004, se aportan otros acerca de la relación de las familias con los centros.

3.4.10.2. P10.2 RELACIONES EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El subindicador *P10.2, Relaciones en los centros de educación secundaria obligatoria*, se propone en la versión del 2000 donde incluye datos en relación a:

“Porcentajes de alumnos y profesores en centros con alumnos en edades de educación secundaria obligatoria con un grado alto de satisfacción en sus relaciones mutuas (clima de aula). Porcentaje de profesores en centros con educación secundaria obligatoria que opinan que existe un grado alto de colaboración en los órganos del centro (clima de centro)” (p.98).

En el 2002, aunque identificado como el indicador *P10, Relaciones en el aula y en el centro*, podemos leer que los datos aportados son los mismos que en la versión anterior y se centran en la educación secundaria obligatoria.

A diferencia del *P10.1* no se incluye en ninguna de las versiones información de relaciones entre centros y familias. En el 2009 no se proporciona información relativa al presente subindicador.

3.5. INDICADORES DE RESULTADOS

Los indicadores de la *dimensión resultados*, denominada *resultados educativos* en las versiones de 2000, 2002 y 2009,

“tratan sobre los logros del sistema educativo a través del éxito escolar de los alumnos mediante las pruebas de evaluación. Son los indicadores más conocidos y de ellos se consideran tanto el nivel educativo de la población, su distribución y la accesibilidad física y económica a la misma, como la eficacia del producto educativo” (Pascual Barrio, 2006, p.52).

En el 2000, integraban la *dimensión resultados educativos* siete indicadores, en algunos casos con subindicadores, número que se redujo a seis en el 2002 y que, a partir de ella, se ha concretado en diez indicadores con sus respectivos subindicadores. En el 2007 tres de los indicadores de esta dimensión fueron establecidos como prioritarios: *Rs3, Competencias clave a los 15 años, Rs5, Idoneidad de la edad del alumnado, y Rs7, Tasa de graduación.*

La versión del 2009 retoma todos los indicadores a excepción de los que hacen referencia a la Educación Secundaria Obligatoria, acerca de la cual no se incluye ningún dato.

Los cambios más importantes, que se observan en el 2010, en relación a los indicadores de *resultados educativos* son, por un lado, que se modifican las siglas “Rs” identificándose únicamente con la letra *R*, y el número de indicador (o subindicador). Por otro lado, se proponen dos nuevos indicadores, resultado de eliminar cualquier referencia a los *resultados educativos* para centrarse en las *competencias*, siendo sustituidos el *Rs1, Resultados en educación primaria, y Rs2, Resultados en educación secundaria obligatoria*, por *R1, Competencias básicas en cuarto curso de educación primaria, y R2, Competencias básicas en segundo curso de educación secundaria obligatoria.*

Cabe señalar que, aun denominándose indicadores de resultados en primaria y secundaria, en la propuesta de las versiones publicadas, desde la del 2000 a la de 2009, ya se establecía que con estos indicadores se medían las competencias, aunque en relación a materias concretas. La principal diferencia, en el 2010 radica en que: *“Se ha de tener en cuenta que no se puede identificar ninguna competencia con ninguna materia y viceversa” (p.52).*

No sucede igual, como se comentará más adelante, al considerarse el estudio internacional PISA, donde se presentan las Competencias relacionadas con Lengua, Matemáticas y Ciencias.

A pesar de este hecho, y puesto que para la presente se ha tomado como referencia el mapa de indicadores del 2006, expondremos los subindicadores de competencias, propuestos en el 2010, en relación a aquellos indicadores de resultados, de primaria y secundaria, con los que mantienen algún tipo de similitud.

El resto, tal y como se muestra en la Tabla 21, tienen alguna correspondencia con indicadores de las versiones anteriores. Llama especialmente la atención, como ya hemos destacado al describir los cambios en la *dimensión contexto*, que se considere dentro de la *dimensión resultados educativos* el indicador *C4, Nivel de estudios de la Población adulta*, en esta versión como *R7*.

Por otro lado, desaparecen del sistema la *dimensión resultados educativos*, además de los indicadores referentes a resultados, el indicador *Rs4, Adquisición de actitudes y valores*, con sus dos subindicadores, y el *Rs8, Educación y situación laboral de los padres y educación de sus hijos*. En la Tabla 21 se muestra la evolución de los indicadores de la *dimensión resultados educativos* a lo largo de las diferentes versiones publicadas.

SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES									
DIMENSIÓN	INDICADORES	SUBINDICADORES	AÑO						
			2000	2002	2004	2006	2007	2009	2010
RESULTADOS EDUCATIVOS	Rs1. Resultado en Educación Primaria	Rs1.1. Resultados en Conocimiento del medio natural, social y cultural							
		Rs1.2. Resultados en Lengua castellana							
		Rs1.3. Resultados en Lengua extranjera (Lengua inglesa)							
		Rs1.4. Resultados en Matemáticas							
	Rs2. Resultados en Educación Secundaria Obligatoria	Rs2.1. Resultados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia							
		Rs2.2. Resultados en Lengua castellana y Literatura							
		Rs2.3. Resultados en Lenguas extranjeras (Lengua inglesa)							
		Rs2.4. Resultados en Matemáticas							
	Rs3. Competencias clave a los 15 años de edad	Rs3.1. Competencia clave a los 15 años en Lectura							R3.1
		Rs3.2. Competencias clave a los 15 años en Matemáticas							R3.2
		Rs3.3. Competencias clave a los 15 años en ciencias							R3.3
	Rs4. Adquisición de actitudes y valores	Rs4.1. Manifestación de conductas en los alumnos de educación primaria							
		Rs4.2. Manifestación de conductas en los alumnos de secundaria obligatoria							
	Rs5. Idoneidad en la edad del alumnado	Rs5.1. Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria							R4.1
		Rs5.2. Alumnado repetidor							R4.2
	Rs6. Abandono escolar prematuro								R5
	Rs7. Tasas de graduación	Rs7.1. Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria							R6.1
		Rs7.2. Tasas brutas de graduación en estudios secundarios post-obligatorios							R6.2
		Rs7.3. Tasas brutas de graduación en estudios superiores							R6.3
		Rs7.4. Tasa de graduados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología							R6.4
	Rs8. Educación y situación laboral de los padres y educación de los hijos	Rs8.1. Educación de los padres y educación de los hijos							
		Rs8.2. Situación laboral de los padres y educación de los hijos							
	Rs9. Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo	Rs9.1. Tasa de actividad según nivel educativo							R8.1
		Rs9.2. Tasa de desempleo según nivel educativo							R8.2
	Rs10. Diferencias de ingresos laborales según nivel de estudios	Rs10.1. Ingresos laborales de toda la población y nivel de estudios							R9.1
		Rs10.2. Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios							R9.2
	Se miden								
	Desaparecen								
Se proponen por primer vez									
Se establecen como prioritarios									

Tabla 21: Evolución de los Indicadores de la Dimensión Contexto. Sistema Estatal de Indicadores del 2000 al 2010

Desde el 2000 hasta el 2006, ambos inclusive, podemos ver que, en el índice los indicadores de *resultados educativos*, se agrupaban en una serie de subapartados en los que se concretaba la información a la que hacían referencia, como se presenta en la Tabla 22.

INDICADORES DE RESULTADOS EDUCATIVOS
Resultados educativos de los alumnos:
Rs1 Resultados en educación primaria
Rs2 Resultados en educación secundaria obligatoria
Rs3 Competencias clave a las 15 años de edad
Rs4 Adquisición de actitudes y valores
Promoción y certificación:
Rs5 Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria
Rs6 Abandono escolar prematuro
Rs7 Tasas de graduación
Resultados a largo plazo:
Rs8 Educación y situación laboral de los padres y educación de los hijos
Rs9 Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo
Rs10 Diferencias de ingresos laborales según niveles de estudios.

Tabla 22: Subapartados de los Indicadores de Resultados Educativos

Un hecho destacable tras la revisión de estos indicadores es que, muchos de los datos que se ofrecen proceden de otros estudios. Por ejemplo, llama la atención que los indicadores de los resultados educativos de los alumnos procedan del Estudio PISA o de la Evaluación de Diagnóstico por lo que lo que aquí se nos ofrece es una duplicidad de datos, lo que nos llevaría a discutir la necesidad de estos indicadores.

Al igual que sucedía en indicadores de otras dimensiones, la aportación de los datos proviene de distintas fuentes: padres, directores, etc. según la versión, dificultando la visión comparativa y longitudinal de la evolución de los indicadores.

En relación a la medida, en algunos casos se informa de la limitación y dificultad para realizarla, sin que se pueda observar ninguna modificación al respecto. El caso más evidente el Rs4, donde desde la versión de 2000 hasta 2009 se señalan las limitaciones en los datos pero no se observa ningún cambio.

Seguidamente se analizan cada uno de los indicadores de la *dimensión resultados educativos* y su evolución en cada una de las versiones publicadas del sistema.

3.5.1. Rs1 RESULTADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El indicador *Rs1, Resultados en educación primaria*, fue propuesto en la primera versión del Sistema Estatal de Indicadores, en el año 2000, en la que se diferenciaban dos subindicadores: *Rs1.1, Resultados en lengua castellana*, y *Rs1.2, Resultados en matemáticas*. En el 2002 se añade un nuevo subindicador *R1.3, Resultados en lengua extranjera (lengua inglesa)*. Es en la versión del 2004, y en adelante, cuando se establece un último subindicador, *Rs1.1, Resultados en conocimiento del medio natural, social y cultural*.

En 2007 no se considera prioritario, y en 2009 se vuelve a incorporar al sistema con los mismos subindicadores que en el 2004 y el 2006. Desaparece en la propuesta del 2010, donde el *R1* hace referencia a las competencias básicas en educación primaria.

Los datos proporcionados en las versiones anteriores a 2010 se presentaban en una escala de puntuación en la que:

“el rendimiento de los alumnos se expresaba en una escala de 0 a 500, dividiendo el total en subintervalos de amplitud 50 mediante puntos de anclaje, para los que se determinaron posteriormente los conocimientos y destrezas que los alumnos tenían” (Sistema Estatal de indicadores, 2002, p.191).

En el 2010 se distribuye el rendimiento del alumnado según los siguientes cinco niveles,

“El primer nivel de rendimiento (nivel 1) corresponde al grado más bajo de adquisición de la competencia. Se han establecido tres niveles intermedios: intermedio bajo (nivel 2), intermedio central (nivel 3) e intermedio alto (nivel 4). Finalmente, el nivel más alto (nivel 5) se corresponde con el grado más alto de adquisición de la competencia. A los cinco niveles establecidos se ha añadido un nivel inferior al primero (nivel menor que 1) que supone un grado de adquisición de la competencia tan bajo que no es posible describir” (p.66).

3.5.1.1. Rs1.1 RESULTADOS EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

El subindicador *Rs1.1, Resultados en conocimiento del medio natural, social y cultural*, se propone en el 2004, con el nombre de *Rs1.1, Resultados en ciencias, geografía e historia*, para modificarlo en el 2006.

Se “*recoge el rendimiento de los alumnos de sexto de educación primaria, en el curso 2002-2003, en una prueba de aplicación externa que corresponde al área de Conocimiento del Medio*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.272).

Mediante la administración de una prueba se “*tenía como objetivo conocer lo que los alumnos saben con respecto a la experiencia directa en el medio físico, social y cultural así como sobre conceptos más abstractos*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.272) y se diferenciaba el rendimiento de los alumnos en seis niveles, entre 100 y 400, en función de los intervalos de puntuaciones que obtuvieran en la citada prueba.

Además de los datos de rendimiento de los alumnos se consideran las diferencias en función del nivel de estudios de los padres, del sexo y de la titularidad del centro.

La versión del 2006 nos ofrece una repetición de los datos del 2004, con la única variación del nombre del subindicador.

En el 2009 se proporcionan los datos de los alumnos en el curso 2007. Se establecen, al igual que en el 2006, el rendimiento de los alumnos y sus diferencias en función de estudios de los padres, sexo y titularidad del centro.

En 2010 desaparecen los resultados para medir las competencias adquiridas por el alumnado. Los equivalentes a las versiones anteriores al subindicador *Rs1.1* serían, en la nueva propuesta, el subindicador *R1.3, Competencias básicas en el conocimiento y la*

interacción con el mundo físico, y el subindicador R1.4, Competencia básica social y ciudadana.

En el caso del subindicador *R1.3, Competencias básicas en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*, se define como: *“Resultados globales alcanzados en la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico por el alumnado de cuarto curso de Educación Primaria en la Evaluación general de diagnóstico 2009” (Sistema Estatal de Indicadores, 2010, p.64).*

Las competencias se consideran como:

“el desarrollo y la aplicación del pensamiento tecnocientífico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y el desarrollo tecnológico” (p.64).

En esta versión se incluyen los resultados por comunidades autónomas, hecho que no sucedía en las versiones anteriores.

En referencia al subindicador *R1.4, Competencia básica social y ciudadana*, definido como los *“Resultados globales alcanzados en la Competencia social y ciudadana por el alumnado de cuarto curso de Educación Primaria en la Evaluación general de diagnóstico 2009” (Sistema Estatal de Indicadores, 2010, p.70)*, se explica la competencia como:

“la que permite a los ciudadanos comprender la realidad social en la que viven, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural y comprometerse a contribuir a su mejora. El ejercicio de esta competencia implica adquirir conocimientos en torno a la pluralidad y evolución de las sociedades actuales; los fundamentos, la organización y el funcionamiento de los estados y sociedades democráticas; el establecimiento gradual de un sistema de valores autónomo;.....” (p.70).

Se exponen, junto a otros, datos en relación a variables como: máximo nivel de estudios de los padres, número de libros en casa, expectativas de estudios de los alumnos, expectativas de estudios de las familias, según sexo y lugar de nacimiento.

3.5.1.2. Rs1.2 RESULTADOS EN LENGUA CASTELLANA

El subindicador *Rs1.2, Resultados en Lengua castellana*, se propone en el 2000 año en que aparece identificado con las siglas *Rs1.1*. Se justificaba el presente subindicador señalando que: *“La evaluación del rendimiento académico de los alumnos a través de pruebas externas y en diferentes momentos de la escolaridad juega un papel importante en la evaluación de los sistemas educativos”* (p.100). Para llevarla a cabo se administró una prueba que *“constó de 61 preguntas cerradas con cuatro posibles respuestas cada una. El rendimiento de los alumnos se halló con el porcentaje de aciertos en el total de la prueba”* (p.103). La información se proporcionaba según la titularidad del centro y el sexo de los alumnos.

En el 2002 se mantienen las siglas *Rs1.1* pero al subindicador se le agregan los resultados en literatura, quedando con el nombre de *Rs1.1, Resultados en lengua castellana y literatura*. Los datos que proporciona son: *“Porcentaje de alumnos que en Lengua castellana y Literatura obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de 0 a 500 y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados”* (p.182).

La recogida de información se realiza mediante una prueba cuyo objetivo es: *“medir el desarrollo de la capacidad de comprensión, oral y escrita, y el desarrollo de la capacidad de expresión escrita”* (p.182).

A pesar de que no será hasta el 2010 cuando se definan los indicadores para medir las competencias básicas de los alumnos, en la versión del 2002 ya se hacía mención a las mismas:

“implica que tiene adquiridas al menos las habilidades o competencias siguientes:

- *Comprenden literalmente textos literarios (descripciones) y verbo-icónicos (anuncios).*
- *Realizan inferencias sobre personajes que aparecen en textos verbo-icónicos (viñetas).*
- *Interpretan la intención comunicativa de una frase de un hablante.*
- *Conocen el significado de palabras de uso habitual, aunque no frecuente.*
- *Comprenden literalmente el contenido de una carta.*

- Realizan inferencias sobre la importancia que tienen los personajes que aparecen en un texto informativo (noticia) y sobre la información proporcionada en un texto verbo-icónico (anuncio).
- Reorganizan un texto informativo.
- Hacen apreciaciones sobre un texto informativo.
- Comprenden literalmente el contenido de un texto literario (monólogo).
- Realizan inferencias sobre la forma de ser de los personajes que aparecen en un texto teatral” (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.182).

Igualmente sucede en todas las versiones posteriores, donde se incluye la frase: “Las puntuaciones alcanzadas por los alumnos se agrupan en intervalos de 50 puntos a los que corresponden determinadas habilidades o competencias”, por ejemplo, en la versión del 2006, en la página 295 o, en la versión del 2009 en la página 108 donde además se señala: “El hecho de que un alumno muestre las competencias correspondientes a un nivel implica que tiene adquiridas al menos las habilidades o competencias de su intervalo y las de los intervalos más bajos”.

A partir de la versión del 2004 este subindicador pasa a identificarse con la sigla *Rs1.2*. Se define como:

“Porcentaje de alumnos que en Lengua castellana obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de media 250 puntos y desviación típica 50 puntos y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados” (p.277)

La citada definición que se mantiene en las versiones del 2006, que nos ofrece una repetición de los datos del 2004, y el 2009.

Además de los datos de rendimiento de los alumnos, diferenciando seis niveles con puntuaciones entre 100 y 400, se aporta información en relación a: los estudios de los padres, a las diferencias de sexo y a la titularidad del centro.

En la versión del 2010 desaparece para proporcionarse datos sobre las *competencias básicas en la comunicación lingüística* que:

“se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la

conducta. Permite expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas y adoptar decisiones” (p.52).

Se identifica con las siglas *R1.1, Competencias básicas en comunicación lingüística*, dentro del indicador *R1, Competencias básicas en cuarto curso de educación primaria*.

Se distribuye el nivel de rendimiento del alumnado en cinco niveles, y se proporcionan datos en función de algunas variables con las que correlacionan, como: máximo nivel de estudios de los padres, número de libros en casa, expectativas de estudios de los alumnos, expectativas de estudios de las familias, según sexo y lugar de nacimiento.

También se muestran los resultados por comunidades autónomas.

3.5.1.3. Rs1.3 RESULTADOS EN LENGUA EXTRANJERA (LENGUA INGLESA)

El subindicador *Rs1.3, Resultados en lengua extranjera (Lengua inglesa)*, se propone por primera vez en el 2002, con el nombre de *Rs1.3, Resultados en lengua inglesa*, en la que se define como: *“Porcentaje de alumnos que en lengua inglesa obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de 0 a 500 y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados” (p.192).*

La información proporcionada proviene de una prueba para:

“evaluar en qué medida los alumnos habían alcanzado, al finalizar la educación primaria, los objetivos establecidos en el sistema educativo en relación con el aprendizaje de la Lengua inglesa: “comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados”. Los resultados de la prueba que se analizan en este indicador se refieren a la adquisición de destrezas receptivas (comprensión oral y escrita) y destrezas reproductivas (expresión escrita)” (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.192).

En relación a este subindicador, a pesar de que se incluya en los sistemas publicados en los años 2004 y 2006, tenemos que consultar la versión del 2009 para poder conocer

nuevos datos, ya que las dos versiones primeramente citadas se limitan a repetir los datos del 2002.

Al igual que en los otros indicadores de resultados, en la versión del 2002 ya se hacía mención a las competencias, hecho que se repite en el 2004, 2006 y 2009 en la que se señala:

“Las puntuaciones alcanzadas por los alumnos se agrupan en intervalos de 50 puntos a los que corresponden determinadas habilidades o competencias. El hecho de que un alumno muestre las competencias correspondientes a un nivel implica que tiene adquiridas al menos las habilidades o competencias de su intervalo y las de los intervalos más bajos” (Sistema Estatal de Indicadores, 2009, p. 110).

Se muestran los resultados en relación a: la titularidad del centro, sexo de los alumnos y niveles de estudio de los padres.

En cuanto a la versión del 2010 no se tienen en cuenta, en las propuestas de medida de las competencias básicas, ninguna que mantenga una relación directa con el conocimiento o adquisición de una lengua extranjera.

3.5.1.4. RS1.4 RESULTADOS EN MATEMÁTICAS

El subindicador *Rs1.4, Resultados en matemáticas*, se propone en la publicación del 2000 identificado con las siglas *Rs1.2* y definido, en esa primera versión, como: *“Media del porcentaje de aciertos de los alumnos en la prueba de Matemáticas, correspondiente a la evaluación de la educación primaria y aplicada a alumnos de 6º de EGB”* (p.104).

En el 2002, donde aún mantiene las siglas *Rs1.2* varía la definición por: *“Porcentaje de alumnos que en Matemáticas obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de 0 a 500 y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados”* (p.186) que se mantiene en las siguientes versiones.

Al igual que en el resto de subindicadores de resultados y, a pesar de que no sea hasta el 2010 cuando se definan los indicadores para medir las competencias básicas de los alumnos, en la versión del 2002, y las posteriores, ya se hacía mención de las mismas:

“implica que tienen adquiridas al menos las habilidades o competencias siguientes:

- Reconocen la representación gráfica de una fracción.
- Conocen las unidades de medida de longitud y seleccionan la más adecuada para el objeto que tienen que medir.
- Identifican una figura plana como sección de un cubo.
- Resuelven problemas en los que interviene una sola operación con ayuda de dibujos.
- Utilizan la unidad de medida de superficie más adecuada atendiendo al objeto de la medición.
- Interpretan diagramas de barra e identifican los datos de las tablas numéricas y los relacionan con su representación correcta.
- Calculan la probabilidad de un suceso cuando ésta es de un 50%.
- Descomponen números naturales y reconocen el valor posicional.
- Interpretan porcentajes.
- Saben interpretar la relación kilómetro/hora.
- Calculan y transforman unidades de medida de la misma magnitud cuando se requiere una sola operación.
- Conocen e interpretan la medida de instrumentos usuales de peso cuando sólo interviene una unidad de medida.
- Conocen el concepto e identifican los ángulos horizontal y obtuso.
- Utilizan las nociones de perímetro y superficie en el estudio de figuras planas, así como procedimientos directos de medida.
- Calculan la probabilidad de un suceso cuando se requiere una sola operación.” (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.186).

Junto a los datos de rendimiento se consideran las diferencias en función de: nivel de estudio de los padres, del sexo y de la titularidad del centro.

En la versión publicada en el 2004, al igual que en la de 2006 en la que se reproducen los mismos datos, es cuando se identifica al subindicador con las siglas *Rs1.4*.

En la publicación del 2010 existe un subindicador denominado *competencias básicas en matemáticas*, identificado como *R1.2*. Se define como: *“Resultados globales alcanzados en*

la Competencia matemática por el alumnado de cuarto curso de Educación Primaria en la Evaluación general de diagnóstico 2009” (p.58).

Al referirse a la competencia en matemática se afirma que consiste en:

“la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral”(p.58).

La presentación de los datos se realiza según los resultados de las pruebas diagnósticas, en este caso por comunidades autónomas.

3.5.2. Rs2 RESULTADOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El indicador *Rs2, Resultados en educación secundaria obligatoria*, fue propuesto en la primera versión del sistema estatal de indicadores, el año 2000, con el nombre de *Rs2, Resultados a los 16 años*, estando integrado por tres subindicadores *Rs2.1, Resultados en comprensión lectora*, *Rs2.2, Resultados en reglas lingüísticas y literatura*, y *Rs2.3, Resultados en matemáticas*.

En el 2002 los subindicadores del presente indicador, que toma el nombre de *Resultados en educación secundaria obligatoria*, son tres, desapareciendo de la propuesta anterior el *Rs2.1, Resultados en comprensión lectora*, para establecerse el *Rs2.1*, que pasará a llamarse *Resultados en lengua castellana y literatura*, el *Rs2.2, Resultados en matemáticas*, y *Rs2.3, Resultados en ciencias sociales, geografía e historia*.

En la versión del 2004 se añadirá, a los tres subindicadores del 2002, un cuarto que modificará las siglas utilizadas quedando como definitivas: *Rs2.1, Resultados en ciencias sociales, geografía e historia*, *Rs2.2, Resultados en lengua castellana y literatura*, *Rs2.3, Resultados en lengua extranjera*, y el *Rs2.4, Resultados en matemáticas*.

A pesar de que, en el mapa que se incluye en el Sistema Estatal de Indicadores de 2010, podemos ver el R2, *Competencias básicas en segundo curso de educación secundaria obligatoria*, formado por cuatro subindicadores, R2.1, *Competencias básicas en comunicación lingüística*, R2.2, *Competencias básicas en matemáticas*, R2.3, *Competencias básicas en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*, y R2.4, *Competencias básicas social y ciudadana*, no se proporcionan datos al respecto, ya que aún no se dispone de los mismos (Sistema Estatal de Indicadores, 2010).

3.5.2.1. Rs2.1 RESULTADOS EN CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

El subindicador *Rs2.1, Resultados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, aparece por primera vez en el 2002 identificado con las siglas Rs2.3. Se define como: *“Porcentaje de alumnos que en Ciencias Sociales, Geografía e Historia obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de 0 a 500 y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados”* (p.210).

Los datos expuestos son el resultado de la administración de una prueba externa:

“cuyo análisis es objeto de este indicador, tenía como finalidad conocer, dentro de los contenidos básicos del currículo, las adquisiciones del alumno, tanto a nivel de conceptos como de procedimientos, referidos a los siguientes aspectos necesarios para comprender la realidad humana y social en la que vivimos: conocimiento de hechos, datos y terminología específica del área; comprensión de conceptos básicos, fenómenos y procesos; aplicación de los conocimientos adquiridos en nuevas situaciones; identificación, análisis, valoración y explicación de hechos, manifestaciones y problemas a diversas escalas espaciales y temporales” (p.210).

En referencia a las siguientes versiones cabe señalar que, aun manteniéndose el subindicador en todas ellas, simplemente se reproducen los mismos datos que los expuestos en el 2002.

En el 2009 no se incluye el subindicador y desaparece en el 2010, puesto que según se indica en esta última versión, se inicia la valoración de las competencias básicas, hecho

que, sin embargo, ya se realizaba en el 2002 si nos atenemos a lo que en dicha versión se proponía en los niveles de análisis²⁹.

3.5.2.2. Rs2.2 RESULTADOS EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

El indicador *Rs2.2, Resultados en lengua castellana y literatura*, se propone en el 2002, identificado como las siglas *Rs2.1*.

En la versión anterior, publicada en el 2000, se formulaban dos subindicadores relacionados con la adquisición de conocimientos y destrezas en lengua castellana, por un lado, el *Rs2.1, Comprensión lectora*, que se definía como: *“Porcentajes de alumnos que en comprensión lectora obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de 0 a 500 y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados” (p.108)* y se justificaba en los siguientes términos:

“El desarrollo de la capacidad de comunicación es uno de los objetivos de la enseñanza en las edades de educación secundaria obligatoria. Un medio para conseguirlo es mejorar y ampliar en los alumnos la capacidad de comprensión de los diferentes tipos de mensajes orales y escritos. Este indicador proporciona información sobre los conocimientos y habilidades en comprensión lectora adquiridas por los alumnos de 16 años dentro del ámbito de la Lengua castellana” (p.108).

Y, por otro, el *Rs2.2, Resultados en reglas lingüísticas y literatura*, con el que se calculaba: *“Porcentajes de alumnos que en reglas lingüísticas y Literatura obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de 0 a 500 y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados (p.112)* justificándose por:

“el subindicador que se expone proporciona información de dos aspectos de la lengua castellana: conocimientos y destrezas adquiridas por los alumnos de 16 años en reglas lingüísticas, tanto en el nivel morfosintáctico como en el léxico-semántico, y en Literatura que incluye teoría literaria e historia de la Literatura (p.108).

²⁹ Consultar Cuadro Rs2.3 Conocimiento, Habilidades y Competencias de los Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en el Sistema Estatal de Indicadores, 2002, página 211.

El indicador *Rs2.2, Resultados en lengua castellana y literatura*, propuesto en el 2002 unifica los dos subindicadores descritos en el 2000 definiéndose como: “*Porcentaje de alumnos que en Lengua castellana y Literatura obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de 0 a 500 y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2002, p.198), que incluye,

“conocer, dentro de los contenidos básicos del currículo, las adquisiciones del alumno, tanto a nivel de conceptos como de procedimientos, en los siguientes aspectos: destrezas básicas de la lengua, en su doble proceso de comprensión y expresión, la lengua como objeto de conocimiento y la formación literaria” (p.198).

Se mantiene el subindicador en el 2004 y en el 2006, con las puntuaciones del 2002, mientras que en el 2009 no aparece.

Al igual que el resto de indicadores de la dimensión *resultados educativos*, desaparece en la versión del 2010, donde se inicia la valoración de las competencias básicas, hecho que, sin embargo, ya se realizaba en el 2002 si nos atenemos a lo que se señalaba en la misma:

“implica que tienen adquiridas al menos las siguientes habilidades o competencias:

- *Comprenden e identifican la idea principal de un texto que han escuchado.*
- *Identifican el título y el autor de una obra relevante de la historia de la Literatura.*
- *Eligen el pronombre relativo adecuado para completar una frase.*
- *Realizan inferencias sobre textos utilitarios.*
- *Realizan inferencias sobre textos literarios.*
- *Determinan el significado o la finalidad de un texto periodístico de opinión.*
- *Reconocen la estructura formal de un texto y el contenido de otro como recurso publicitario.*
- *Identifican la figura del narrador en un texto literario.*
- *Infieren la idea principal en un párrafo de un texto periodístico.*
- *Identifican la intención principal de un texto publicitario.*
- *Analizan los temas más apropiados para realizar una descripción.*
- *Identifican a autores españoles relevantes de la época de posguerra y actual.*

(p.198).

3.5.2.3. Rs2.3 RESULTADOS EN LENGUAS EXTRANJERAS (LENGUA INGLESA)

El subindicador *Rs2.3, Resultados en Lenguas extranjeras (Lengua inglesa)*, se propone por primera vez en el 2004. En el 2006, versión tras la que desaparece, vuelve a tenerse en cuenta, aunque repitiendo los datos del 2004.

Se define como: *“Porcentaje de alumnos que en Lengua inglesa obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de media 250 puntos y desviación típica 50 puntos y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.302) y mediante la administración de una prueba externa: *“su objetivo es conocer y valorar las capacidades básicas alcanzadas por alumnos al final de la etapa en el área de lengua inglesa, tanto en lo que respecta al grado de comunicación como al conocimiento de la lengua* (p.302).

3.5.2.4. Rs2.4 RESULTADOS EN MATEMÁTICAS

El *Rs2.4, Resultados en matemáticas*, se propone en el 2000 y se mantiene en el resto de las versiones modificándose únicamente las siglas que lo identifican: en el 2000 era el *Rs2.3*, en el 2002 el *Rs2.2* y a partir del 2004 el *Rs2.4*.

Se define, en todas las versiones, como: *“Porcentajes de alumnos que en Matemáticas obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de 0 a 500 y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados”* (Sistema estatal de indicadores, 2004, p. 307).

Acerca de este indicador se nos ofrecen datos de pruebas externas en el 2000 y el 2002, repitiéndose, en las siguientes versiones, dichos resultados.

En cuanto a la información que aporta, tal y como se señala en el 2002 se centra en lo siguiente:

“implica que tienen adquiridas al menos las siguientes habilidades o competencias:

- *Realizan operaciones sencillas con números decimales.*
- *Utilizan procedimientos relacionados con la aproximación en números decimales.*
- *Saben expresar algebraicamente argumentaciones habituales de la vida cotidiana.*
- *Manejan e interpretan representaciones gráficas simples asociándolas a una información dada.*
- *Saben expresar algebraicamente la relación existente entre las dimensiones de una figura geométrica plana sencilla.*
- *Utilizan conceptos y procedimientos relacionados con la estimación de la medida de objetos y espacios.*
- *Identifican expresiones algebraicas asociadas a una función que relaciona diferentes magnitudes.*

(p.206).

3.5.3. Rs3 COMPETENCIAS CLAVE A LOS 15 AÑOS DE EDAD

El indicador *Rs3, Competencias clave a los 15 años de edad*, se incluye por primera vez en el 2004. En esta primera versión integraba dos subindicadores, *Rs3.1, Competencias clave a los 15 años en lectura*, y *Rs3.2, Competencias clave a los 15 años en matemáticas*. En el 2007, es uno de los tres indicadores de la dimensión *resultados educativos* que se establece como prioritario, añadiéndose un tercer subindicador *Rs3.3, Competencias clave a los 15 años en ciencias*.

En el 2010 se mantiene el indicador, identificado con las siglas *R3*, y sus tres subindicadores, hecho que resulta llamativo considerando que en ésta versión se incluye la medida de las competencias en el indicador *R2, Competencias básicas en segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria*, es decir, a la edad de 13-14 años. La diferencia la conocemos al consultar la versión del 2011, que aun no habiéndose incluido en nuestro análisis, puesto que se publicó mientras llevábamos a cabo el mismo, nos permite comprender que el motivo de dicha duplicidad es la procedencia de los datos, siendo los del indicador *R2*, y sus subindicadores, resultado de la Evaluación General de Diagnóstico de 2010 realizados en

España, y los del R3, y sus subindicadores, del Estudio PISA realizado por la OCDE, tal y como se indica en las diferentes versiones:

“Programa para la evaluación internacional de los alumnos –PISA– es un estudio realizado a iniciativa y bajo la coordinación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Se lleva a cabo cada tres años y evalúa los conocimientos y las destrezas de los alumnos de 15 años en las materias de Matemáticas, Lectura y Ciencias” (Sistema Estatal de Indicadores, 2007, p.145).

3.5.3.1. RS3.1 COMPETENCIA CLAVE A LOS 15 AÑOS EN LECTURA

El Rs3.1, *Competencias clave a los 15 años en lectura*, se incluye en la versión del 2004, y en las posteriores. Se define como:

“Nivel medio alcanzado en Lectura por los jóvenes de 15 años en el estudio PISA y porcentaje de alumnos que obtienen puntuaciones en cada uno de los niveles definidos en una escala de media 500 puntos y desviación típica 100 puntos y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados” (p.312).

Dentro del estudio PISA el concepto de competencia lectora se delimita en los siguientes términos:

“la comprensión y el empleo de textos escritos y la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. Por tanto, PISA mide la lectura como la habilidad de los alumnos para usar la información escrita en situaciones de la vida cotidiana” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.312).

En todas las versiones, los datos relativos a la competencia lectora se agrupan en cinco niveles, del 1 al 5, considerando un sexto nivel *“por debajo del Nivel 1 que agrupa a aquellos alumnos con un rendimiento tan bajo que PISA no es capaz de describirlo adecuadamente)”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.312).

En el 2004 y 2006 se incluyen los datos referidos al estudio PISA realizado en el 2003. En el 2007 los datos del estudio PISA realizado en el 2006. En esta versión, aparece información relativa a países que no son miembros de la OCDE y datos referentes a algunas comunidades autónomas comparándose con los resultados de los países, según se indica: *“En*

el gráfico 5 aparecen también los resultados en Lectura de las diez comunidades autónomas que ampliaron muestra (p.148, Ver también Gráfico 5, p.153).

En la versión del 2010 se mantiene el subindicador, si atendemos al mapa de indicadores (Sistema Estatal de indicadores, 2010, p.11), pero no encontramos el desarrollo del mismo.

3.5.3.2. Rs3.2 COMPETENCIAS CLAVE A LOS 15 AÑOS EN MATEMÁTICAS

El subindicador *Rs3.2, Competencias clave a los 15 años en Matemáticas*, se propone en el 2004 y aparece en las versiones del 2006 y del 2007, en ésta como prioritario. En el 2009 y 2010 no se presentan datos sobre el mismo, a pesar de lo cual podemos deducir que se mantiene, puesto que aparece en el mapa de indicadores referente a cada una de dichas publicaciones.

Se define como:

“Nivel medio alcanzado en Matemáticas por los jóvenes de 15 años en el estudio PISA y porcentaje de alumnos que obtienen puntuaciones en cada uno de los niveles definidos en una escala media 500 puntos y desviación típica 100 puntos y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados” (Sistema Estatal de indicadores, 2004, p.320).

Para este subindicador la competencia matemática se define como:

“la aptitud de un individuo para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, alcanzar razonamientos bien fundados, así como utilizar y participar en las matemáticas en función de las necesidades de su vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.320).

Para las competencias en matemáticas se establecieron siete niveles de rendimiento:

“La distribución de puntuaciones individuales en Matemáticas ha sido dividida en siete niveles de rendimiento. Los niveles se numeran del 1 al 6, pero el nivel inferior se denomina “nivel menor que 1” ya que agrupa a aquellos alumnos con un rendimiento tan bajo que PISA no es capaz de describirlo adecuadamente” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.320).

En 2004 y 2006 se incluyen los datos referidos al estudio PISA realizado en el 2003. En el 2007 los datos provienen del estudio PISA realizado en el 2006. Se propone, en todas las versiones, una comparación entre las competencias de los alumnos en los diferentes países de la OCDE.

En el 2007 también se incluye información relativa a países que no son miembros de la OCDE y algunas comunidades autónomas de España, comparándose con los resultados de los países, según se indica: *“En el gráfico 5 aparecen también los resultados en Matemáticas de las diez comunidades autónomas que ampliaron muestra”* (p.158, Ver también Gráfico 5, p.163).

3.5.3.3. Rs3.3 COMPETENCIAS CLAVE A LOS 15 AÑOS EN CIENCIAS

El subindicador *Rs3.3, Competencias clave a los 15 años en ciencias*, se propone por primera vez en la versión del 2007 dentro del grupo de indicadores prioritarios.

Se define como:

“Nivel medio alcanzado en Ciencias por los jóvenes de 15 años en el estudio PISA y porcentaje de alumnos que obtienen puntuaciones en cada uno de los niveles definidos en una escala de media 500 puntos y desviación típica 100 puntos y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados” (p.165).

Según se señala, en la misma:

“La competencia científica queda definida como la capacidad de emplear el conocimiento científico para identificar problemas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas sobre cuestiones relacionadas con la ciencia” (p.165).

Junto a la comparación entre los países miembros de la OCDE, aparecen datos relativos a países no miembros de la OCDE y de algunas comunidades autónomas de España, *“En el gráfico 5 aparecen también los resultados en Ciencias de las diez comunidades*

autónomas que ampliaron muestra” (Sistema Estatal de Indicadores, 2007, p. 168. Ver también Gráfico 5, p.173).

En el 2010 se mantiene el subindicador, si atendemos al mapa de indicadores, aunque no se proporcionan datos acerca del mismo.

3.5.4. Rs4 ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES

El indicador *Rs4, Adquisición de actitudes y valores*, se incluyó en el sistema estatal de indicadores desde la primera versión, publicada en el 2000, en la que se identificaba con las siglas *Rs3*, la cual varía a partir del 2004 manteniéndose a partir de ésta la actual *Rs4*.

En el 2000 se diferencian dos subindicadores, *Rs3.1, Manifestación de conductas de los alumnos*, aportándose información relativa a los alumnos de 8, 12, 14 y 16 años, y el *Rs3.2, Importancia de la educación de actitudes y valores en las edades de educación secundaria obligatoria*.

Desde la versión del 2002 hasta la del 2009, a excepción de la de 2007 donde no se incluye ninguno de los subindicadores al no considerarse como prioritarios, se subdivide en función de los niveles de enseñanza a los que hace referencia quedando como *Rs4.1, Manifestación de conductas en los alumnos de educación primaria*, y *Rs4.2, Manifestación de conductas en los alumnos de educación secundaria obligatoria*.

Por su parte, en el 2009 se publican datos referentes al subindicador *Rs4.1, Manifestación de conductas en los alumnos de educación primaria*, y no se proporcionan datos en relación al segundo *Rs4.2*.

En 2010 el indicador *Rs4* y los dos subindicadores *Rs4.1* y *Rs4.2* desaparecen del sistema estatal de indicadores.

Al ser este indicador, y sus subindicadores, los únicos que aportaban datos que van más allá de los resultados académicos, valorando el comportamiento, la actitud y los valores de los alumnos, creemos que es una medida significativa para un sistema educativo cuyo objetivo es la formación integral de los alumnos y, por tanto, debería mantenerse entre los indicadores del sistema estatal.

Por otro lado, y al igual que sucedía en muchos de los indicadores *de procesos educativos*, la procedencia de los datos recogidos mediante este indicador varía, según la versión, aportando información proporcionada por: la familia, los tutores o por ambos.

3.5.4.1. RS4.1 MANIFESTACIÓN DE CONDUCTAS EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El subindicador *Rs4.1, Manifestación de conductas en los alumnos en educación primaria*, incluía, en el 2000, las conductas manifestadas por alumnos de edades que comprendían las etapas de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria. En el 2002 se especifica que el indicador *Rs4.1* haga referencia únicamente a los alumnos de educación primaria.

En la versión del 2000 este subindicador se definía como: *“Opinión de las familias sobre el grado en que se manifiestan en el alumno determinadas conductas: agresividad, competitividad, consumismo, autonomía, autoestima y cuidado personal”* (p.120) y se justificaba en los siguientes términos:

“La incorporación de los llamados temas transversales en todas las áreas del currículo en el marco de la actual ley de reforma de la enseñanza supone un impulso de la formación del alumnado para que sea capaz de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores, enjuiciar de forma crítica la realidad que le rodea e intervenir activamente en su mejora” (p.120).

En el 2002 se mantiene la misma definición pero los datos aportados se refieren a alumnos de educación primaria, variando la justificación del mismo que queda descrita:

“Una enseñanza de calidad debe tener en cuenta la educación de actitudes y valores en los alumnos y, consecuentemente, un estudio de los resultados del sistema educativo no sólo debe analizar las adquisiciones académicas sino también los valores adquiridos y las actitudes desarrolladas” (p.216).

El cambio que se produce en el 2004 es la procedencia de los datos, complementándose la opinión de las familias con la opinión de los tutores. *Competitividad, consumismo y cuidado personal*, conductas propuestas en las antiguas versiones, son sustituidas por *sentido crítico, motivación por los estudios, tolerancia y solidaridad*.

En la versión del 2009 observamos dos cambios, por un lado la procedencia de los datos es, únicamente, la opinión de los tutores y por otro, se incluye una distinción relativa a la *conducta agresividad* diferenciando la *agresividad entre el alumnado* de la *agresividad hacia el profesorado*.

3.5.4.2. Rs4.2 MANIFESTACIÓN DE CONDUCTAS EN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA OBLIGATORIA

El subindicador *Rs4.2, Manifestación de conductas en los alumnos de secundaria obligatoria*, apareció en el 2000 con el nombre de *Rs3.1, Importancia de la educación de actitudes y valores en las edades de educación secundaria obligatoria*, y con él se aportaba información sobre el *“Grado de importancia dada por las familias y los profesores a algunos aspectos educativos: educación ambiental, educación para el consumo, para la paz, para la salud y educación sexual” (p.124).*

A partir del 2002 y en adelante, nombre y definición del subindicador pasan a ser: *“Manifestación de conductas en los alumnos de educación secundaria obligatoria” (p.218)* y la información que con él se aporta es la *“Opinión de las familias sobre el grado en que se manifiestan en el alumno determinadas conductas: agresividad, consumismo, competitividad, autonomía, autoestima y cuidado personal” (p.218).*

Aunque se incluye el subindicador en las versiones de 2004 y de 2006 se repiten los datos del 2002. En el 2009 no se proporciona información acerca de los alumnos de la educación secundaria obligatoria.

Cabe un apunte final en relación a los dos subindicadores que se incluyen en este indicador, pareciendo más adecuado utilizar el nombre de *manifestación de actitudes y valores* que *manifestación de conductas*, puesto que, por un lado, las conductas son siempre manifiestas, y por tanto el nombre resulta redundante, y por otro, se hace referencia a la autoestima, al sentido crítico, a la tolerancia, a la solidaridad y a la motivación, todos ellos principios que pueden orientar el comportamiento, pero no conductas en sí mismas.

3.5.5. Rs5 IDONEIDAD EN LA EDAD DEL ALUMNADO

En el sistema del 2000 aparecía el indicador *Rs4, Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria*, que se mantuvo en el 2002 y 2004 aunque en esta última se identificó con las siglas *Rs5*.

Es en la versión del 2006 donde por primera vez lo encontramos con el nombre *Idoneidad en la edad del alumnado*, pasando el indicador *Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria* a ser un subindicador, el *Rs5.1*. Junto al anterior aparece, por primera vez el subindicador *Rs5.2, Alumnado repetidor*.

Los dos subindicadores se consideran prioritarios en el 2007 y se mantienen, en el 2009 y 2010, identificándose con las siglas *R4* el indicador, y *R4.1* y *R4.2*, los subindicadores.

3.5.5.1. Rs5.1 IDONEIDAD EN LA EDAD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

El subindicador *Rs5.1, Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria*, se propone en el 2000 como un indicador identificado con las siglas *Rs4*, al igual que en la versión del 2002. En 2004 se identifica con la *Rs5*, pasando a considerarse subindicador del indicador *Idoneidad en la edad del alumnado*, en el 2006. En el 2007 se considera prioritario y en el 2010 vuelve a cambiar su identificación pasando a ser el *R4.1*.

Se define como: *“Porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso o los cursos teóricos correspondientes a su edad”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.126), definición que se mantiene en todas las versiones.

Asimismo, en todas las versiones se presentan datos de años anteriores, en relación a las mismas etapas de escolarización señalándose que:

“El presente indicador se sitúa en este contexto y en él se han elegido edades teóricas correspondientes a las etapas de escolaridad obligatoria; así, las de 8 y 10 años corresponden a Educación Primaria y las de 12, 14 y 15 años, a Educación Secundaria Obligatoria” (Sistema Estatal de Indicadores, 2007, p.175).

3.5.5.2. Rs5.2 ALUMNADO REPETIDOR

El subindicador *Rs5.2, Alumnado repetidor*, se propone por primera vez en el 2006 y se incluye en las siguientes versiones, estableciéndose como prioritario en el 2007.

En 2006 se describe como: *“Porcentaje de alumnado que repite ciclo o curso en educación primaria y en educación secundaria obligatoria”* (p.370). En el 2007 se define de forma más escueta: *“Porcentaje de alumnos que repiten curso”* (p.183), manteniéndose en la versión de 2009 y volviendo a cambiar en el 2010 a *“porcentaje de alumnos que repiten curso en educación obligatoria”* (p.80).

Todos los datos proporcionados con el presente subindicador hacen referencia a los mismos cursos y se justifican según lo siguiente:

“Cuando los alumnos no han alcanzado los objetivos correspondientes a los ciclos o cursos de la educación obligatoria, podrán permanecer un año más en el mismo ciclo o curso, de acuerdo con la legislación vigente en el año académico al que hacen alusión los datos de este indicador”. (Sistema Estatal de Indicadores, 2007, p.183).

Se distinguen los datos generales y los de cada comunidad autónoma, así como los de los diferentes años que permite observar la evolución de los citados.

En la versión de 2010, se incluyen datos sobre la diferencia de alumnos repetidores según la titularidad del centro, público o privado.

3.5.6. RS6 ABANDONO ESCOLAR PREMATURO

El indicador *Rs6, Abandono escolar prematuro*, se propone en el 2004 y se mantiene en las siguientes, siendo prioritario en 2007 y cambiando la identificación en la versión del 2010 que pasa a ser *R5*.

Se define como: *“Porcentaje de personas de 18 a 24 años que no están escolarizadas y que tienen como estudios máximos educación secundaria obligatoria o anteriores niveles educativos (CINE 0, 1 y 2)”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.342).

Su importancia se justifica, en todas las versiones, en los siguientes términos: *“En la actualidad cobra cada vez mayor importancia que los jóvenes de las sociedades desarrolladas continúen su formación más allá de la etapas obligatorias”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.342).

Se aporta información por comunidades autónomas y según sexo, así como de la evolución del porcentaje de abandono por sexo, y en función del nivel de estudios máximo de la madre, desde 1998, en el caso de la versión del 2010.

En relación a la presentación de datos en 2010, llama la atención la anotación que aparece bajo el gráfico donde se señala que: *“Nota: Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo”* (p.85).

Podemos leer, desde la versiones del 2006 hasta la del 2010 que: *“Este indicador está relacionado con uno de los puntos de referencia europeos en educación y formación para 2010 que propone reducir el porcentaje de dicho abandono en los países de la Unión Europea”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.374³⁰).

3.5.7. Rs7 TASAS DE GRADUACIÓN

El indicador *Rs7, Tasas de graduación*, se propone por primera vez en la versión del 2000 identificado con las siglas *Rs5*. En esta, y en la del 2002, se define como: *“Relación entre el número de graduados en cada una de las enseñanzas consideradas respecto al total de la población en la “edad teórica” de dicha enseñanza”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.128).

Se recoge en ambas que: *“las tasas de graduación analizadas corresponden a dos niveles de enseñanza: enseñanza secundaria post-obligatoria y enseñanza superior universitaria”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.128), distinguiéndose entre *bachiller, técnico auxiliar/técnico y técnico especialista /técnico superior en los estudios secundarios post-obligatorios; y diplomatura, licenciatura y doctorado en los estudios superiores universitarios*.

En el 2004, año en el que se identifica como *Rs7*, se subdivide, según los niveles de enseñanza, en cuatro subindicadores, dos correspondientes a los niveles de enseñanza de las anteriores versiones y dos nuevos, *educación secundaria obligatoria* y *titulados superiores en ciencias, matemáticas y técnicas*, quedando formado por *Rs7.1, Tasa bruta de graduación en*

³⁰ Sistema estatal de indicadores, 2007. Pág. 191; Sistema estatal de indicadores, 2009. Pág. 144 y Sistema estatal de indicadores, 2010. Pág. 84.

educación secundaria obligatoria, Rs7.2, Tasas bruta de graduación en estudios de secundaria post-obligatoria, Rs7.3, Tasas bruta de graduación en estudios superiores, y Rs7.4, Tasa de graduados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología.

Todos los subindicadores se consideran prioritarios en el 2007 y se mantienen en 2010 si bien identificados como R6.

3.5.7.1. Rs7.1 TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La información recogida con el *Rs7.1, Tasa bruta de graduación en educación secundaria obligatoria*, aparece por primera vez en el 2004, se considera prioritario en el 2007 y se mantiene en el 2010.

Se define como: *“Relación entre el número de graduados en educación secundaria obligatoria respecto al total de la población de la “edad teórica” de finalización de dicha enseñanza”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.348).

Según se indica, su inclusión se justifica puesto que:

“El porcentaje de personas que finalizan con éxito un nivel de enseñanza, en relación al total de la población que tiene la edad teórica de finalización de dicho nivel, es una medida muy utilizada para analizar los resultados del sistema educativo” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.348).

Por medio de este indicador, se aportan datos acerca de la tasa bruta de graduación en las distintas comunidades autónomas así como en función del sexo.

En el 2004, también se incluyen datos sobre: *“Complementariamente a la tasa bruta de graduación, el gráfico 3 presenta la tasa de promoción de curso y de etapa”* (p.349).

3.5.7.2. Rs7.2 TASAS BRUTAS DE GRADUACIÓN EN ESTUDIOS SECUNDARIOS POST-OBLIGATORIOS

El subindicador *Rs7.2, Tasas brutas de graduación en estudios secundarios post-obligatorios*, se incluye, como tal, por primera vez el 2004. Sin embargo, la información recogida mediante él ya se contemplaba en los años 2000 y 2002, como parte del indicador *Rs5, Tasas de graduación*.

Se define, en el 2004 y en las siguientes versiones, como: *“Relación entre el número de graduados en cada una de las enseñanzas secundarias postobligatorias consideradas respecto al total de la población en la “edad teórica” de finalización de dichas enseñanzas”* (p.353).

La relevancia de conocer los datos acerca de este indicador se exponen en el 2004, 2006 y 2007 en los siguientes términos:

“Para analizar los resultados del sistema educativo, además de las tasas de graduación en los estudios obligatorios, es interesante observar el porcentaje de personas que finalizan con éxito los estudios post-obligatorios con relación al total de la población que tiene la edad teórica de finalización de dicho nivel de enseñanza” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.386).

En 2009 y 2010 sólo se señala que:

“En este indicador se estudian las tasas de graduación correspondientes a la etapa secundaria post-obligatoria, en la que se tiene en cuenta dos tipos de enseñanzas: el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio, que otorga el título de Técnico. Para ambos, la edad teórica de finalización se sitúa en los 18 años” (Sistema Estatal de Indicadores, 2009, p.88).

Los datos se presentan por comunidades autónomas y en función del sexo.

También incluye un gráfico para poder apreciar la evolución de las tasas en diferentes años.

Desde el 2004 en adelante, se muestran las tasas de graduación comparativas entre los países de la OCDE.

3.5.7.3. Rs7.3 TASAS BRUTAS DE GRADUACIÓN EN ESTUDIOS SUPERIORES

Igual que sucedía con el subindicador *Rs7.2*, el *Rs7.3, Tasas brutas en estudios superiores*, se propone en el 2004 aunque los datos que con él se miden ya se recogían en las versiones, del 2000 y 2002 dentro del indicador *Rs5, Tasas de graduación*.

Se define como: *“Relación entre el número de graduados en cada una de las enseñanzas superiores universitarias consideradas respecto al total de la población de la “edad teórica” de finalización de dichas enseñanzas”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.359).

En el 2006 desaparece de la definición la referencia a las *enseñanzas superiores universitarias*, ya que los datos aportados abarcan, junto a ellas, las enseñanzas no universitarias. Por tanto se propone:

“En este indicador se analizan las tasas de graduación en estudios superiores, abarcando tanto las enseñanzas no universitarias (Ciclos Formativos de Grado Superior) que dan acceso al título de Técnico Superior, como las enseñanzas universitarias de primer ciclo que facilitan las titulaciones de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico y los estudios de primer y segundo ciclo, tras los cuales se obtiene la titulación de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, además de los estudios universitarios de tercer ciclo que permiten acceder al título de Doctor” (p.392).

En las siguientes versiones, a partir de la publicada en el 2007, desaparecen los datos relativos a los estudios de tercer ciclo, título de doctor.

Los datos hacen referencia a los graduados en cada una de las enseñanzas consideradas según la versión, comparando la media de España con cada una de las comunidades autónomas.

A partir del 2004 se muestran datos referentes al contexto europeo.

3.5.7.4. Rs7.4 TASA DE GRADUADOS SUPERIORES EN CIENCIAS, MATEMÁTICAS Y TECNOLOGÍA

El subindicador *Rs7.4, Tasa de graduados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología*, se propone por primera vez en el 2004. El motivo por el que se justifica, es que:

“Uno de los objetivos de la Unión Europea para el año 2010 es que debería aumentar el número total de titulados en las áreas de ciencias matemáticas y tecnología, al tiempo que debería disminuir el nivel de desequilibrio en la representación de hombres y mujeres.” (p.366).

Se define como: *“Proporción de graduados en ciencias, matemáticas y tecnología por cada 1000 habitantes con edades comprendidas entre los 20 y 29 años” (p.366)*. En las especificaciones técnicas de la versión del 2007 se indica que:

“La tasa bruta de graduados en ciencias, matemáticas y tecnología se define como la relación entre el alumnado que termina dichas enseñanzas a nivel de formación profesional superior y de enseñanza universitaria (CINE 5A, 5B y 6) y la población total de 20 a 29 años, todo ello multiplicado por mil” (p.223).

En el 2010 se distinguen los tipos de enseñanza a las que se hace referencia quedando definido como: *“Número de graduados (de todas las edades) (CINE 5B, 5A y 6) en Ciencias, Matemáticas y Tecnología por cada 1.000 habitantes con edades comprendidas entre 20 y 29 años” (p.92)*.

Se presentan datos por comunidades autónomas y en función de los graduados en cada uno de los niveles de enseñanza. Además se incluyen los datos relativos a los países de la unión europea.

3.5.8. Rs8 EDUCACIÓN Y SITUACIÓN LABORAL DE LOS PADRES Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

El indicador *Rs8, Educación y situación laboral de los padres y educación de los hijos*, se propone por primera vez en el 2000, como el *Rs6*, integrando dos subindicadores, *Rs6.1*,

Educación de los padres y educación de los hijos, y Rs6.2, Situación laboral de los padres y educación de los hijos.

Este indicador desaparece en el 2002 pasando a ser el *Rs6, Tasa de actividad y desempleo según nivel educativo.*

En el 2004 reaparece, identificado como *Rs8*, y se mantiene en las versiones del 2006 y 2009. No se considera prioritario en el 2007 y se elimina definitivamente en el 2010.

En cuanto a este indicador nos preguntamos si se calcula realmente en relación a los padres, es decir, padre y madre, o únicamente al padre, ya que en el desarrollo del mismo solo se hace mención al padre. Parece, cuando menos llamativo, que en el 2000, y en adelante, no se considere la situación de la madre.

3.5.8.1. RS8.1 EDUCACIÓN DE LOS PADRES Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

El subindicador *Rs8.1, Educación de los padres y educación de los hijos*, se propone en el 2000, identificado como *Rs6.1*. Con este subindicador se calcula el:

“Porcentaje de jóvenes entre 19 y 23 años que: 1º. Están en situación de acceder a la universidad (posibilidad de acceso). 2º. Han accedido a la universidad (acceso). 3º. Acceden a la universidad en relación con los que están en situación de hacerlo (relación acceso/ posibilidad)” (p.132).

En las siguientes versiones sólo se incluye información relativa a la posibilidad de acceso definiéndose como: *“Para cada uno de los niveles de estudios del padre, porcentaje de jóvenes entre 19 y 23 años que están en situación de acceder a la universidad (posibilidad de acceso)”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.372)

Pese al cambio en la definición se mantiene la misma justificación: *“... este indicador intenta reflejar la relación del origen socioeconómico familiar, medido por los estudios y la*

situación laboral del padre, y el acceso de los jóvenes de 19 y 23 años a la enseñanza universitaria” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.372)

Mientras que en los datos proporcionados en el 2000 se señalaba: *“Para completar la comprensión de este acceso a la enseñanza superior se incluye también la probabilidad de que estos jóvenes hayan completado las enseñanzas medias y, en este caso, su probabilidad de acceder a la universidad”* (p.132) en el resto de versiones, del 2004, 2006 y 2009 se incluye información adicional en relación al sexo: *“Para completar la comprensión se incluye la influencia que la variable sexo tiene en la posibilidad de acceso a la universidad de los jóvenes en relación también con el nivel de estudios del padre”* (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.372).

3.5.8.2. Rs8.2 SITUACIÓN LABORAL DE LOS PADRES Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

El subindicador *Rs8.2, Situación laboral de los padres y educación de los hijos*, se propone en el 2000, identificado como *Rs6.2*. Podemos ver que los datos que, según se señala, se calculan con el indicador *Rs6.2* se definen igual que los que se calculan con el subindicador *Rs6.1*:

“Porcentaje de jóvenes entre 19 y 23 años que: 1º. Están en situación de acceder a la universidad (posibilidad de acceso). 2º. Han accedido a la universidad (acceso). 3º. Acceden a la universidad en relación con los que están en situación de hacerlo (relación acceso/ posibilidad)” (p.136).

A partir del 2004 se incluye una nueva definición que se mantiene en las siguientes versiones: *“Para cada una de las situaciones laborales del padre, porcentaje de jóvenes entre 19 y 23 años que están en situación de acceder a la universidad (posibilidad de acceso)”* (p.376).

3.5.9. RS9 TASA DE ACTIVIDAD Y DE DESEMPLEO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO

El indicador *Rs9, Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo*, aparece en el 2000 y se mantiene hasta el 2010. Sin embargo, no se considera prioritario en el 2007.

Lo que varía, de una versión a otra, es su identificación, siendo el *Rs7* en el 2000, el *Rs6* en el 2002 y quedando identificado como *Rs9* en el 2004 hasta el 2010 en que pasa a ser el *R8*.

Desde la primera propuesta está integrado por dos subindicadores, *Rs9.1, Tasa de actividad según nivel educativo*, y *Rs9.2, Tasa de desempleo según nivel educativo*.

3.5.9.1. RS9.1 TASA DE ACTIVIDAD SEGÚN NIVEL EDUCATIVO

El subindicador *Rs9.1, Tasa de actividad según nivel educativo*, se propuso en el 2000 y se mantiene en el resto de las versiones, a excepción de la publicada en el 2007, puesto que no se consideraba prioritario.

Se define como: “*Porcentaje de personas entre 25 y 64 años que pertenecen a la población activa según los diferentes niveles de estudios alcanzados*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.138).

En el 2000 se justificaba este subindicador señalando que: “... *el subindicador que se describe trata de reflejar la relación existente entre nivel académico adquirido y mercado de trabajo, haciéndolo a través del análisis de las tasas de actividad en los distintos niveles de estudios de la población*” (p.138).

En las siguientes versiones varía parte de la citada justificación cambiándose la primera parte por:

“Los niveles de estudios alcanzados por la población de un país forman parte de los resultados inmediatos del sistema educativo, pero a su vez tienen incidencia en la vida laboral de las personas, lo que puede considerarse resultado a largo plazo del sistema” (Sistema Estatal de Indicadores, 2004, p.379).

En el 2004 se contemplan, por primera vez, tanto los datos por comunidades autónomas como internacionales.

3.5.9.2. RS9.2 TASA DE DESEMPLEO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO

El subindicador *Rs9.2, Tasa de desempleo según nivel educativo*, se propone por primera vez en el 2000, y se define como: *“Porcentaje de personas desempleadas entre 25 y 64 años respecto a la población activa de esta edad según los diferentes niveles de estudios” (p.142).*

Tanto el nombre como la definición son los mismos en todas las versiones posteriores publicadas, solo varía su identificación cambiando de *Rs7.2* en el 2000 a *Rs6.2* en el 2002, y a *Rs9.2* en el 2004, 2006 y 2009, para ser actualmente *R8.2*.

En cuanto a su justificación se señala en el 2000 que:

“Una manera de ver la relación existente entre formación académica adquirida y mercado de trabajo es analizando las tasas de desempleo por niveles educativos de la población, es decir, señalar qué porcentajes de personas con un nivel de estudios determinado se encuentran desempleadas dentro de la población activa” (p.142).

Justificación que varía a partir del 2004, y versiones siguientes, indicándose que:

*“Como complemento a la tasa de actividad por nivel educativo (ver indicador *Rs9.1*) conviene analizar las tasas de desempleo y su relación con los niveles de estudios alcanzados, tanto por la población global, comprendida entre 25 y 64 años, como para la población de contraste que es la considerada joven, entre 25 y 35 años. Por tanto, este indicador presenta de forma comparativa el porcentaje de población activa que se encuentra en situación de desempleo en los dos grupos poblacionales considerados y según el nivel de estudios terminados” (p.388).*

A partir de la citada, a diferencia de las anteriores, se incluyen los datos de comunidades autónomas y de la Unión Europea.

3.5.10. Rs10 DIFERENCIAS DE INGRESOS LABORALES SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS

El indicador *Rs10, Diferencias de ingresos laborales según niveles de estudios*, se propuso por primera vez en el 2004, y acoge dos subindicadores, *Rs10.1, Ingresos laborales y nivel de estudios*, y *Rs10.2, Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios*.

No se considera un indicador prioritario en la publicación del 2007 y se mantiene en el 2010, en la que recibe el mismo nombre aunque se identifica con las siglas R9.

3.5.10.1. Rs10.1 INGRESOS LABORALES DE TODA LA POBLACIÓN Y NIVEL DE ESTUDIOS

El subindicador *Rs10.1, Ingresos laborales y nivel de estudios*, se propone por primera vez en el 2004 y se define, al igual que en las siguientes versiones, como: “*Ingresos laborales de las personas con un cierto nivel de formación, divididos por los ingresos laborales de personas con un nivel de formación más bajo*” (p.396).

Se justificaba el indicador en los siguientes términos:

“En la sociedad actual la formación es fundamental para conseguir un puesto de trabajo con mejores condiciones laborales, entre las que se incluyen salarios más elevados. El logro de niveles de estudio cada vez más altos contribuye a formar ciudadanos más cualificados, con mayores posibilidades de promoción e ingresos económicos más elevados, colaborando asimismo al desarrollo personal y de la sociedad en la que se encuentran. El presente indicador recoge los ingresos anuales netos del trabajo por cuenta ajena o por cuenta propia de trabajadores con diferente nivel de formación. Los resultados se analizan en total y según los años de experiencia laboral” (p.396).

En relación a la versión del 2010 se puede observar, en el nombre del subindicador una pequeña variación agregándole “*de la población*” para quedar como *R9.1, Ingresos laborales de la población y nivel de estudios*.

En todas las versiones se incluyen los datos de los siguientes niveles de estudios:

“Nivel de estudios:

- *Estudios primarios o inferiores: Incluye educación primaria, sin estudios y analfabetos.*
 - *Estudios secundarios obligatorios: Incluye primera etapa de educación secundaria y equivalentes.*
 - *Estudios secundarios post-obligatorios: Incluye segunda etapa de educación secundaria y equivalentes.*
 - *Estudios superiores no universitarios: Incluye enseñanzas de grado superior de Formación Profesional*
Específica, otras enseñanzas de 2 o más años que precisan del título de Bachiller y equivalentes.
 - *Diplomados universitarios: Incluye enseñanza universitaria de primer ciclo y equivalentes.*
 - *Licenciados universitarios: Incluye enseñanza universitaria de segundo y tercer ciclo y estudios oficiales de especialización profesional”*
- (Sistema estatal de indicadores, 2009, p.166).*

3.5.10.2. Rs10.2 INGRESOS LABORALES POR SEXO Y NIVEL DE ESTUDIOS

El subindicador *Rs10.2, Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios*, se propone por primera vez el 2004 y se define, al igual que en las siguientes versiones como: *“Ingresos laborales de las mujeres con un cierto nivel de formación respecto a los ingresos laborales de los hombres con el mismo nivel de formación”* (p.399).

Se justifica su inclusión puesto que:

“... la consecución de la igualdad de condiciones entre los sexos, entre las que se incluyen los ingresos laborales, es un objetivo prioritario. El presente indicador recoge los ingresos anuales netos del trabajo por cuenta ajena o por cuenta propia de trabajadores de ambos sexos en los distintos grupos de nivel de formación. Se presentan las diferencias de ingresos entre hombres y mujeres, y a su vez, entre las diversas categorías correspondientes al nivel máximo de estudios alcanzado. Los resultados se analizan en general y según los años de experiencia laboral” (p.399).

Con el subindicador se aporta información en función del sexo y los niveles de estudios y los años de experiencia.

3.6. REFLEXIONES FINALES SOBRE EL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES

El análisis comparativo realizado en los apartados anteriores, a propósito de las diferentes versiones de los sistemas de indicadores publicados en España, permite destacar los principales cambios que a lo largo de las mismas se han producido.

Centrándonos en las modificaciones de las versiones publicadas desde el 2000 hasta el 2009, cabría señalar que el número de indicadores que se incluyen en las citadas varía de una a otra, proponiéndose nuevos indicadores, subdividiéndose los existentes o desapareciendo otros, cambios fundamentados en la necesidad de que el sistema sea flexible y no en la relevancia de la información que aportan.

Junto a lo anterior, también resulta interesante observar que un mismo indicador proporcione, según la versión, información procedente de distintas fuentes: los padres, los maestros, los alumnos, los jefes de estudio; o sobre diferentes actividades, como por ejemplo, el que en cada versión se cambie la comparación relativa a los aspectos de la vida de los centros.

La variabilidad, tanto en el número de indicadores como en el tipo de información y sus fuentes, nos lleva a poner en tela de juicio la supuesta capacidad de proporcionar una visión longitudinal de la evolución del sistema educativo.

Por otro lado, algunos de los indicadores propuestos, especialmente los de *recursos*, parecen más una demostración/justificación de la inversión que se realiza en educación que una medida estadística útil para valorar la conveniencia y ajuste de la misma.

Otro hecho que ha resultado llamativo es que, según la versión, no se proporciona información sobre algunos indicadores, por ejemplo en la del 2009 no se incluye información de la educación secundaria obligatoria.

También se ha observado que en algunas de las publicaciones simplemente se repiten los datos aportados en las versiones anteriores, siendo el caso más recalculable, en este sentido, que la versión del 2006 sea una repetición de la de 2004, lo que podría interpretarse como que la publicación se realiza porque hay que cubrir el plan bianual aun cuando no se proporcione nueva información.

Asimismo cabe señalar un cambio de modelo en la versión de 2010, lo que supone un alejamiento de la propuesta de referencia dominante hasta el 2009 donde el sistema se estructuraba en cinco dimensiones, el *contexto*, *los recursos*, *la escolarización*, *los procesos educativos* y *los resultados educativos*, pasando a agrupar los indicadores en tres apartados, *escolarización y entorno educativo* - *financiación educativa* - *resultados educativos*.

El citado cambio de modelo, implica la reducción de dimensiones e indicadores con la consiguiente pérdida de información. Se diría que los responsables han querido justificar una decisión, a nuestro juicio, pedagógica y políticamente incorrecta, aprovechando la oportunidad de un cambio de ciclo. En efecto, si bien es verdad que es deseable utilizar instrumentos de medida sencillos y breves siempre que no se reduzca la validez y valía de sus aportaciones, no lo es hacerlo eliminando dimensiones esenciales o indicadores de las diferentes dimensiones con valor para la toma de decisiones.

La variación de la estructura no resultaría relevante si no repercutiera en el número de indicadores, que se reducen de treinta y ocho, en la versión del 2009, a dieciséis, en la versión del 2010. Un hecho que podría considerarse como el antecedente de esta reducción fue la publicación, en 2007, de los *indicadores prioritarios* cuyos criterios de selección fueron su relevancia para ofrecer una radiografía permanente del sistema educativo así como su capacidad para proporcionar información básica para el seguimiento de los niveles de referencia españoles y europeos para el 2010, por lo que se entiende que los indicadores del 2010 incluyan trece de los prioritarios y únicamente tres de los no prioritarios.

Importante, a la vez que desconcertante, resulta que tanto en los indicadores prioritarios como en la versión de 2010 desaparezca toda referencia a los indicadores de *procesos educativos*, al parecer por no ser relevantes, lo cual reduce el sistema al *contexto*, los

recursos y los *resultados*, y elimina cualquier referencia a aspectos, desde nuestro punto de vista tan primordiales en la educación, como *las tareas directivas, el número de horas de enseñanza, el agrupamiento de alumnos, la participación de los padres en la educación, el trabajo en equipo de los profesores, los estilos educativos, la formación del profesorado o las relaciones en el centro y en el aula.*

La razón que se apunta para la eliminación de estos indicadores de *procesos educativos* es la dificultad existente para obtener los datos referentes a los mismos y no la importancia de la información que proporcionan, que por otro lado se destaca en todas las publicaciones previas.

Hemos apuntado que estos indicadores son tratados de forma diferencial, hecho que se corrobora en la publicación de 2010 al señalarse que su evaluación se realiza con estudios cuyo principal objetivo no es precisamente medir los procesos educativos, avisando de la no consistencia de los datos proporcionados, sin haberse realizado ningún ajuste observable en ninguna de las versiones en las que se proporcionaba información acerca de los mismos.

Hay que señalar que la eliminación de estos indicadores supone la desaparición, en el sistema español, de cualquier referencia a lo que sucede en los centros educativos, lo que, por otro lado, como ya se puntualizó en el apartado dedicado a los indicadores internacionales, no sucede en la propuesta de la OCDE.

En relación a la dimensión *resultados educativos*, subrayábamos que, siendo indicadores que sirven para medir lo que sucede en el sistema educativo, llama la atención que los datos proporcionados provengan de pruebas externas y no del propio sistema.

Muy positivo parece que, en la versión de 2010 en relación a este grupo de indicadores, se centre la atención en medir la adquisición de competencias priorizándose sobre los resultados educativos.

A pesar de todo lo anterior tenemos que señalar que, en algunos de los indicadores propuestos en las versiones del 2000 al 2009 se ha constatado que proporcionaban

información redundante por lo que su eliminación en la propuesta del 2010 nos ha parecido justificada. En este sentido destaca el caso de los indicadores de la *dimensión contexto*, que proporcionaban información que no se concretaba en la educación sino que estaban vinculados a otros ámbitos, especialmente al económico.

Por otro lado, siendo el Sistema Estatal de Indicadores una propuesta de evaluación que aporta datos o resultados que informan acerca de características del sistema educativo, y que hemos incluido dentro del *enfoque basado en indicadores*, llama la atención que algunos datos provengan de evaluaciones *del enfoque basado en estudios*, fundamentalmente realizadas por organizaciones internacionales.

Basándonos en el análisis realizado insistimos en la extrañeza que nos produce que, además de la eliminación de todos los indicadores que integran la dimensión de *procesos educativos*, se suprima información acerca de aspectos que consideramos de especial relevancia para la educación, como son la atención a la diversidad, las tecnologías de la información y, especialmente, a la adquisición de actitudes y valores por parte de los alumnos.

4. NIVEL MICRO: LA EVALUACIÓN DE CENTROS Y SU RELACIÓN CON LOS INDICADORES

Descritas, en el capítulo anterior, las propuestas de evaluación para los niveles *macro* y *meso*, vamos a centrar ahora la atención en la evaluación de los centros docentes, al que hemos considerado como tercer nivel o *micro*.

Antes de adentrarnos en las propuestas y modelos para su evaluación definiremos, siguiendo las aportaciones de diferentes autores, el papel que se otorga a los centros en la mejora del sistema educativo, Apartado 4.1, cómo el aprendizaje constituye una vía fundamental para que se alcance la citada, Apartado 4.2, y la función que, en todo ello, tiene la evaluación, Apartado 4.3.

Expondremos las propuestas de evaluación que se realizan tanto a nivel internacional, Apartado 4.4.1., como estatal y autonómica, Apartado 4.4.2. En este sentido, algunas comunidades autónomas tienen elaborados planes para la evaluación de los centros; no es el caso, sin embargo, de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, en la que, no existiendo un plan de evaluación, ésta se aborda en diferentes decretos de la legislación autonómica que incluiremos en el Apartado 4.4.3.

Además del interés de la administración en los procesos evaluativos, son muchos los autores que han propuesto modelos de evaluación de centros, por lo que realizamos una revisión de los mismos en el Apartado 4.5, dedicando el Apartado 4.6 a dos enfoques de calidad, las normas ISO y el modelo EFQM, que actualmente constituyen dos propuestas cuya aplicación se ha introducido en los centros.

Por otro lado, en el Apartado 4.7, abordaremos la necesidad de combinar los planes de autoevaluación de los centros con la evaluación externa.

El Apartado 4.8. está dirigido a revisar qué datos deberían recogerse para la evaluación de los centros. Aunque se insiste, en muchas ocasiones y desde diferentes ámbitos, en las dificultades para alcanzar el consenso en cuanto a lo que se debe medir, parecen existir aspectos que, con un nombre u otro, son comunes a las diferentes propuestas.

Por último, en el Apartado 4.9., abordamos, a modo de síntesis, las reflexiones personales que surgen a partir de los aspectos incluidos en este capítulo.

4.1. EL PAPEL DE LOS CENTROS EN LA MEJORA DEL SISTEMA EDUCATIVO

El *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* (INCE, 1996-97), señalaba que “los centros educativos componen la parte más visible de ese entramado institucional y funcional al que solemos llamar sistema escolar o sistema educativo³¹”.

No es de extrañar que, siendo los centros el escenario donde el acto educativo tiene lugar, encontremos innumerables aportaciones de autores que los señalen como el lugar prioritario para promover el cambio y la mejora de la educación.

En este sentido, desde el *Plan de Evaluación del Departamento de Educación de Cataluña* se suscribe su importancia (2005, p.21):

“La importància dels centres educatius com a unitat organitzativa i funcional bàsica del sistema educatiu on interactuen tots els elements del sistema és clarament assumida pels teòrics de l'educació, pel professorat i per tots els usuaris de l'educació. Cada vegada hi ha més països que desenvolupen processos d'avaluació de centres educatius com a elements cabdals per a una oferta educativa de qualitat. És en els centres educatius on es pot aconseguir clarament un valor afegit en el sentit de poder obtenir uns resultats no condicionats únicament pel context on s'ubiquen els centres”.

[La importancia de los centros educativos como unidad organizativa y funcional básica del sistema educativo donde interactúan todos los elementos del sistema está claramente asumida por los teóricos de la educación, por el profesorado y por todos los usuarios de la

³¹ <http://www.ince.mec.es/elem/cap1-3.htm>

educación. Cada vez hay más países que desarrollan procesos de evaluación de centros educativos como elementos capitales para una oferta educativa de calidad. Es en los centros educativos donde se puede conseguir claramente un valor añadido en el sentido de poder obtener unos resultados no condicionados únicamente por el contexto donde se ubica el centro]

Del mismo modo son muchos los autores que destacan la necesidad de centrar las propuestas de cambio en los centros educativos. Casanova Rodríguez (2004, p.21) hacía, en este sentido, una rotunda afirmación “*Si los cambios no se producen en el centro y en el aula, no hay cambio, no nos engañemos*”.

López Rupérez (1994, p.35) suscribe la idea indicando que:

“Cualquier movimiento de reforma de sistema educativo orientado hacia la mejora efectiva de la calidad pasa, pues, por la mejora de la gestión de los Centros –en tanto que unidades relativamente independientes- y por la mejora de la gestión de la estructura a la que tales Centros están vinculados”.

Uno de los principales argumentos utilizados para centrar la atención en los centros es la escasa repercusión que las grandes reformas estructurales parecen haber tenido en la práctica educativa, puesto que sigue existiendo, tras todas ellas, una percepción, bastante generalizada, de que no han conseguido ofrecer las respuestas para mejorar la educación y por ende alcanzar la calidad.

“La política de la administración educativa ha tenido una debilidad por concentrarse en reformas estructurales, que –por sí mismas– no cambian los modos de hacer ni contribuyen a potenciar la capacidad organizativa de desarrollo de los establecimientos de enseñanza. Al centrarse en grandes variables o factores, suele olvidar o minusvalorar justamente los más relevantes: el apoyo a la puesta en práctica y, más ampliamente, potenciar el desarrollo del centro y de los agentes” (Bolívar Botía, 2001, p.12).

Por su parte Tiana Ferrer (1993, citado en Cano García, 1998, p.210) señalaba la insuficiente atención a los centros y resaltaba la importancia que debería otorgárseles:

“quizás la carencia más notable sea la insuficiente atención prestada al centro educativo, y a la dinámica en él desarrollada, al adoptar una perspectiva fundamentalmente macroscópica. La preocupación suscitada por la emisión de un diagnóstico acertado sobre los resultados alcanzados en el proceso de enseñanza- aprendizaje, puestos aquellos en conexión con las variables de contexto, de entrada y de proceso, puede hacer olvidar el ámbito de lo singular. Y, sin embargo, es precisamente en dicho ámbito donde se dilucida la mejora cualitativa de la educación.”

Hoy parece probado que las grandes reformas educativas no han alcanzado los objetivos propuestos y que, aun existiendo ciertas modificaciones, es necesario arraigar los cambios y convertirlos en aprendizaje para seguir trabajando en la mejora de la educación.

Por tanto, y más allá de las propuestas hechas en los niveles *macro* y *meso*, parece señalarse a los centros educativos como referentes centrales para impulsar la mejora de la educación.

4.2. LOS CENTROS DOCENTES COMO ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

Siendo por tanto el objetivo, como se ha establecido en el apartado anterior, mejorar los centros, cabría considerar cual es el proceso mediante el cual poder alcanzarlo. Creemos que si la mejora es el objetivo aprender es el camino.

“La escuela que no solo enseña sino que también aprende y genera conocimientos sobre sí misma, es una idea reciente basada en algunos modelos acuñados en la última década desde la teoría de las organizaciones; modelo de “la organización que aprende” (Senge, 1992, Garvin, 2000) y al de “organización creadora de conocimiento” (Nonaka y Takeuchi, 1995) que, con debidos recaudos, se presentan como modelos válidos para las nuevas demandas y necesidades de la sociedad del aprendizaje ” (Romero, 2007, p.121).

Como marco externo que promueve la necesidad de que las organizaciones aprendan se señalan los cambios que se han producido a nivel social, económico y tecnológico a los que las organizaciones, sean del ámbito que sean, deben adaptarse.

“Edmonson y Mongeon (1996), por ejemplo, afirmaban que las organizaciones que se ven forzadas a confrontar un entorno incierto, cambiante y ambiguo deben ser capaces de aprender de forma constante, para saber qué hacer y qué prácticas adoptar” (Gather Thurler, 2004, p.170).

Los centros docentes, al igual que otras organizaciones, no son ajenos a estos cambios y deben realizar un esfuerzo para adaptarse rápidamente a ellos. La escuela, además

de enseñar, tiene que aprender para responder a las exigencias sociales y culturales (Santos Guerra, M.A. 2006)

Peter Senge, considerado uno de los principales autores en el ámbito de las organizaciones que aprenden señalaba *“Si queremos un mundo mejor, necesitamos escuelas que aprendan”* (2004, p.17). Existe, desde los años noventa, un movimiento que defiende que la escuela, como otras organizaciones, tiene que aprender para mejorar.

“La idea de escuelas que aprenden ha venido cobrando más y más actualidad en el curso de los últimos años. Se ve claramente que las escuelas se pueden rehacer, revitalizar y renovarse de forma sostenida, no por decreto ni por reglamentos, sino por una orientación de aprendizaje. Esto significa hacer que todos los que pertenecen al sistema expresen sus aspiraciones, tomen conciencia y desarrollen juntos sus capacidades. En una escuela que aprende, los individuos que tradicionalmente pueden haber desconfiado unos de otros- padres y maestros, educadores y hombres de negocio, administradores y miembros de sindicato, personas de dentro y fuera de las escuelas, estudiantes y adultos- reconocen su común interés en el futuro del sistema escolar y lo que pueden aprender los unos de otros” (Senge, 2004, p.17).

Aun cuando encontramos en la literatura infinidad de definiciones, algunas de las cuales incluimos en la Figura 7, y distintas perspectivas sobre las organizaciones que aprenden, el concepto central de todas ellas mantiene que las organizaciones pueden *aprender, adaptarse, cambiar y desarrollarse*.

Las organizaciones son vistas como contextos de aprendizaje por sacar inferencias de su historia, dentro de las rutinas que guían su conducta (Lewitt y Marchm, 1988 citado en Bolívar Botía 2000, p.25).

Una entidad aprende sí, mediante su procesamiento de información, cambia el ámbito de su conducta potencial..., si alguna de sus unidades adquiere conocimientos, que reconoce como potencialmente utilizable por la organización (Huberm, 1991, citado en Bolívar Botía 2000, p.25).

Las organizaciones que aprenden son lugares donde las personas amplían continuamente su capacidad para obtener los resultados que verdaderamente desean, donde se fomentan nuevos y expansivos modelos de razonamiento, donde se deja libre la aspiración colectiva y donde las personas están continuamente aprendiendo la forma de aprender juntos (Senge, 1992. Citado en Romero 2007, p.122).

La organización creadora de conocimiento es un lugar donde inventar nuevo conocimiento no es una actividad especializada...sino una forma de actuar; en realidad, una forma de ser en donde todos son trabajadores del conocimiento (Nonaka, I. y Takeuchi, H. 1995 citado en Romero 2007, p.122).

Las organizaciones que aprenden "hacen un uso intencional de los procesos de aprendizaje a nivel individual, grupal y del sistema para transformar la organización en modos que satisfacen progresivamente a todos los concernidos" (DIXON, N.M. (1994), definición aportada por Pérez Juste 2012).

Figura 7: Definiciones de las Organizaciones que Aprenden

Sin embargo ese aprendizaje debe constituir un continuo que vaya más allá de la mera solución de problemas, generando nuevas formas de actuar, más creativas, que promuevan un cambio profundo en la organización.

Señalaba Peter Senge en *La quinta disciplina* que el verdadero aprendizaje:

“...llega al corazón de lo que significa ser humano. A través del aprendizaje nos re-creamos a nosotros mismos. A través del aprendizaje nos capacitamos para algo que antes no podíamos. A través del aprendizaje percibimos nuevamente el mundo y nuestra relación con él. A través del aprendizaje ampliamos nuestra capacidad para crear, para formar parte del proceso generativo de la vida. Dentro de cada uno de nosotros hay hambre profunda por esta clase de aprendizaje” (p.24).

Entendiendo en este sentido el aprendizaje, al aplicarlo a la organización, este autor señalaba que no se trata de que las organizaciones aprenden para sobrevivir, lo que él define como *aprendizaje adaptativo*, sino para aumentar su capacidad, es decir *aprendizaje generativo* (Senge, 1992).

El aprendizaje adaptativo, también denominado aprendizaje simple, consiste en buscar una solución al problema pero sin intervenir en las variables que lo hayan causado, reestableciendo el *statu quo* inicial de la organización. Por su parte, el aprendizaje generativo, denominado también aprendizaje de doble ciclo, se produce cuando, tras la aparición de un problema, la organización es capaz de indagar en las causas transformando los modos de actuar que han provocado dicho problema y, por tanto, valorando nuevas posibilidades de acción a fin de conseguir cambios profundos a nivel de creencias y reglas subyacentes en la organización (Bolívar Botía, 2000).

Por tanto, el aprendizaje generativo o de ciclo doble:

“Se dirige a desarrollar una nueva visión, objetivos o nuevos medios, rediseñando lo que hasta ahora se ha hecho, atribuyendo el error a los valores vigentes que gobiernan las acciones tomadas. En lugar de limitarse a suprimir provisionalmente el conflicto (en diferentes relaciones de medios-fines), se decide –en una visión de sistema- cuestionar las razones que motivan la persistencia del problema, alterando el marco desde el que se ha actuado hasta hora” (Bolívar Botía, 2000, p.28).

Este aprendizaje, que desde nuestro punto de vista es el verdadero camino hacia la mejora, es especialmente relevante para que la organización no repita errores anteriores, profundizando en la forma de hacer:

“Reconocida la necesidad que tienen las escuelas de aprender hay que analizar los obstáculos que existen para que se produzca el aprendizaje. Una organización cerrada al aprendizaje, hermética con las interrogaciones, asentada en las rutinas, repite, de forma inevitable los errores. No aprenderá” (Santos Guerra, 2006, p.16).

Habrá que considerar, como punto de partida para promover que una organización aprenda, la posibilidad –o conveniencia- de crear un entorno que favorezca el citado aprendizaje para lo cual es imprescindible conocer a fondo la organización:

Analizar el estado del aprendizaje organizativo. Estudiar el estado de aprendizaje actual de la organización, obtener datos de modo sistemático, e identificar factores que inhiben o fomentan el aprendizaje, que deben ser objeto de una adecuada planificación. De este modo, al igual que otras estrategias de desarrollo de la escuela, identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias es, entonces, un punto necesario y originario para generar acciones para la mejora. Se trata –un proceso de discusión, deliberación y decisión conjunta- de recoger datos para analizar y diagnosticar el funcionamiento del centro, por parte del grupo de profesores, y –en consecuencia- movilizar los recursos adecuados (internos y/o externos) para emprender acciones de mejora en aquellos aspectos que se consideren prioritarios. (Bolívar Botía, 2000, p.168).

Como señala Pérez Juste (2012) *“La evaluación desde una perspectiva institucional es, o puede ser, o debe ser, una herramienta fundamental para hacer de los centros educativos una organización que aprende.”*³²

4.3. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Cualquier centro educativo aprende cuando evalúa, piensa y actúa en pro de conseguir un cambio que le pueda conducir a la mejora. Pérez Juste (2007, p.4) señalaba:

“En este sentido, puede resultar de extraordinaria importancia, valor y utilidad ligar la evaluación a uno de los enfoques más prometedores para la mejora de los centros educativos y de su personal: el de las organizaciones que aprenden. En efecto: en la medida en que la

³² Aportado por el autor.

información recogida lo permita, las organizaciones educativas -escuelas, colegios, institutos- pueden acumular información valiosa, por organizada y sistemática, que pueda dar lugar a una rica experiencia, fundamental para crecer y mejorar sobre la base del conocimiento acumulado. Lo contrario representa algo muy común entre nosotros pero sin justificación alguna: tener que abordar todas las situaciones como si fueran nuevas, afrontar los problemas como si no se hubieran dado antes, tomar decisiones como si no se dispusiera de experiencia sobre las respuestas adecuadas e inadecuadas”

El punto de partida de diferentes movimientos que apoyan la necesidad de evaluar los centros, como el de la *eficacia escolar*, lo encontramos tras la aparición del informe Coleman en 1966 y su pesimista visión de lo que aportaba la escuela a la educación, con la rotunda afirmación: *school doesn't matter (la escuela no importa)* puesto que sus conclusiones señalaban que la “*escuela tenía poco o ningún efecto sobre el éxito académico del alumno una vez se controlan las variables familiares, de forma que la intervención de la institución escolar es completamente nula*” (Murillo Torrecilla, Barrio Hernández, y Pérez-Albo, 1999, p.82).

A partir de ahí, se inician estudios para valorar las aportaciones de los centros, que se convierten en el foco de atención para el análisis de los sistemas educativos, desde diferentes movimientos en los que se señala el

“hallazgo de cinco factores que parecían estar relacionados con la eficacia: un fuerte liderazgo educativo, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso del alumno. En esos momentos ya se empieza a conocer qué es relevante para mejorar la calidad de la escuela” (Murillo Torrecilla, Barrio Hernández, y Pérez-Albo, 1999, p.82).

Esos primeros estudios, y las investigaciones posteriores, establecen que en los centros educativos confluyen factores que pueden ser definitorios para la mejora de la calidad de la educación, en tal sentido señalaba Tiana Ferrer³³:

“La preocupación por la calidad de la educación, que se ha extendido en los últimos años en muy diversos contextos, ha orientado la atención en buena medida hacia los centros escolares. Existe la convicción generalizada, reforzada por los resultados de la investigación educativa, de que el centro realiza una contribución capital al proceso formativo de sus alumnos. Aunque la influencia de factores tales como el origen socioeconómico o la riqueza cultural del entorno de los estudiantes sea muy poderosa, no llegan por sí solos a determinar los resultados alcanzados, pues los centros contribuyen a reforzar o a paliar sus efectos correspondiente.”

³³ <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/ADIDE/DOCUMENTOS/DOCUMENTOS0.htm>.

Una vez superada la cuestión, y aceptada la influencia de lo que acontece en los centros educativos sobre la calidad de la educación, el interés se centra en evaluarlos. Sin embargo, el impulso de la evaluación no llega a alcanzar la misma dimensión que las voces que señalan su necesidad.

“Sin embargo, la realidad nos muestra que los procesos de evaluación de centros no se han generalizado en nuestro país. Está fuera de toda duda las razones que la justifican y tanto la literatura como la legislación abundan sobradamente en ellas. También existe una gran diversidad de modelos, metodologías, procedimientos, instrumentos y, en definitiva, recursos técnicos que permiten realizar procesos de evaluación más o menos comprensivos para el conocimiento, control y mejora racional de los mismos” (Fernández Díaz, 1997³⁴).

4.4. DESARROLLO DE PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DE CENTROS

Una vez especificado el papel que parece corresponder a los centros educativos, hacia los que, desde hace años, se apunta como el nivel de análisis y lugar donde acontece el verdadero cambio educativo, cabe centrar la atención en el desarrollo de la evaluación de los mismos.

4.4.1. PROPUESTAS INTERNACIONALES DE EVALUACIÓN DE CENTROS

A nivel internacional existen varias iniciativas en relación a la evaluación de centros educativos. Algunas de las cuales, como el Proyecto ISIP (*International School Improvement*) de la OCDE o el Modelo ECIS (*European Council of International Schools*) se describen en el apartado 4.5.

³⁴ http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_0.htm

En los años 90 la OCDE puso en marcha un proyecto sobre la eficacia de las escuelas y la gestión de los recursos educativos en el que se analizaban los principios y agentes internos de cambio en el proceso de mejora de las escuelas, publicados en el informe *Escuelas y calidad de la enseñanza*.

Una iniciativa más reciente es el informe TALIS, también realizado por la OCDE, ya citado, que ofrece una perspectiva internacional comparativa sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria obligatoria.

Por otro lado, el *Sistema Internacional de Indicadores*, también realizado por la OCDE, incluye, como se describe en el Apartado 2.1.1.3. Tabla 2 (Continuación), una dimensión dedicada a los centros, *el entorno de los centros educativos y el aprendizaje*.

4.4.2. PROPUESTAS ESTATALES Y AUTONÓMICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS

En lo referente a nuestro país parece necesario fomentar la cultura de evaluación de centro, tal y como señala Casanova Rodríguez (2004, p.10):

“aunque no está generalizada la práctica de la evaluación institucional, ni interna ni externa, se hace preciso crear la cultura de la evaluación escolar que permita esta aplicación sin que ello constituya un trauma para sus protagonistas, evaluadores y evaluados. Es cierto que la evaluación no tiene buena imagen, no gusta, está “bajo sospecha”, se considera una tarea compleja que no revierte en el perfeccionamiento alguno, que se puede utilizar para fines que se ocultan en un principio..., y por lo tanto, es rechazada casi de modo general por cuantos intervenimos desde los diferentes sectores educativos”.

En el mismo sentido Sánchez Pérez (2007, p.2) apunta que:

“Aunque la necesidad de la evaluación de los centros es proclamada tanto por los expertos en educación como por la Administración educativa, la realidad muestra que su concreción en la práctica es una actividad ocasional, asistemática y dispersa, cuando no inexistente, llamando la atención el hecho de que, hasta ahora, los centros educativos no hayan sido evaluados de una manera rigurosa; ni desde dentro, para comprobar el resultado de su actividad y mejorar

la toma de decisiones; ni desde fuera para ver si cumplen el compromiso social y educativo que la sociedad les encomienda”.

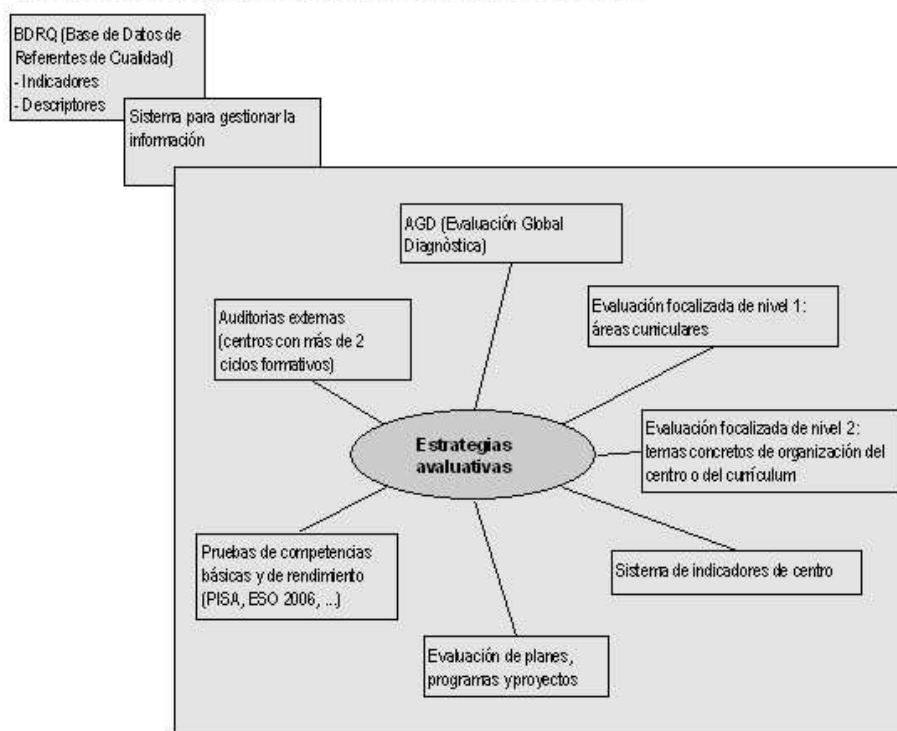
En cuanto a las propuestas estatales, en España se inició, de forma experimental, a partir de 1990-1991 el *Plan de Evaluación de Centros Educativos* (EVA) con el “*objetivo de mejorar la organización interna de los centros educativos y difundir una cultura evaluadora entre los diferentes sectores de la comunidad escolar*” (Comunidad Escolar. Junio de 1994, p.5). La evaluación, aplicada por la inspección educativa, llegó a 500 centros en el curso 1994-1995.

Con ello se huye de las propuestas macroscópicas para abogarse por una vuelta a lo concreto, fomentándose la evaluación de los centros educativos. En este sentido la LOE, en el Artículo 145, reconoce dicha importancia y confiere a las comunidades autónomas las competencias en evaluación de centros, señalando que cada comunidad tendrá que desarrollar un plan de evaluación. Dichas Administraciones tendrán que: “*Elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos y apoyar y facilitar la autoevaluación de los centros educativos*” (LOE, Art. 145, punto 1) con el objetivo de: “*Obtener información sobre las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone*” (LOE, Art. 145, punto 1).

Existen, en tal sentido, propuestas específicas para la evaluación de centros en las comunidades autónomas, dos de ellas, que se describen a continuación, son el *Plan de Evaluación de Cataluña* y el *Plan de Evaluación de Centros educativos de Canarias* (PECCAN).

Dentro del *Plan de Evaluación de Cataluña 2005-2009* se incluían herramientas para facilitar la evaluación de centros, tal y como describen Pallarés Martínez y Buchic Catá De la Torre (2007, p.12s):

Herramientas para la evaluación de centros educativos



“La base de datos de referentes de calidad (BDRQ) es un registro del contenido evaluativo de los diferentes ámbitos de evaluación (sistema educativo, centro educativo, función directiva...) con la finalidad de proporcionar para la evaluación de centros, tanto a agentes internos y externos, contenidos para facilitar el diseño de las evaluaciones.

El sistema para gestionar la información es una herramienta que facilita la selección de contenidos, el diseño de evaluaciones, la recogida de información y el tratamiento de la información.

La Evaluación Global Diagnóstica (AGD) sirve, desde una enfoque holístico, para evaluar al centro en su conjunto. Esta evaluación proporciona una "fotografía" panorámica del centro.

La evaluación focalizada de nivel 1 se refiere a la evaluación de un área curricular para conocer su adecuación al contexto del centro, los resultados obtenidos, las metodologías usadas,...

La evaluación focalizada de nivel 2 se refiere a aspectos concretos de la gestión organizativa del centro y de la gestión del currículum, por ejemplo, "la tutoría", la "resolución de problemas de matemáticas" o el "clima escolar".

El sistema de indicadores permite obtener información medible de un conjunto acotado de variables evaluativas que ofrecen una perspectiva del funcionamiento y de los resultados del centro. Estos indicadores, coherentes con el "Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya", incluyen informaciones de contexto, de resultados, de procesos y de recursos. La información referida a este conjunto de variables se actualiza cada curso escolar y sirve para analizar la evolución del centro y para realizar estudios de comparación.

La evaluación de planes, programas y proyectos pretende comprobar el progreso en la consecución de los objetivos propuestos y realizar, si procede, ajustes al plan, programa o proyecto según las necesidades del centro.

Las pruebas de competencias básicas (Cb) y de rendimiento proporcionan al centro información sobre el nivel de conocimiento o de competencia de su alumnado. El análisis de esta información aporta elementos para mejorar los procesos de aprendizaje y también proporciona alertas para profundizar en las causas de los resultados a partir de la aplicación de evaluaciones focalizadas.

Las auditorías externas que se aplican a los centros con dos o más ciclos formativos de formación profesional tienen como a finalidad garantizar: La adecuación del sistema de calidad (documentos) a una norma de referencia predeterminada. La comprobación de la efectividad del sistema y de la conformidad de las actividades realizadas con los acuerdos registrados en los documentos”.

Por su parte, el *Plan de Evaluación de Centros educativos de Canarias (PECCAN)* propone, junto a las seis fases para su realización, que se pueden consultar en la Tabla 23, las dimensiones que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar un centro docente, incluyendo los ámbitos y sus dimensiones, como puede verse en la Figura 8.

CONTEXTO	PROCESOS	RESULTADOS
*Tipo de alumnado que recibe el centro	* Desarrollo de funciones de liderazgo orientado a la mejora	* Resultados académicos del alumnado
*Tipo de centro	* Participación	* Pruebas externas de rendimiento
*Implicación de las familias	* Visión compartida	* Relaciones familia-centro educativo (primaria)
*Relaciones familia-centro educativo (secundaria)	* Planificación	* Implicación del alumnado en la vida del centro (secundaria)
*Recursos internos disponibles	* Ambiente que estimula el aprendizaje	* Hábitos y actitudes del alumnado (secundaria)
* Recursos externos disponibles		* Satisfacción general

Figura 8: Ámbitos y Dimensiones de la Evaluación de Centros. Plan de Evaluación de Centros de Canarias (Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, p.6)

FASES	
1. Presentación de la evaluación al centro	A la dirección y consejo escolar
	A la comisión de evaluación y calidad
2. Planificación del proceso de recogida de información	
3. Recogida de información	Cuestionarios y pruebas de rendimiento
	Análisis de documentos institucionales, de gestión económica y entrevistas estructuradas
4. Análisis de la información y elaboración del informe del centro	Análisis estadístico y elaboración del informe descriptivo
	Análisis de la información disponible y elaboración del informe del centro
5. Presentación de los resultados de la evaluación al centro educativo	Presentación a la Comisión de Evaluación y Calidad
	Presentación al Consejo Escolar del Centro y recogida de aportaciones
6. El “después” de la evaluación	Asesoramiento para la elaboración, desarrollo y evaluación del plan de mejora
	Seguimiento del plan de mejora

Tabla 23: Fases de Evaluación Propuestas en el PECCAN

Las tres propuestas descritas, el *Plan EVA*, el *Plan de evaluación de Cataluña* y el *PECCAN*, distinguen dimensiones e indicadores que se deben evaluar en los centros, como puede verse en la Tabla 24.

El *Plan EVA* recibió ciertas críticas por su extensión, señalándose la necesidad de reducir la cantidad de aspectos que en él se consideraba necesario medir. Por otro lado, en el *Plan de evaluación de Cataluña* los indicadores seleccionados para la evaluación de centros se basan en el *Sistema de Indicadores de la Enseñanza en Cataluña*.

PLAN EVA	PECCAN	PLAN DE EVALUACIÓN DE CATALUÑA
<p>CONTEXTO Y ALUMNADO Hábitat Características del centro Aspiraciones y expectativas de los alumnos</p> <p>RECURSOS Profesorado Formación y actualización Personal no docente Recursos Materiales Apoyos externos</p> <p>ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN Programa general anual Gestión económica y administrativa</p> <p>Constitución de órganos de gobierno Coordinación docente</p> <p>FUNCIONAMIENTO Equipo directivo Órganos colegidos</p> <p>Equipos docentes</p> <p>PROCESOS DIDÁCTICOS Organización del aula</p> <p>Metodología Relación didáctica Evaluación y orientación Tutoría</p> <p>RESULTADOS Grado de satisfacción de los sectores de la comunidad Tasas e índices Actitudes del alumnado</p>	<p>CONTEXTO Tipo de alumnado Tipo de centro Implicación de las familias</p> <p>Relaciones familias centro educativo Recursos internos disponibles Recursos externos disponibles</p> <p>PROCESOS Desarrollo de funciones de liderazgo orientado a la mejora Participación Visión compartida Planificación</p> <p>Ambiente que estimule el aprendizaje</p> <p>RESULTADOS Resultados académicos alumnado Relaciones familia centro educativo (primaria) Relaciones familia centro educativos (secundaria)</p> <p>Implicación del alumnado en el centro (secundaria)</p> <p>Hábitos y actitudes del alumnado (secundaria) Satisfacción general</p>	<p>CONTEXTO Población Centros Familia</p> <p>Alumnos</p> <p>RESULTADOS Aprendizaje del alumnado Convivencia y valores Satisfacción de la comunidad educativa y de otros agentes</p> <p>PROCESOS Gestión del aula Contenidos del currículum Atención a la diversidad</p> <p>RECURSOS Formales: planteamientos institucionales, acuerdos.</p> <p>Humanos: liderazgo institucional y pedagógico, planificación y organización. Materiales: infraestructura, equipamientos.</p>

Tabla 24: Dimensiones e Indicadores a Evaluar en los Centros según el Plan Eva, el PECCAN y el Plan de Evaluación de Cataluña.

4.4.3. EVALUACIÓN DE CENTROS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LAS ISLAS BALEARES

Aunque en la CAIB no existe ninguna Ley ni propuesta específica de *Plan de Evaluación de centros*, en los Decretos 119/2002 y 120/2002³⁵ que definen los *Reglamentos Orgánicos de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y Primaria y de Secundaria* respectivamente³⁶, se desarrollan las normas de evaluación de los centros tanto a nivel interno, es decir, de los propios centros, como externo, desde el *Departamento de Inspección Educativa y el Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo*.

En relación a lo anterior, cabe citar que en el Título V. Calidad y Evaluación de las Instituciones, Artículos 67 (Decreto 119/2002) y 77 (Decreto 120/2002) se define el sentido de la evaluación según lo siguiente:

- *“La evaluación es un medio idóneo para proporcionar la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros y, en general, del sistema educativo.*
- *La evaluación se realizará desde perspectivas formativas, y complementará las perspectivas internas con las externas al centro.*
- *La evaluación de los centros tendrá en cuenta el contexto socioeconómico y cultural, y los recursos disponibles”.*

Asimismo, las directrices para la evaluación interna de los centros de la CAIB se describen en los Artículos 68 (Decreto 119/2002) y 78 (Decreto 120/2002), en los siguientes términos: *“Los centros (o institutos) evaluarán los proyectos educativos y curriculares, y su ejecución, señalarán los aspectos que serán objeto de evaluación continua y prevendrán procedimientos para que los resultados de la evaluación permitan introducir mejoras en los aspectos evaluados”.*

³⁵ Toda la información que se incluye ha sido traducida directamente de los Decretos 119/2002 y 120/2002, escritos en catalán.

³⁶ Conjunto de normas y reglas que hay que cumplir.

En la Tabla 25 se muestran las responsabilidades y funciones establecidas en los citados artículos para la evaluación interna de los centros educativos.

EVALUACIÓN INTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA CAIB	
RESPONSABLES	ÁMBITO DE EVALUACIÓN
CONSEJO ESCOLAR	Proyecto educativo
	Reglamento de organización y funcionamiento
	Programación Anual
	Actividades complementarias y extraescolares
	La participación e integración de los diferentes sectores de la comunidad educativa
	Funcionamiento y Gestión de recursos del centro
CLAUSTRO DE PROFESORES Y COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	Proyecto curricular de cada etapa
	Aspectos docentes del proyecto educativo
	Programación general anual de centro
COMISIONES ESPECÍFICAS	Para evaluar determinados aspectos de su actividad
DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS ³⁷	Aspectos del proyecto curricular relacionados con la programación didáctica

Tabla 25: Responsabilidades y Funciones en la Evaluación Interna de Centros Educativos de la CAIB

En el punto 3 de los Artículos, 68 (Decreto 119/2002) y 78 (Decreto 120/2002), se menciona que se van a desarrollar modelos, indicadores e instrumentos para la evaluación interna de los centros:

“La Consejería de Educación y Cultura potenciará la formación de los equipos directivos y del profesorado en general para realizar estas tareas y elaborar, a través del Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de las Islas Baleares, modelos, indicadores e instrumentos para facilitar la evaluación interna y la mejora de la calidad de los centros”.

En este sentido, existe un modelo de *Memoria de Final de Curso*, ver Figura 9, mediante el cual, al finalizar el curso académico, el departamento de inspección recibirá la valoración interna de cada centro, donde se incluyen resultados tanto de gestión como académicos a fin de valorar el funcionamiento de los mismos.

³⁷ Solo en el Decreto 120/2002

ÍNDIX DE LA MEMÒRIA DE FINAL DE CURS	
1. Valoració i anàlisi de l'evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat durant el curs.	
a.	Resultats acadèmics
b.	Mesures adoptades durant el curs.
c.	Mesures proposades pel curs següent
2. Valoració i anàlisi de les actuacions del curs 2008/09	
a.	Grau d'assoliment dels objectius específics del centre
b.	Indicadors, recursos utilitzats, temporalització o termini d'execució, etc.
c.	seguiment de les accions o actuacions realitzades durant el curs
3. Organització general del curs	
a.	Valoració i anàlisi de l'horari i criteris pedagògics utilitzat per a la seva elaboració
b.	Valoració i anàlisi de la utilització dels recursos i instal·lacions.
4. Avaluació del desenvolupament de cada un dels projectes institucionals i dels plans del centre	
<input type="checkbox"/>	Projecte educatiu
<input type="checkbox"/>	Projecte lingüístic
<input type="checkbox"/>	Reglament d'organització i funcionament del centre
<input type="checkbox"/>	Pla d'atenció a la diversitat
<input type="checkbox"/>	Pla d'acció tutorial
5. Avaluació de:	
a.	pla de formació del professorat - projectes d'innovació, si escau.
b.	pla de convivència
c.	pla d'actuacions de l'equip de suport b. programació de serveis i d'activitats complementàries i extraescolars
6. Participació i aportacions de la comunitat educativa (professorat, alumnat, personal no docent i pares i mares...)	
7. Recursos humans i materials	
Annex 1. Acta d'aprovació de la memòria pel consell escolar	
ÍNDICE DE LA MEMORIA DE FINAL DE CURSO (TRADUCCIÓN)	
1. Valoración y análisis de la evolución del rendimiento académico del alumnado durante el curso	
a.	Resultados académicos
b.	Medidas adoptadas durante el curso.
c.	Medidas propuestas para el curso siguiente
2. Valoración y análisis de las actuaciones del curso 2008/09	
a.	Grado en que se han alcanzado los objetivos específicos del centro
b.	Indicadores, recursos utilizados, programación o fecha de ejecución, etc.
c.	Seguimiento de las acciones y actos realizados durante el curso
3. Organización general del curso	
a.	Valoración y análisis del horario y criterios pedagógicos utilizados para su elaboración
b.	Valoración y análisis de la utilización de los recursos e instalaciones.
4. Evaluación del desarrollo de cada uno de los proyectos institucionales y planes de centro	
<input type="checkbox"/>	Proyecto educativo
<input type="checkbox"/>	Proyecto lingüístico
<input type="checkbox"/>	Reglamento de organización y funcionamiento de centro
<input type="checkbox"/>	Plan de atención a la diversidad
<input type="checkbox"/>	Plan de acción tutorial
5. Evaluación de:	
a.	plan de formación del profesorado - Proyectos de innovación, si corresponde.
b.	plan de convivencia
c.	plan de actuaciones del equipo de apoyo a. programación de Servicios y actividades complementarias y extraescolares
6. Participación y aportaciones de la comunidad educativa (profesorado, alumnos, personal no docente, pedres y madres...)	
7. Recursos humanos y materiales	
Anexo 1. Acta de aprobación de la memoria por el Consejo escolar	

Figura 9: Índice de la Memoria de Final de Curso. CAIB.

Para la evaluación externa las propuestas se concretan en el Artículo 69 (Decreto 119/2002) y 79 (Decreto 120/2002). En ellos se señala³⁸:

“A fin de proporcionar la mejora educativa de los centros y la eficaz gestión de los recursos, la Consejería de Educación y Cultura establecerá planes de evaluación que complementen la evaluación interna.

El Departamento de Inspección Educativa y el Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo efectuarán la evaluación externa de estos centros, de acuerdo con los planes y criterios establecidos por la Consejería de Educación y Cultura.

La evaluación de los centros tendrá en cuenta las conclusiones obtenidas en las anteriores evaluaciones, los resultados de evaluación interna y también el contexto socioeconómico y de los recursos de que dispone. La evaluación se efectuará sobre los procesos educativos y sobre los resultados obtenidos de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados específicos de la evaluación externa serán comunicados al consejo escolar y al claustro de profesores de cada centro. Se harán públicas las conclusiones generales derivadas de los resultados de la evolución de los centros.

La Consejería de Educación y Cultura elaborará planes para la evaluación de la situación del personal docente, a través del Instituto de Evaluación del Sistema Educativo de las Islas Baleares.

En esta evaluación, los órganos de gobierno unipersonales y colegiados de los centros tendrán que colaborar con el departamento de Inspección Educativa en los aspectos que específicamente se determinen. Asimismo, se garantizará la colaboración de los diferentes sectores de la comunidad educativa”.

Tanto el *Departamento de Inspección Educativa* como el *IAQSE* realizarán la evaluación externa de los centros educativos. Al *Departamento de Inspección* se le asignan las funciones de coordinación, asesoramiento, evaluación y control de dichos centros, que se establecen en el *“Decret 36/2001, de 9 de març, per qual es regula la Inspecció Educativa a l’ambit de l’ensenyament no universitar”*³⁹. En él se citan entre otras funciones⁴⁰:

- *“Dar asistencia a los centros, servicios y programas educativos en los aspectos pedagógicos, organizativos y de gestión.*
- *Colaborar con la mejora de la práctica docente y en la formación y perfeccionamiento del profesorado.*
- *Participar en la Evaluación del Sistema Educativo, especialmente en la que corresponde a los centros, servicios y programas, y en la evaluación de la función directiva y función docente”.*

³⁸ Proponemos los puntos traducidos directamente del original en catalán.

³⁹ Decreto 36/2001 de 9 de marzo “por el que se regula la Inspección educativa en el ámbito de la Enseñanza no universitaria”

⁴⁰ Proponemos los puntos traducidos directamente del original en catalán.

Será la Inspección Educativa, la encargada, por tanto, de observar el desarrollo de las actividades educativas y docentes y de comprobar, mediante instrumentos de evaluación, el rendimiento de los centros, profesorado y alumnado así como la adecuación de los servicios e instalaciones.

El papel que el IAQSE juega en la evaluación de los centros se concreta en la elaboración de “*modelos, indicadores e instrumentos para facilitar la evaluación interna y la mejora de la calidad de los centros*” (Decreto 119/2002 Art. 68, Decreto 120/2002 Art. 78 Punto 3).

Los únicos datos que, revisadas las propuestas del IAQSE, podemos encontrar en relación a la evaluación de centros, forman parte de la *Evaluación de diagnóstico* (2008-2009, p.93s) donde se recogen las opiniones que los diferentes implicados, directores, profesores, familias y alumnos, tienen sobre variables de contexto y que se incluyen a continuación.

“12. VARIABLES DE CONTEXT

En aquest apartat, es mostren les variables de context o índexs que permeten contextualitzar, matisar o interpretar millor els resultats.

Aquests índexs s'han obtingut de les dades aportades per l'alumnat i les famílies, el professorat i la direcció dels centres.

Les variables de context analitzades han estat:

- *Índex socioeconòmic i cultural de les famílies (índex SEC)*
- *Estimació de la grandària del centre*
- *Experiència docent del professorat*
- *Estabilitat del professorat*
- *Alumnat immigrant*
- *Alumnat repetidor*
- *Funcionament dels òrgans de gestió i coordinació del centre*
- *Freqüència de reunions dels òrgans de gestió i coordinació del centre*
- *Freqüència d'activitats de coordinació didàctica*
- *Disposició del professorat*
- *Atenció a alumnat amb NESE*
- *Satisfacció de l'alumnat amb el centre*
- *Satisfacció de les famílies amb el centre*
- *Freqüència de reunions amb les famílies*

- Metodología que fomenta la participación de l'alumnat i la dimensió pràctica
- Metodologia basada en l'exposició dels continguts i realització d'exercicis
- Conflictivitat a l'aula
- Clima d'aula
- Expectatives d'estudis (cursar estudis superiors)
- Implicació i participació de les famílies

A més, s'incorporen altres variables, que no estaven incorporades a l'Informe de resultats dels centres, relacionades amb el context familiar dels alumnes i processos educatius, com l'ús de la llengua en diferents contextos i situacions, el temps d'estudi a casa, les activitats extraescolars, els interessos acadèmics i la percepció que l'alumnat té sobre la dificultat de les àrees”.

[En este apartado se muestran las variables de contexto o índices que permiten contextualizar, matizar o interpretar mejor los resultados. Estos índices se han obtenido de datos aportados por el alumnado y las familias, el profesorado y la dirección de centros.

Las variables de contexto analizadas son:

- Índice socioeconómico y cultural de las familias (Índice SEC⁴¹)
- Estimación del tamaño del centro
- Experiencia docente del profesorado
- Estabilidad del profesorado
- Alumnado inmigrante
- Alumnado repetidor
- Funcionamiento de los órganos de gestión y coordinación del centro
- Frecuencia de reuniones de los órganos de gestión y coordinación del centro
- Frecuencia de actividades de coordinación didáctica
- Disposición del profesorado
- Atención al alumnado con NESE
- Satisfacción del alumnado con el centro
- Satisfacción de las familias con el centro
- Frecuencia de reuniones con las familias
- Metodología que fomenta la participación del alumnado y la dimensión práctica.
- Metodología basada en la exposición de los contenidos y la realización de ejercicios
- Conflictividad en el aula

⁴¹ El índice socioeconómico y cultural (índice SEC) se calcula a partir de la información que los alumnos aportan a través de un cuestionario sobre Profesión del padre y la madre, estudios del padre y de la madre, recursos para los estudios (ordenador, Internet, libros propios), número de libros en casa.

Con este índice SEC se obtiene una medida del rendimiento esperado para cada alumno. No obstante para reservar la confidencialidad de los datos, tanto del valor del índice SEC como de los resultados en función de este índice no se proporcionan nunca a nivel de alumno individualmente. Esta información se presentará siempre en grupo, por centro y por diferentes agrupaciones de los centros evaluados.

Comparando el valor real obtenido por los alumnos en las pruebas de resultados con el resultado esperado conforme al nivel educativo socioeconómico y cultural, se obtiene una medida de “valor añadido” del grupo o del centro que informa sobre la calidad docente en este grupo o en este centro. Es decir, diremos que un grupo o un centro que obtiene resultados por encima de los esperados conforme al índice SEC tiene un valor añadido positivo, mientras que uno que obtiene resultados inferiores a los esperados tiene un valor añadido negativo.

- *Clima en el aula*
- *Expectativas de estudios (cursar estudios superiores)*
- *Implicación y participación de las familias.*

Además se incorporan otras variables, que no estaban incorporadas en el informe de resultados del centro, relacionadas con el contexto familiar de los alumnos y procesos educativos, como el uso de la lengua en diferentes contextos y situaciones, el tiempo de estudio en casa, las actividades extraescolares, los intereses académicos y la percepción que el alumnado tiene sobre la dificultad de las áreas]”.

4.5. MODELOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS DOCENTES

A la hora de realizar la evaluación de los centros, bien sea interna o externa, encontramos propuestas y modelos, que han sido clasificados por diferentes autores en función de las dimensiones que miden, el tipo de datos, cualitativos o cuantitativos, el instrumento de medida que proponen, etc.

Tomás Escudero (1997, p.1) advertía de:

“la ligereza con la que se usa el término modelos en investigación evaluativa, para denominar cosas diversas como enfoques, planes, esquemas, organigramas, programas e incluso métodos de evaluación que no son modelos en sentido riguroso”.

Sin embargo, nuestra intención no es valorar las propuestas que los autores han realizado sino exponer algunas de las clasificaciones y de los modelos para ofrecer una visión de los mismos.

El propio Tomás Escudero (1997) proponía una clasificación de los enfoques modélicos agrupándolos en cuatro perspectivas:

- La perspectiva de los resultados escolares, dentro de la que se destacan principalmente dos modelos, el de entrada-salida y el de entrada-procesos-salida.

En el modelo de *entrada-salida* el centro educativo es considerado como un conjunto de variables que, aditivamente a las características personales o sociales de los alumnos, determinan el producto o rendimiento final.

En los modelos de *entrada-proceso-salida* se considera que la escuela no es sólo un componente más de los que contribuyen al rendimiento sino que ejerce un tipo preciso de efectos en combinación con el resto de variables. Estos modelos procesuales permitieron identificar la relevancia de variables como *liderazgo, disciplina, control de estudiantes, expectativas de rendimiento, tiempo de aprendizaje, etc.*

- *La perspectiva de los procesos internos y de la realidad estructural y funcional del centro.* Esta perspectiva se apoya en el análisis interno de la organización, de sus estructuras de funcionamiento y de la satisfacción de sus miembros, sobre la hipótesis de que una situación favorable incide en la calidad y el éxito de la organización.

- *La perspectiva de la mejora institucional,* con la que se pierde el interés por las relaciones causa-efecto entre variables de entrada y procesuales con los resultados, y se aumenta el interés por el contexto concreto que se evalúa, con sus fenómenos y procesos interactivos. La idea de base es que hay que diagnosticar los problemas de la institución y ver qué fuerzas y recursos tienen para resolverlos. Dentro de esta perspectiva se apunta la importancia de la autoevaluación institucional con el complemento de la evaluación externa.

- *La perspectiva de las metaevaluaciones,* en la que se incluyen los modelos utilizados por los diferentes sistemas educativos, que termina coincidiendo con la que toma el evaluador, cuando analiza los pasos y fases del proceso de evaluación y valora y se decide por una u otra de las alternativas posibles.

Otra clasificación de modelos de evaluación de centros la propone Marchesi Ullastres (2006, p.48) quien señala que:

“los modelos aplicados para la evaluación de las escuelas pueden ser unidimensionales o multidimensionales. En ambos casos, pueden tener o no tener en cuenta el contexto sociocultural de las escuelas y utilizar una metodología cualitativa o cuantitativa”.

En función de la anterior distingue cuatro tipos de modelos:

- *Modelo de evaluación contextualizada externa de carácter unidimensional.* Incluye las evaluaciones donde se recogen e interpretan los resultados obtenidos en una sola dimensión, por ejemplo, al hacerse pruebas de matemáticas o lengua.
- *Modelo de evaluación multidimensional cualitativa interna.* Se analizan, a través de grupos de discusión o en valoraciones de los diferentes sectores de la comunidad educativa, realizados por ellos mismos puesto que es un tipo de evaluación interna, los diferentes niveles que influyen en el funcionamiento de la escuela: contexto, nivel inicial, procesos de la escuela, procesos del aula y valoración de los resultados que se obtienen.
- *Modelo de evaluación multidimensional cualitativa externa.* Partiendo de los datos que se obtienen, principalmente de los informes y de las opiniones de los miembros de la comunidad educativa y de reuniones y observaciones de evaluadores externos, se analizan varias dimensiones. La metodología cualitativa es la que predomina.
- *Modelo de evaluación multidimensional cuantitativa externa.* Análisis, por parte de evaluadores externos, de varias dimensiones con la diferencia, respecto a la anterior, de que los datos que se recogen son principalmente cuantitativos.

Por su parte, Cano García (1998) realiza una revisión de los instrumentos propuestos por diferentes autores para la evaluación de centros clasificándolos en los siguientes grupos:

- *Los instrumentos evaluativos cerrados, una tendencia ya superada.* Aquellos que, según la autora, proporcionan de modo unilateral los aspectos a estudiar e incluso ofrecen el modo en que deben ser puntuados. Dentro de este grupo incluye la propuestas de D. Isaacs (1977); P. Garrido, M. Jabonero, y D. Rivera, (1989); y otros.
- *Los instrumentos evaluativos de tipo semi-abierto, mayoritarios cuantitativamente.* Se incluyen aquellos instrumentos que intentan contemplar la recogida de información tanto

de tipo cualitativo como cuantitativo ofreciendo una doble línea de respuesta. Dentro de este grupo encontramos propuestas como la de P. Darder, y J.A. López (1985) conocida como QUAFE-80; S. Esteban Frades, y J. Bueno Losada (1988); F. Sabiron (1990) y J. Carona (1995).

- *Los instrumentos de tipo abierto, una invitación a la reflexión.* Dentro de este grupo se encuentran los modelos que centran la atención en la cultura de las organizaciones como elemento básico de información del comportamiento individual e institucional. Son instrumentos que ofrecen “indicadores” o dimensiones o ámbitos de calidad “sin baremar”. Dentro de este grupo incluyen el GRIPS desarrollado por Holly et. al. (1984); J. Mestres (1990); M.A. Santos Guerra (1990); M^a A. Casanova (1992); F. De Cea (1992); I. Torroba, (1993) y M. De Miguel et al. (1994).

García Llamas (2003) compendia las propuestas o modelos elaborados para la evaluación, seleccionando aquellos con mayor proyección en el campo escolar:

- *Proyecto ISIP (International School Improvement Project)* de la OCDE (1982) con el objetivo de mejorar la escuela. Tanto los objetivos como la planificación de los trabajos los realiza el profesor, si bien, también participan los padres, los alumnos y las autoridades académicas. Se proponen, en el eje vertical, las cinco fases de recogida de información: *preparación, primera fase del examen, revisión específica, aplicación de propuestas elaborada e institucionalización.* Mientras que en el eje horizontal, los grupos que participan en función de los papeles que realizan: *son objeto de análisis, los efectúan, lo dirigen, lo asesoran, ejercen autoridad, control e influencia.*

- *Programa GRIPS (Guidelines for Review and Internal Development in School)* propuesto por R. Aboot et. al. Dentro de los modelos centrados en la evaluación del cambio. Carece de control externo y se apoya en el enfoque procesual de la *investigación-acción* y la autoevaluación de la escuela. Se compone de cinco fases principales: *empezar, inicio-revisión, revisión específica, acción para el desarrollo, y revisión y nuevo comienzo.*

- *QUAFE-80, Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*, elaborado por P. Darder y J. A. Mestres. Consta de dos grandes factores, *el proyecto educativo: el diseño, la planificación, las intenciones del centro, los valores, los objetivos, las estrategias previas, y la estructura;* y *el funcionamiento: la articulación de los recursos humanos y materiales y las actuaciones didácticas.*

- *Guías del GETED de Lyon.* El grupo de estudio de los efectos del dispositivo (GETED) ha elaborado gran cantidad de documentos y propuestas sobre el funcionamiento y evaluación de las instituciones escolares, haciendo especial referencia a la autoevaluación. La recogida de datos se lleva a cabo mediante fichas en las que se contemplan los siguientes ámbitos: *identificación del centro escolar, el alumnado, los contextos de actuación, recursos humanos o materiales, aspectos pedagógicos y organizativos del centro e imagen proyectada al exterior.*

- *Modelo ECIS.* Se trata de una guía para la evaluación y la acreditación elaborada por la *European Council of International Schools (ECIS)*. En su formulación se recogen aspectos organizativos y curriculares del centro escolar, concretados en las siguientes fases: *Visita previa al centro, autoestudio del propio centro, evaluación externa, decisión sobre la acreditación, seguimiento de los centros y nuevas evaluaciones.*

- *Modelo de Auditoria.* Se centra en un enfoque empresarial de la evaluación, además de un fuerte componente pedagógico que favorece su aplicación al ámbito escolar. Se configura en tres grandes apartados: *valoración de los recursos, valoración de la eficiencia y del cumplimiento legal y valoración de la eficacia o resultados.*

- *Plan EVA.* Generado desde la propia Administración Central, sus objetivos fundamentales se centran en la mejora de la calidad de la enseñanza a partir de la organización y funcionamiento de los centros en sus diferentes esferas de actividad. Las dimensiones o subdimensiones objeto de evaluación son, según Sahquillo y Puente (en Pérez Juste y otros –coords.- 1995): *contexto y alumnado, recursos, organización y planificación, funcionamiento, procesos didácticos y resultados.* El plan de trabajo incluye

cinco etapas: *visita inicial al centro, visita de evaluación, análisis de la información y elaboración de las conclusiones, visita final y redacción del informe.*

- *El método PDCA.* Propone la utilización del *Ciclo Deming* (planificar, hacer, comprobar y actuar) y está especialmente indicado cuando la preocupación se centra en la gestión de la calidad. Se considera muy útil en la evaluación de centros desde una doble finalidad: de una parte permite conocer el grado de consecución de los objetivos planteados y, de otra, facilita los procesos de retroalimentación sobre el propio proceso evaluado y orienta a la mejora continua.

Casanova Rodríguez (2004) en su libro “*Evaluación y Calidad de centros educativos*” propone una clasificación de modelos de evaluación, que coincide con los expuestos anteriormente, para terminar presentando un modelo propio cuyo esquema se incluye a continuación:

“Es posible llegar a un modelo evaluador (diagnóstico, formativo, verificador) particularizado para cada institución escolar o educativa, en general, elaborado por los profesionales que trabajen en ella y muy práctico para dirigir su cambio hacia la mejora, con seguridad en el diseño y en la práctica, en todos los órdenes de funcionamiento.

Con objeto de llevarlo a cabo, es preciso desarrollar las siguientes fases:

- *Decidir los factores o elementos del centro que se van a evaluar (con evaluación global o parcial), determinando las prioridades y temporalizando su realización.*
- *Para cada factor evaluable: Definir el objetivo final –amplio- que se pretende alcanzar*
- *Formular indicadores (I) que sirvan de pauta cercana, bien definida, evaluable directamente..., para ir valorando procesualmente el camino que lleva hacia ese objetivo y poder llegar a concluir, con rigor, los puntos fuertes y las áreas de mejora del mismo.*
- *Examinar la realidad del centro –individual o colectivamente- relacionándola con cada indicador (R).*
- *Determinar la distancia que aparece entre el indicador y la realidad detectada (Distancia I/R).*
- *Deducir y concretar las acciones necesarias para llegar a acordar o hacer desaparecer totalmente las distancias identificadas (Actualización para el plan de mejora) (Casanova Rodríguez (2004, p.198)).*

4.6. MODELOS DE CALIDAD: LAS NORMAS ISO Y EL MODELO EFQM

Tanto las Normas ISO como el Modelo EFQM son propuestas sistematizadas de calidad que surgen en el ámbito empresarial pero que, en la actualidad, se están implantando en organizaciones de diferentes sectores, realizándose adaptaciones a cada uno de ellos, entre los que se encuentra la ámbito educativo.

4.6.1. LAS NORMAS ISO

Las Normas ISO establecen una serie de puntos con los requisitos que deben cumplir las organizaciones para satisfacer a los clientes. Su principal objetivo es garantizar la calidad del producto o servicio prestado partiendo de una metodología definida de trabajo que, por un lado, ponga a prueba el correcto desarrollo de las tareas, y por otro, sirva para analizar toda la información registrada a partir de la cual actuar para alcanzar la mejora.

Se establecen en dichas normas ocho principios de gestión de la calidad que reflejan las mejores prácticas y que serán las directrices para la aplicación de la norma. De acuerdo con la ISO 9000:2005, páginas VI y VII, estos ocho principios son:

- *Enfoque al cliente: Para cumplir con las expectativas de los clientes es imprescindible mejorar continuamente los productos y servicios que ofrece la empresa.*
- *Liderazgo: Los directivos de la compañía deben mantener una actitud que demuestra su compromiso con la calidad y motiva al resto de miembros de la plantilla hacia la misma filosofía.*
- *Participación del personal: Plantilla identificada con el logro de los objetivos de calidad.*
- *Enfoque basado en procesos: Los resultados mejoran considerablemente cuando las actividades y recursos se gestionan como procesos que interactúan entre sí.*

- *Enfoque de sistema para la gestión: Se trata de entender y gestionar los procesos como un sistema, como partes de un todo.*
- *Mejora continua: Toda organización debe tratar de mejorar continuamente.*
- *Enfoque basado en hechos para la toma de decisión: Resulta imprescindible documentar correctamente la situación de la compañía, porque al basarse en el análisis de esta documentación, las decisiones serán mucho más efectivas.*
- *Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor: Unas buenas relaciones entre empresa y proveedores beneficia a ambas partes.*

Se promueve la adopción de un sistema basado en procesos, ver Figura 10, cuando se desarrolla, implementa y mejora un sistema de gestión de la calidad, defendiendo que un resultado deseado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y recursos relacionados se gestionan como un proceso.

Un Proceso puede definirse como un “Conjunto de actividades interrelacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados” (ISO 9000:2005, p.7). Supone una excelente vía para organizar y gestionar las actividades del trabajo.

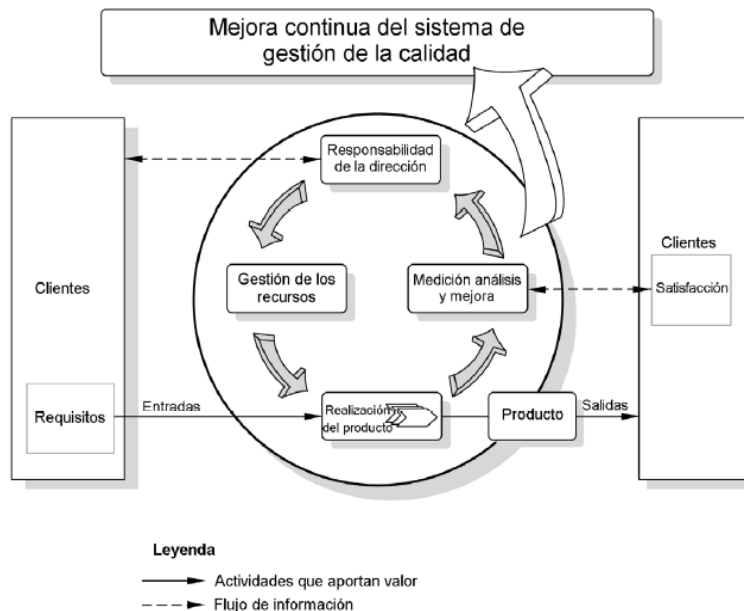


Figura 10: Modelo de un Sistema de Calidad Basado en Procesos (ISO 9001:2008, p.10)

Las normas ISO pueden ser aplicables a todo tipo de organización, independientemente del tamaño o de la actividad que se realice, por ello, la propia ISO ha editado las *International Workshop Agreement* (en adelante IWA) cuyo objetivo es servir de documento guía para implantar los sistemas de calidad adaptando los contenidos y sobre todo la terminología a cada uno de los sectores a los que se dirigen, como la *IWA1:2001* para *Hospitales y Servicios de Salud*, la *IWA 4:2005* para los *Gobiernos Locales*, etc.

La guía correspondiente a *Educación*, *IWA2:2002 (OE)* se publica por primera vez en el 2002. En mayo de 2007 se publica la *IWA2:2007 "Quality management systems – Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education"*. La adaptación del documento IWA 2:2003 en España es el informe UNE 66931:2005 IN, publicada por AENOR.

La IWA 2:2007 ha sido escrita por profesionales de la educación usando la terminología propia de la misma, según se puede leer en la publicación de ISO "*para hacer un documento más amigable y útil a las personas que trabajan en el sector educativo*"⁴².

El objetivo que se persigue es "*La siguiente guía general es proporcionada para auxiliar a las organizaciones educativas a relacionar los conceptos sobre sistemas de gestión de la calidad de las normas ISO con la práctica educativa (IWA2:2007)*". Las IWA no modifican los componentes esenciales de la norma, sino que añaden elementos de precisión para facilitar su aplicación.

Los principios de gestión son los mismos que los ocho de la ISO solo que se describen en términos de educación. Para no extendernos innecesariamente se incluye a continuación, a modo de ejemplo, el apartado dedicado al *Enfoque basado en procesos en las organizaciones educativas* (IWA2:2002, p.11).

0.2.1 Enfoque basado en procesos en las organizaciones educativas

Las organizaciones educativas que proporcionan servicios de enseñanza deberían definir sus procesos. Estos procesos, que son generalmente multidisciplinarios, incluyen servicios administrativos y otras formas de apoyo, así como aquellos concernientes con la evaluación, tales como:

⁴² Traducido de: ISO Management Systems, www.iso.org/ims. November-December 2007 páginas 15 a17

- a) los procesos estratégicos para determinar el papel de la organización educativa en el entorno socio-económico;
- b) la provisión de la capacidad pedagógica de los educadores;
- c) el mantenimiento del ambiente de trabajo;
- d) el desarrollo, revisión y actualización de planes y programas de estudio;
- e) la admisión y selección de candidatos;
- f) el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del educando;
- g) la evaluación final aplicada para otorgar al educando un grado académico, un grado que será respaldado por un diploma, un reconocimiento, un título de licenciatura o un certificado de competencias;
- h) los servicios de apoyo para el proceso de enseñanza aprendizaje realizados para el cumplimiento satisfactorio de los programas de estudio, y el apoyo al educando hasta que pueda obtener con éxito su grado o certificado académico;
- i) la comunicación interna y externa;
- j) la medición de los procesos educativos

Además de los citados, la IWA 2:2007 sugiere considerar cuadro principios adicionales para el sostenimiento del éxito de las organizaciones educativas que son:

- ▶ *Crear valor para el educando*, para alentarles a que se sientan satisfechos con el valor que están recibiendo. La medida de la satisfacción determina el grado en que el valor aportado cumple con las necesidades y expectativas del educando. Los resultados de las mediciones ayudan a las organizaciones educativas a incrementar el valor, mediante la mejora de sus procesos.
- ▶ *El enfoque al valor social*, que significa entender cómo los educandos y otras partes interesadas conciben la ética, la deontología, la seguridad y la conservación del ambiente. Las organizaciones pueden asegurar el crecimiento sostenido sólo cuando la mayor parte de la sociedad aprecia el resultado del valor agregado en la formación de los educandos.
- ▶ *La agilidad*. Es esencial para el crecimiento sostenido en un medio educativo, que cambia drásticamente. La agilidad, como atributo de un medio educativo cambiante, lo convierte en una oportunidad para lograr éxitos continuos en la educación.
- ▶ *La autonomía*. Se basa en el análisis de las circunstancias y el auto-análisis. La organización educativa debería tomar sus propias decisiones y emprender acciones por su cuenta, libre de estereotipos.

Las normas ISO destacan la importancia del seguimiento, la medición y la valoración, Punto 8.2.3. (Norma ISO 9001:2008) según los cuales la organización tiene que aplicar métodos apropiados para el seguimiento y medición de los procesos. Entre los métodos de seguimiento, existen diversidad de propuestas destacando la utilización de indicadores, *“cabe mencionar diferentes métodos para realizar el seguimiento y la medición, como por ejemplo: auditorías de procesos, reuniones de responsables, seguimiento de indicadores, etc., comprobándose que una gran mayoría de organizaciones educativas elige estos últimos”* (Alonso García, 2006, p.101).

La UNE ISO 66175, es una norma específica donde se establecen:

“las directrices para la definición y el desarrollo de indicadores de gestión de cualquier proceso o actividad, de forma que sirvan eficaz y eficientemente para la toma de decisiones por los responsables de los procesos o actividades afectadas y, en consecuencia, sirvan para la mejora de las organizaciones” (p. 5).

En ella se señala que:

“el grado de desarrollo del sistema de indicadores es un reflejo del nivel de madurez de las organizaciones, ya que la calidad de los indicadores es muy importante para la gestión y para la toma de decisiones. De hecho, la calidad de las decisiones está directamente relacionada con la calidad de la información utilizada” (p. 4).

4.6.2. EL MODELO EFQM

El modelo EFQM es un Modelo de Excelencia o Calidad Total que pretende analizar la organización de una forma global e integral. Se trata de un método basado en el autoconocimiento y la autoevaluación.

Este modelo tiene como objetivo ayudar a las organizaciones a conocerse mejor a sí mismas y, en consecuencia, a mejorar su funcionamiento, partiendo de un conjunto de criterios que abarcan todas las áreas, así como un conjunto de reglas y normas para evaluar un mismo comportamiento de la organización en cada criterio.

No es un conjunto normativo, a diferencia del modelo ISO, sino un marco estratégico de trabajo para alcanzar la excelencia. Se asentaba inicialmente en nueve conceptos fundamentales o criterios básicos interrelacionados que abarcaban todo el funcionamiento de la organización, que fueron: *Liderazgo*, *Políticas y estrategias*, *Gestión del personal*, *Recursos*, *Sistema de calidad y procesos*, *Satisfacción del cliente*, *Satisfacción del personal*, *Impacto social* y *Resultados económicos*.

La representación gráfica del modelo EFQM inicial era:

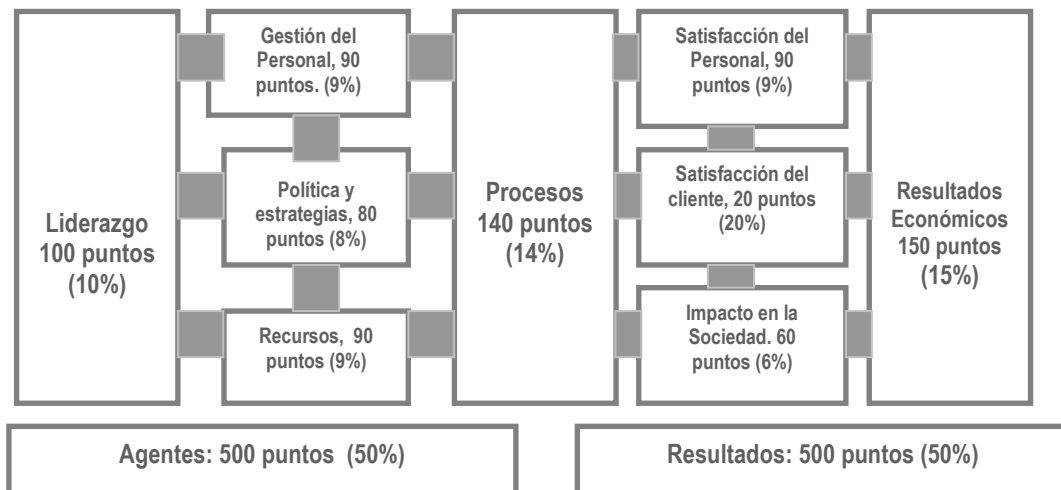


Figura 11: Modelo EFQM⁴³

Como puede verse en la Figura 11, los nueve criterios, que definían las áreas sobre las cuales se debía realizar la reflexión o diagnóstico, se agrupaban en dos bloques: cinco *agentes* o aspectos que debían gestionar los directivos, que correspondían a un total del 50% de la puntuación que podía obtener la organización, y cuatro *resultados*, a los que correspondía el otro 50%, que eran consecuencia de la gestión de los agentes y que, por tanto, proporcionaban información cuyo análisis repercutía en éstos.

⁴³ Tomado de Pérez Juste, et. al. (2008) p. 33.

La base metodológica del modelo es la *Lógica REDER* (*Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión*) según la cual hay que determinar los *resultados* que se quieren obtener, establecer el *enfoque* de la organización, es decir, la política y la estrategia, implantar las acciones para llevarlo a cabo o *despliegue*, y, con la *evaluación*, realizar mediciones sobre el grado de cumplimiento, que conducen al aprendizaje y a la implantación de las mejoras necesarias, es decir, la *revisión*.

En cada criterio aparecían los pesos consignados y recomendados para organizaciones estándar, pero, de acuerdo al principio de flexibilidad del modelo, podían ser modificados con criterios objetivos que justificaran una mejor adecuación a las condiciones y circunstancias de la organización y/o del sector en el que se actuaba.

Los pesos consignados son los que se utilizan para valorar a las organizaciones para la consecución del *Premio Europeo de Calidad*, para el que se han establecido tres niveles de reconocimiento, el "*Committed to Excellence*", equivalente al sello de bronce de excelencia europea que está destinado a aquellas entidades que han obtenido en su autoevaluación una calificación de menos de 400 puntos; el "*Recognised for Excellence*", equivalente al sello de plata de excelencia europea al que acceden aquellas organizaciones que tienen una gestión avanzada en excelencia, a partir de una puntuación superior a los 400 puntos; y, por último, el "*European Quality Award*", equivalente al sello de oro de excelencia europea, cuyo objeto es premiar a las organizaciones que demuestran un elevado compromiso con la calidad total reconociendo internacionalmente los méritos de su gestión.

En diciembre de 1997 el Ministerio de Educación y Cultura adaptó el modelo y editó la publicación del *Modelo Europeo de Calidad* invitando a los centros educativos, a través de la "*Resolución de 27 de mayo de 1998, de la Dirección General de Centros Educativos, por la que se dictan instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes*" (BOE nº 131. p.18.026), a la aplicación del mismo.

En una revisión del 2001 “*Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad*” (MECD, Madrid 2001) se definieron los nueve criterios del modelo original en los siguientes términos:

- ▶ *Liderazgo*: Se entiende por liderazgo el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables guiando al centro educativo hacia la mejora continua.
- ▶ *Políticas y estrategias*: Por planificación y estrategia se entiende el conjunto de fines, objetivos y valores del centro educativo, así como la forma en la que éstos se formulan e integran en los proyectos institucionales.
- ▶ *Personal del centro educativo*: Este criterio se refiere a cómo gestiona, desarrolla y aprovecha el centro educativo la organización, el conocimiento y todo el potencial de las personas que lo componen, tanto en aspectos individuales como de equipos o de la organización en su conjunto; y cómo organiza estas actividades en apoyo de su planificación y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos.
- ▶ *Colaboradores y Recursos*: Este criterio se refiere al modo en que el centro educativo gestiona eficazmente los recursos disponibles y las colaboraciones externas para realizar sus actividades, en función de la planificación y estrategia establecidas en el centro.
- ▶ *Procesos*: Se entiende por proceso el conjunto de actividades que sirve para lograr la formación del alumno y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo.
- ▶ *Resultado en los usuarios del servicio educativo*: Este criterio se refiere a la eficacia en la prestación del servicio en relación a los logros con los usuarios del servicio educativo. El usuario del servicio educativo es todo aquel que se beneficia directamente de las actividades del centro. Son usuarios directos el alumno y su familia.
- ▶ *Resultado en personal*: Este criterio se refiere a los logros que está alcanzando el centro en relación con el personal que lo integra.

- ▶ *Resultados en el entorno del centro educativo:* Por resultados en el entorno se entienden los logros y la eficacia del centro educativo a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general y de su entorno en particular: Este criterio medirá el impacto del centro educativo en otras instituciones y personas distintas a los usuarios directos y al personal del centro.
- ▶ *Resultados clave del centro educativo:* Por resultados clave del centro educativo se entiende lo que consigue el centro respecto a los objetivos previstos en la planificación y estrategia, concretados en los procesos más significativos, utilizando para ello los medios de que dispone.

En el diagrama del modelo para centros educativos variaron algunos criterios, ya que, como se ha comentado, el modelo EFQM es flexible para la adecuación de los citados al sector, quedando representado por la Figura 12.

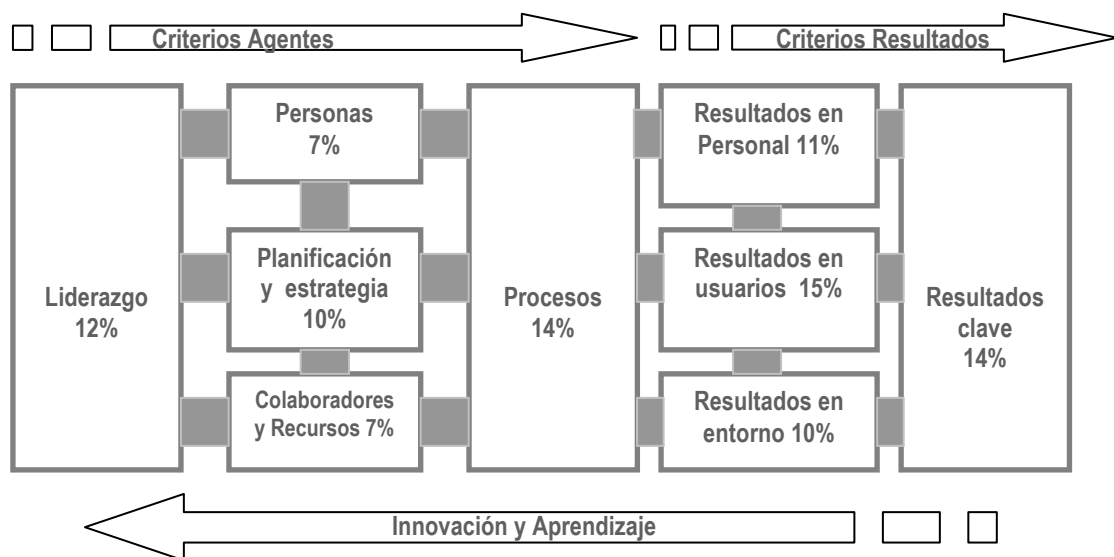


Figura 12: Modelo EFQM Adaptado a la Educación⁴⁴

⁴⁴ Modelo EFQM Adaptado a la Educación por el MECD, 2001, página 16.

Como puede verse, Figura 12, los elementos que se diferencian para la adaptación a la educación son:

“Se ha suprimido la palabra empresarial de la anterior denominación y ahora adopta el nombre de Modelo Europeo de Excelencia.

El criterio 3 pasa a denominarse «Personas».

El criterio 4 pasa a denominarse «Colaboradores y recursos», subrayando en su contenido todo lo referente a los socios y las alianzas de la organización.

En los criterios 6,7 y 8, se sustituye la palabra «satisfacción» por otra más global, «Resultados».

El criterio 9 pasa a llamarse «Resultados clave»

Se introduce la lógica REDER (Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión) como un modo más completo de evaluación.

Se subraya la importancia de la innovación y el aprendizaje en la propia lógica interna del Modelo. Esto se hace explícito en el contenido de varios subcriterios y en el propio diagrama del Modelo, en el que se añade una flecha en su parte inferior, indicando la realimentación.

El Modelo incorpora un conjunto de criterios de excelencia válidos para cualquier organización” (MECD, 2001, p.15s).

Las variaciones introducidas respecto al *Modelo Europeo de Excelencia*, en lo referente a la puntuación, se pueden razonar de la siguiente manera (MECD, 2001, p.17s):

— Criterio 1: El ejercicio del liderazgo en un centro educativo, actualmente, adquiere una relevancia y dificultad especial, dada la complejidad que tienen los centros educativos y la capacidad de autonomía pedagógica y de gestión económica de que se les ha dotado. Por todo ello, se cree que. Es preciso valorar algo más dicho ejercicio de lo que lo hace el Modelo EFQM. De un 10% se aumenta a un 12%.

— Criterios 3 y 7: Aunque en los criterios Agentes se reduce la importancia dada al Personal, de un 9% se pasa a un 7%, en los criterios Resultados se aumenta en la misma proporción, de un 9% se pasa a un 11%. Con ello se quiere subrayar la especial importancia de los resultados y la satisfacción entre el personal en un centro educativo.

— Criterios 4 y 2: También se ha disminuido el porcentaje que se otorgaba a

Recursos, pasa de un 9% a un 7%, para aumentar el refrendo a la Planificación y Estrategia del centro, es decir, a la buena realización y planteamiento de los Proyectos Institucionales, que pasa de un 8% a un 10%.

— Criterios 8 y 6: se cree importante aumentar la valoración que se da a los resultados en la sociedad; la resonancia de un centro educativo en su entorno debe ser algo significativo y se pasa por tanto de valorarlo sólo con un 6% a un 10%. Esto se consigue disminuyendo la valoración del criterio 6, resultados en los usuarios, que parece sobrevalorado para un centro educativo no universitario. Por otra parte, en un centro educativo, los criterios 6 y 8 están enormemente imbricados. De todas formas, se mantiene la primacía en la valoración del criterio 6 sobre el resto de los criterios. Permanece, por tanto, algo esencial en el Modelo: la importancia de la satisfacción del usuario.

— Se disminuye, mínimamente, la valoración del criterio 9, Resultados clave del centro, que de un 15% pasa a un valor de un 14%.

— Se mantiene la misma valoración al criterio 5, procesos.

— Se mantiene el mismo valor porcentual de Agentes (50%) y Resultado (50%).”

El Modelo EFQM es, a la vez, un instrumento de autoevaluación y de gestión, de acuerdo con los principios de la gestión de calidad, por lo que para cada criterio se incluyen subcriterios para su valoración, definiéndose en algunos casos indicadores para su medición (MECD, 2001, p.43s):

6b. Indicadores de rendimiento.

Son medidas internas y directas sobre las realizaciones y procesos del centro. El centro compara los datos de las mediciones obtenidas con los objetivos fijados en la planificación, para supervisar, entender, prever y mejorar su rendimiento, así como para predecir las percepciones de sus usuarios (padres y alumnos).

La imagen externa del centro;

Número y naturaleza de premios y reconocimientos concedidos a alumnos, a profesores o al centro educativo.

Número y carácter de las apariciones del centro en los medios informativos.

Número de solicitudes de admisión en relación con las plazas ofertadas por el centro.

Procesos del centro:

Resultados académicos en las sucesivas evaluaciones.

Número y naturaleza de los proyectos de innovación y/o de mejora en los que participa el centro educativo.

Número de entrevistas personales con alumnos (de los tutores, del Jefe de Estudios, del Dpto. de Orientación).

El modelo EFQM se actualiza cada tres años, siendo los representantes de los diferentes países y de las entidades más relevantes quienes se encargan de incorporar al citado las tendencias emergentes en las organizaciones tales como la innovación, la gestión de riesgos y la sostenibilidad, modificándose los nueve criterios, los ocho conceptos fundamentales y la lógica REDER que se incluyen desde la propuesta inicial.

En relación a los nueve criterios, que permanecen en las diferentes actualizaciones, se variaron, en la versión de 2010, los nombres y su ponderación, manteniendo la distinción entre los agentes y los resultados, como se muestra en la Figura 13.

Estos cambios se mantienen en la propuesta de 2013 “sigue habiendo 9 Criterios y 32 Subcriterios, repartidos en el mismo número que en la anterior edición del Modelo. Tampoco hay cambios en las ponderaciones de los Criterios o de los Subcriterios. Asimismo, los Criterios tienen la misma denominación, así como casi la totalidad de los Subcriterios”⁴⁵.

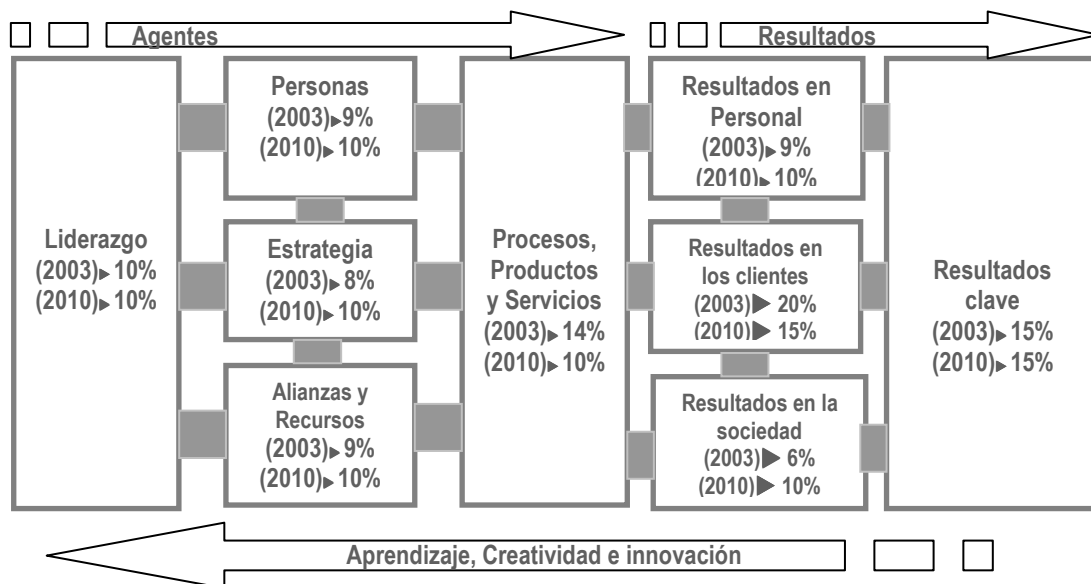


Figura 13: Evolución, Ponderación y Criterios EFQM en 2010

En la versión del 2010 se mantenían los ocho conceptos fundamentales pero se incluían, ver Tabla 26, modificaciones en el título y contenido de los mismos.

⁴⁵ <http://www.visionceg.com/index.php/modelo-efqm-2013>

Versión 2010	Versión 2003	Cambio de Contenido
Lograr resultados equilibrados	Orientación hacia los resultados	Centrado ahora en desarrollar el conjunto de resultados clave necesarios para controlar el progreso respecto a la visión , la misión y la estrategia , permitiendo a los líderes adoptar decisiones eficaces y oportunas .
Añadir valor para los Clientes	Orientación al Cliente	Centrado ahora en definir y comunicar con claridad la propuesta de valor y la participación activa de los clientes en los procesos de diseño del producto y del servicio.
Liderar con visión, inspiración e integridad	Liderazgo y Coherencia en los Objetivos	El concepto es ahora más dinámico , centrado en la capacidad de los líderes de adaptar, de reaccionar y de ganarse el compromiso de todos los grupos de interés a fin de garantizar la continuidad del éxito de la organización.
Gestionar por procesos	Gestión por procesos y hechos	Centrado ahora en cómo diseñar los procesos para realizar la estrategia , con una gestión de principio a fin más allá de los límites "clásicos" de la organización.
Alcanzar el éxito mediante las personas	Desarrollo e implicación de las personas	Centrado ahora en crear un equilibrio entre las necesidades estratégicas de la organización y las expectativas y aspiraciones personales de las personas al objeto de ganar su compromiso y su participación.
Favorecer la creatividad y la innovación	Aprendizaje, Innovación y Mejora Continuos	Ahora el concepto reconoce la necesidad de desarrollar e involucrarse en redes y hacer participar a todos los grupos de interés como fuentes potenciales de creatividad e innovación.
Desarrollar Alianzas	Desarrollo de Alianzas	El concepto se ha ampliado para incluir alianzas más allá de la cadena de suministro y reconoce que para alcanzar el éxito deberían basarse en beneficios mutuos sostenibles .
Asumir la responsabilidad de un futuro sostenible	Responsabilidad Social Corporativa	Ahora el concepto se centra en responsabilizarse activamente de la conducta y de las actividades de la organización y gestionar su impacto en la comunidad en general .

Tabla 26: Variaciones de los Conceptos Fundamentales del EFQM de 2003 a 2010

En la versión del 2013, ver Figura 14, se mejoran y revisan seis conceptos, aparecen dos nuevos y desaparecen dos, *gestionar por procesos* y *desarrollar alianzas*, quedando definitivamente definidos cada uno de los ocho conceptos fundamentales según lo siguiente:

“Añadir valor para los clientes. Es una mejora del antiguo Concepto que tenía el mismo título. Como cambios significativos: se hace alusión a que las organizaciones excelentes añaden constantemente valor a los clientes, se nombra específicamente “clientes existentes y potenciales”, y se hace referencia a la transformación de sus necesidades expectativas y potenciales requisitos en propuestas de valor atractivas y sostenibles.

Crear un futuro sostenible. Proviene del anterior concepto “Asumir la responsabilidad de un futuro sostenible”. Se ha puesto mayor énfasis en que las organizaciones excelentes producen un impacto positivo en el mundo, y que su crecimiento tiene incidencias en las condiciones económicas, ambientales y sociales.

Aprovechar la creatividad y la innovación. Proviene del anterior Concepto “Favorecer la creatividad y la innovación”. Resulta interesante que se hace mención a que las organizaciones excelentes utilizan un enfoque estructurado para generar y priorizar ideas creativas.

Liderar con visión, inspiración e integridad. Tiene el mismo título del Concepto que aparece ya en el Modelo 2010. Se producen pequeños matices, y se incide en otros aspectos como liderar con transparencia, integridad y con capacidad de respuesta por las actuaciones de los líderes.

Gestionar con agilidad. Es un Concepto nuevo. Hace hincapié en que las organizaciones excelentes se reconocen por su habilidad para identificar y responder de forma eficaz y eficiente a oportunidades y amenazas.

Alcanzar el éxito mediante el talento de las personas. Concepto que proviene del antiguo "Alcanzar el éxito mediante las personas". Como se puede deducir del propio título, aparece la importancia de atraer, desarrollar y retener el talento en las organizaciones. También se añade los aspectos de la diversidad de las personas y de las comunidades y mercados en los que la organización opera.

Mantener en el tiempo resultados sobresalientes. Este Concepto es una revisión y mejora del anterior Concepto "Lograr Resultados Equilibrados". Aparece en el propio Concepto la importancia de alcanzar resultados sobresalientes que se mantengan en el tiempo, pero con un matiz de alcance: en el contexto de su entorno operativo. También es interesante la alusión a que las organizaciones excelentes proporcionan beneficios sostenibles a todos sus grupos de interés"⁴⁶.



Figura 14: Conceptos Fundamentales de la Excelencia 2013⁴⁴

En relación a la Lógica REDER, Figura 15,

"La antigua estructura general de Elementos y Atributos se ha cambiado por otra formada por Elementos, Atributos y Directrices, para mejorar el entendimiento de los aspectos a evaluar. Las Directrices, que antes se abarcaban en el apartado de Elementos, tienen ahora su propio espacio en la tabla, y han sido revisadas"⁴⁶.

⁴⁶ <http://www.visionceg.com/index.php/modelo-efqm-2013>



Figura 15: Lógica REDER 2013⁴⁷

Con los cambios efectuados en cada actualización se persigue mantener la continuidad del modelo a la vez que se adecua a las necesidades sociales de cada momento.

4.7. EVALUACIÓN INTERNA Y EVALUACIÓN EXTERNA

Dos perspectivas que ineludiblemente surgen al hablar de la evaluación de centros son: la evaluación interna y la evaluación externa. La mayoría de modelos, presentados en el Apartado 4.5., se inclinan prioritariamente por la evaluación interna mientras que son menos los que fomentan la evaluación externa. En este sentido, sin embargo, la experiencia, según Bolívar Botía (2006, p.52), no apoya a ninguna de las dos: *“Las iniciativas desde la propia escuela no son, en cualquier caso, una panacea. Si ya no se puede, definitivamente, confiar en las iniciativas centrales, tampoco las “botton-up” por sí mismas, nos llevan lejos”*.

Son muchos autores los que abogan por la complementariedad entre ambas puesto que cada una proporciona aspectos que la otra no puede, por sus propias características, cubrir. Así, Mateo Andrés (2000, p.176) explica:

⁴⁷ <http://www.visionceg.com/index.php/modelo-efqm-2013>

“La evaluación institucional propone como modelo general de evaluación para un centro, diseños y estrategias que implican algún grado de integración entre las dos perspectivas mencionadas.

La evaluación interna constituye una estrategia de autorregulación absolutamente necesaria para la generación de compromiso entre el centro y su propia búsqueda de calidad y es un elemento clave de desarrollo institucional; sin embargo, precisa del enfoque externo, no tan sólo porque le confiere credibilidad al someter a contraste el interno, sino también porque lo retroalimenta con nueva información evaluativa obtenida por otros medios, le somete a un análisis más diverso y plural y le evita en definitiva la pérdida de referentes que lo conduzcan a una exagerada subjetividad.

Por su parte, la evaluación externa necesita ser substanciada desde la interna, ésta le aporta significado a sus procesos y evita su desarraigo. La evaluación institucional trata de conjugar ambas perspectivas y aunarlas en un objetivo común: la gestión eficaz y eficiente de la calidad educativa en el marco globalizador e integrador de la institución”.

Marchesi Ullastres (2006, p.47) define las características de la evaluación interna y externa, así como sus ventajas e inconvenientes. En relación a la evaluación interna especifica que:

“La evaluación interna es la que realizan los propios profesores o la comunidad educativa de cada escuela. Es una actividad que debe formar parte de los procesos habituales de enseñanza. Sus ventajas son indudables: se conoce mejor el contexto de la escuela, su historia y sus características principales, se pueden detectar los problemas pasados y presentes con mayor facilidad y se dispone de claves interpretativas que son difíciles de obtener de otro modo. En contrapartida, en la evaluación interna hay mayores dificultades para plantearse todos los problemas que afectan al funcionamiento de la escuela, ya que son los propios profesores los que deben suscitarlos y analizarlos. También puede ser difícil que exista la suficiente objetividad para valorar los datos obtenidos y no existen puntos de referencia externos que ayuden a interpretar las valoraciones realizadas”.

En lo referente a la evaluación externa señala:

“Por el contrario, la evaluación externa se realiza por personas o equipos que no forman parte de la escuela, bien a petición de la propia comunidad educativa o bien por mandato de la administración educativa responsable. Sus mayores dificultades suelen radicar en desconocimiento de la escuela y en el recelo que suscita en los profesores si no se tiene claro cuáles son las consecuencias de la evaluación o no se está de acuerdo con ellas. Las ventajas más claras de la evaluación externa son su mayor objetividad y la posibilidad de que los datos se interpreten a la luz de los obtenidos en las escuelas de características similares. Sin embargo, esta última característica, en la medida en que se concrete en una comparación entre escuelas que se hace pública, puede producir consecuencias negativas”.

Sin embargo, ninguna de las dos perspectivas parece haber alcanzado el arraigo necesario para la mejora de los centros.

En este sentido E. Cano García (1998, p.178) comenta, al referirse al *Plan EVA*, que el

“...objetivo no era tanto rendir cuentas como introducir elementos de reflexión para que cada centro pudiera conocer mejor sus fortalezas y debilidades. Pero con su aplicación este objetivo puede haber quedado desvirtuado. Del mismo modo, la filosofía de combinar evaluación externa e interna creemos que no ha sido puesta en marcha con todas sus consecuencias no otorgando igual importancia a ambas”.

Más allá de la posible incapacidad de fomentar ambos tipos de evaluaciones, se alude, a fin de justificar la defensa de una u otra perspectiva, a que ambas tienen objetivos diferentes. Por un lado, se considera que la evaluación interna busca la mejora de los centros mientras que, a la evaluación externa únicamente se encarga el control y rendición de cuentas de los citados. Ante esto tomamos la aportación de Pérez Juste (2007, p.3) que señala:

“Considero suficientemente justificada una evaluación externa orientada al control tanto de las organizaciones como de los programas e incluso, de los aprendizajes. Pero, entiendo, también queda convenientemente argumentado que esta finalidad puede, y si puede, debe, compatibilizarse con la que es inherente a toda evaluación pedagógica.

Por tanto, en la medida de lo posible, las evaluaciones externas, ligadas en lo fundamental al control y a la rendición de cuentas, deberían orientarse a la mejora de las organizaciones educativas, para lo cual es imprescindible que la información que en ellas se recoja resulte relevante a la hora de facilitar la toma de decisiones de mejora”.

Desde nuestro punto de vista, y de acuerdo con Marchesi Ullastres (2006, p.45), optamos por pensar que ambas evaluaciones son necesarias suponiendo, cada una de ellas, un beneficio para la mejora del centro docente.

“Frente a este modelo de evaluación [haciendo referencia a la evaluación externa], se presenta otro diferente basado en la evaluación interna, en el análisis de los resultados pero también de los procesos educativos y en una firme orientación hacia la mejora de la escuela. El problema de este último planteamiento es que no puede incorporar alguno de los rasgos positivos de la evaluación externa: su mayor objetividad y su capacidad de ofrecer a las escuelas puntos de referencia externos para valorar mejor sus resultados”.

Sin embargo, y como señala Bolívar Botía (2006, p.55) existe un problema para dicha complementariedad:

“De hecho, las dos formas no se excluyen, al contrario, pueden (y quizás deben) ser complementarias. El problema sigue siendo, como matrimonio mal avenido, cuál (evaluación interna/externa) deba tener prioridad, cómo compatibilizar ambas y de qué modo una no ahogue o anule a la otra.”

Es evidente que si los centros evalúan mediante un modelo y toman en consideración unas características, las que consideren preferentes, y, por su parte, las instituciones educativas,

tanto la inspección educativa como los institutos de evaluación creados para tal fin, adquieren otro modelo o consideran relevantes otros factores, la complementariedad entre ambas será imposible. Surge entonces la duda en cuanto a la imposibilidad de definir factores que puedan ser verdaderamente influyentes al hablar de la mejora de los centros.

4.8. ¿QUÉ MEDIR EN LOS CENTROS DOCENTES?

El primer paso para la evaluación es la recogida de datos acerca de lo que pretendemos evaluar. En un sentido o en otro, todos los instrumentos, modelos o propuestas de evaluación descritos presentan un factor común que subyace a los mismos, la necesidad de recoger datos en relación a lo que está sucediendo en el centro como punto de partida de la evaluación.

En este punto cabe aclarar la diferencia entre evaluación y medida. El solapamiento, que en ocasiones se produce entre estos dos conceptos, constituye una simplificación de lo que implica la acción de evaluar. Los procesos de medida son un componente más de la evaluación, por lo que ambos términos no deberían ser confundidos, aunque en ocasiones puede observarse su uso como sinónimos.

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua⁴⁸ evaluar es “*Estimar, apreciar, calcular el valor de algo*”, mientras que medir es “*Comparar una cantidad con su respectiva unidad, con el fin de averiguar cuántas veces la segunda está contenida en la primera*”.

Medir es, en sentido general, la asignación de cantidades a determinadas magnitudes o la asignación numeral de un objeto. Resulta, pues, un proceso libre de referencias valorativas que se limita a estudiar los atributos que pueden ser observados empíricamente (Repetto Talavera, 2002).

⁴⁸ RAE Vigésimo segunda edición.

Como señala lafrancesco Villegas (2005),

“La medición es un dato puntual, mientras que la evaluación es un proceso permanente; la medición es cuantificación, mientras que la evaluación es valoración (bueno, malo, aceptable, regular, ventajoso, de buena calidad, de baja calidad, etc.); La medición es un dato más que se utiliza en el proceso de evaluación. La evaluación incluye la medición (cualitativa o cuantitativa) y la supera hasta llegar a los juicios de valor que sean del caso” (p.30).

Revisados los modelos o propuestas para la evaluación de centros nos atrevemos a señalar la existencia en todos ellos de un factor común denominado indicadores. Un indicador, en el lenguaje educativo actual, se entiende como un dato o una información relativos al sistema educativo o a alguno de sus componentes, capaces de revelar algo sobre su funcionamiento o su salud (Oakes, 1986, citado por Tiana Ferrer, 2006).

Por tanto, sea cual sea el modelo de evaluación de elección o que la evaluación sea interna o externa, cabe hacer hincapié en la importancia de que ésta se base en la recogida de información objetiva que refleje la realidad del centro en aquellos aspectos que influyan de forma prioritaria en el buen funcionamiento o mejora del mismo.

Casanova Rodríguez (2004, p.15s) señalaba:

“No hay que derrochar esfuerzos en evaluar lo que no incide de modo fundamental en el discurrir de los centros escolares; habrá que determinar qué es lo importante en la educación actual y proponer un modelo de evaluación que haga hincapié en esos importantes elementos, decisivos para que los procesos y los resultados (coherentes entre sí) resulten satisfactorios y eficaces. Lo que se evalúa es lo que se pretende conseguir, no lo olvidemos. Una correcta selección de factores e indicadores, garantizará la evolución paulatina y superadora de cualquier sistema educativo.”

Osoro Sierra y Salvador Carulla (1993) indicaban, citando a De la Orden, que:

“La aproximación al concepto de calidad se basa, en principio, en la identificación de los elementos básicos del sistema. De La Orden (1988, 151), explica el proceso de la siguiente manera: “la calidad, como eficacia interna de los sistemas y centros educativos, se vincula a las características consideradas cualitativas de los procesos y productos de la educación: currículum (objetivos, contenido, medios y evaluación); selección y formación del profesorado; tipo de liderazgo y dirección de los centros escolares; clima de clase e institucional; resultados educativos (extensión y profundidad de los conocimientos adquiridos, desarrollo intelectual de los alumnos, influencia social, cultural, económica y política de la escuela, etc.). Por tanto el logro de la calidad educativa supone la reforma o modificación de estos elementos cualitativos del sistema” (p.46).

Base del problema en la evaluación de centros está en el “qué medir”, puesto que, según parece, cada evaluador, centro o administración, puede decidir medir lo que, en su momento, considere oportuno.

Si revisamos los planteamientos iniciales de los modelos de *eficacia escolar* descubrimos que se proponen factores que marcan la diferencia entre una escuela que funciona y otra que no. En este sentido tal y como describen Murillo Torrecilla, Barrio Hernández y Pérez-Albo (1999, p. 83),

“Entre los modelos de eficacia escolar recientemente propuestos destacan el modelo de efectos de la escuela primaria de Stringfield y Slavin (1992) y los modelos de Scheerens (1992) y Creemers (1991), que tienen en común una serie de factores (Creemers, 1996):

En el nivel del alumno, cinco elementos inciden directamente en su aprendizaje: aptitud, habilidad para entender lo que se está enseñando, perseverancia, oportunidad y calidad de la enseñanza.

En el aula son cuatro los factores relacionados: calidad, adecuación, uso de incentivos y tiempo para la enseñanza.

En el nivel escolar destacan como factores relevantes: metas significativas y comprendidas por todos, atención al funcionamiento académico diario, coordinación entre programas y entre la escuela y los padres, desarrollo del profesorado y organización de la escuela para apoyar el aprendizaje de todos.

Por último, se encuentran los niveles de mayor alcance que la escuela: la comunidad, el distrito y los gobiernos regionales y estatales”

Por su parte, en el ya citado estudio de la OCDE (1991, p.167s) se proponen:

“diez características que parecen desempeñar un papel esencialmente poderoso en la determinación de los resultados deseables y éstos alcanzan más allá de los buenos logros escolares hasta alcanzar todos los objetivos de una escuela.

a) Un compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas.

b) Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación

c) Dirección positiva en la iniciación y el mantenimiento del mejoramiento.

d) Estabilidad del personal.

e) Una estrategia para la continuidad del desarrollo del personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela.

f) Elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado que asegure un lugar suficiente a cada alumno para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales.

g) Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.

h) La búsqueda y el reconocimiento de unos valores propios de la escuela más que individuales.

i) *Máximo empleo de tiempo de aprendizaje.*

j) *Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa responsable.*

Según Mestres Gavarró (2009, p.16) “cada evaluador optará por los ámbitos o estándares de evaluación que considere más adecuados” y presenta tres ejemplos de categorización de ámbitos que a continuación vamos a incluir⁴⁹. Según el autor, para Darder i López (1985), será necesario recoger información en relación al proyecto educativo de centro y la estructura y funcionalidad del mismo como los dos grandes ámbitos a evaluar:

- a) Proyecto Educativo de Centro incluiría doce aspectos: actitudes y conocimientos, habilidades instrumentales, orientación de los alumnos, orientación del aprendizaje, técnicas didácticas, aprendizaje y situación de los alumnos, comunicación del grupo clase, organización del grupo clase, evaluación del progreso de los alumnos, definición, adecuación y aceptación del PEC, participación, elaboración y revisión del proyecto, valores que orientan el proyecto.
- b) Estructura y funcionalidad del centro incluyendo también doce aspectos: Funciones y órganos de gestión, toma de decisiones, coordinación, control y regulación, comunicación e información dentro del equipo, condiciones personales, condiciones profesionales y necesidades, relación con las familias, relación con la sociedad, recursos materiales y didácticos, recursos económicos, implicación, relaciones personales y ambiente de trabajo.

Por otro lado, en la propuesta de la NAESP (*National Association of Elementary School Principals*), su instrumento de evaluación *Standards for quality elementary Schools* (1984) define siete grandes categorías, cada una de las cuales corresponde a un estándar de excelencia:

- a) Organización (de calidad, equilibrio de la filosofía con las necesidades específicas de los alumnos).

⁴⁹ Original en Catalán a efectos de tamaño traducimos directamente.

- b) Liderazgo (el director está implicado en todos los aspectos, el carácter y la calidad del centro).
- c) Currículum (consecución sólida por la mayor parte de los alumnos, por el esfuerzo docente).
- d) Instrucción (la instrucción es dirigida por el director, que define los objetivos y las finalidades).
- e) Formación y desarrollo (la educación como recurso para desarrollar el potencial humano).
- f) Clima escolar (afecta las actitudes, la conducta y la realización de todos los estamentos).
- g) Evaluación y orientación (un centro eficaz usa su información y su experiencia para mejorar).

Por último, la propuesta del propio Mestres Gavarró, el *SAPOREI- G* realizada en 1990, presenta una categorización con siete grandes bloques y uno general llamado G. Cada subcategoría contiene los indicadores cuantitativos y cualitativos, con su definición operativa y las relaciones que tienen con otros indicadores del resto de bloques. La lista de 194 indicadores está concebida para extraer y seleccionar el perfil del centro más conveniente en cada caso. A continuación se incluye una selección de indicadores de cada bloque:

- a) Estructura (S): jurídica, de finalidad, pedagógica, arquitectónica, de equipamiento y salubridad: estructura de gestión pedagógica; barreras arquitectónicas; dotación y adecuación de movilidad y equipamiento didáctico e inventario del equipamiento. Coste.

- b) Alumnado (A): movilidad, composición sociocultural, agrupamiento, integración: alumnos que cursen todos los cursos escolares en el centro; nivel sociocultural, necesidades y actitudes; distancia entre domicilio-centro, y organización o participación del alumnado.
- c) Personal (P): composición, equipo docente, especialización, movilidad, formación, personal no docente: número de profesores por unidad; ajuste del equipo al currículum; prospectiva de movilidad (jubilación y traslados); sistema de formación permanente de los profesores; adecuación de la formación a las necesidades del centro, proporción de horas lectivas y no lectivas.
- d) Organización (O): uso del centro, gestión, currículum, horario, recursos didácticos, clima escolar, servicios: porcentaje de matrículas de alumnos respecto a la capacidad; coordinación profesores-equipo docente. Tutorías; definición, concreción curricular. Por aulas, áreas, ciclos y alumnado; evaluación-revisión curricular. Objetivos. Innovaciones; y número de profesores por grupo.
- e) Rendimiento (R): evaluación de los alumnos, procesos, resultados evaluación del profesorado y programas: sistema de evaluación del alumno. Orientación de los aprendizajes. Autoevaluación; sistema de relaciones entre estudiante y profesor; preparación, concreción de ejercicios; información a los alumnos y las familias; expectativas de aprendizaje; y seguimiento de estudios superiores.
- f) Economía (E): estructura de costes, financiamiento, presupuestos, índices y cuotas: estructura de financiación público, privado: estructura presupuestaria. Autonomía de gestión. Coste real de cada alumno por curso; y coste de hora lectiva.
- g) Integración (I): relaciones entorno y comunidad, programas extraescolares, integración de alumnos, profesores y familias: interrelación centro y comunidad;

información de actividades del centro; integración de profesores en la comunidad; y participación en programas educativos y experimentales.

- h) General (G): indicadores simbólicos. Imagen externa, interna; patrimonio pedagógico, cohesión...: estructura de poder real y formal. Coherencia. Participación; sentimiento de pertinencia. Cohesión interna; imagen institucional interna y externa; grado de satisfacción –amor, respeto, confianza recíproca entre alumnado y equipo docente, relación entre recursos y costos y beneficio social; capacidad de innovación, evaluación dirigida y consolidación.

Sin embargo, existen similitudes entre las diferentes propuestas en cuanto a los factores o variables que influyen de manera prioritaria en el funcionamiento de los centros así como estudios que destacan unos factores concretos cuyo conocimiento podría ayudar a mejorarlos.

El mismo Mestres Gavarró (2009, p.20) señala:

“Avaluar-ho tot o per parts? No cal avaluar-ho tot. Convé seleccionar, prioritzar i considerar els microaspectes que siguin convenients, com si fossin zooms o biòpsies. De poca cosa ben analitzada i integrada, s’ en pot obtenir molta i improtant informació que permeti interpretar i valorar amb encert i utilitat”

Evaluarlo todo o por partes? No es necesario evaluarlo todo. Conviene seleccionar, priorizar y considerar los microaspectos que sean convenientes, como si fuesen zoom o biopsias. De poca cosa bien analizada e integrada, se puede obtener mucha e importante información que permite interpretar y valorar con acierto y utilidad”.

4.9. REFLEXIONES SOBRE EL NIVEL MICRO

Revisadas, en capítulos anteriores, las propuestas de evaluación en los niveles *macro*, estatal, y *meso*, autonómico, es fácil observar la continuidad en las propuestas de evaluación, informes e indicadores, a veces, como ya hemos señalado, incluso excesivamente similares.

No sucede lo mismo en la evaluación a nivel *micro*, centros escolares, donde las propuestas de evaluación se plantean como si se tratara de algo totalmente independiente. Es difícil encontrar, en este nivel, propuestas de evaluación o informes que aborden de forma integral los aspectos relevantes de los centros, más bien se puede encontrar una evaluación fragmentada, al incluirse los resultados de la misma en las evaluaciones de diagnóstico o en las evaluaciones de rendimiento de los alumnos.

Se ha planteado que los centros educativos ocupan un papel central para la mejora de la educación y por lo tanto, junto a desempeñar la función de enseñar que les ha sido asignada, las nuevas demandas exigen que sean capaces de aprender.

Siendo los centros educativos un lugar donde tradicionalmente se ha evaluado a los alumnos para, partiendo de la información obtenida, determinar su nivel de aprendizaje, cabría considerar la repercusión que una evaluación de la propia organización podría tener para la mejora de la misma.

Sin embargo, no hay una propuesta unánime para la evaluación de centros que permita determinar cuáles son sus aspectos prioritarios y por tanto los que, una vez estudiados, pueden conducir a la mejora. Es necesario, desde nuestro punto de vista, intentar acceder prioritariamente a la información que genere conocimiento relevante para su mejora.

El desacuerdo no solo se muestra en relación a cómo evaluar los centros, sino que empieza por el enfrentamiento entre las propuestas de evaluación interna y externa para la que pensamos conveniente alcanzar un acuerdo que, en nuestra opinión, debe ir dirigido a la complementariedad entre ambas.

La falta de consenso en cuanto a cómo evaluar se extiende a “qué medir” en los centros. Sin embargo, y como punto común a casi todas las propuestas, se establece en muchas de ellas, directa o indirectamente, la inclusión de indicadores para recoger información en el proceso de evaluación de centros.

En este sentido se ha creado, para las evaluaciones *macro* y *meso*, un sistema de indicadores con el que, pudiendo estar de acuerdo o en desacuerdo, se ha iniciado un proceso, aun en desarrollo y por supuesto sujeto a mejoras, para aunar criterios para la recogida de datos y definir los aspectos relevantes para la mejora de los sistema educativos, sin que esto se haya hecho extensible a la evaluación de centros.

Y es, desde nuestro punto de vista, necesario que se inicie el camino para delimitar aspectos prioritarios que influyen en los centros, manteniendo una postura crítica a la vez que creativa, que nos lleve hacia el aprendizaje organizativo continuo, que pasa por sistematizar los procesos de recogida de información para que esta sea relevante, válida y fiable.

Segunda Parte

La Investigación

5. METODOLOGÍA

En el presente apartado se describe el proceso metodológico mediante el cual se aborda el objeto de estudio.

5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Partiendo de la idea de que la evaluación es un elemento esencial para la mejora en el ámbito educativo, nos preguntamos si realmente se abarcan, con los tipos de evaluación planteados actualmente, todos los elementos que conforman el sistema educativo.

Puesto que se reconoce la importancia de los centros docentes, llama la atención, tanto a nivel nacional como autonómico, la inexistencia de planteamientos y propuestas para buscar información objetiva de lo que acontece realmente en los citados.

Mientras que para la evaluación de otros aspectos del ámbito educativo se han aportado herramientas para la medida y recogida de datos objetivos y se realizan pruebas externas para complementar la evaluación interna, no existe una propuesta similar aplicable a la evaluación de los centros docentes. La autoevaluación de los centros se completa con preguntas para recoger las opiniones aportadas por los diferentes actores del mundo educativo.

En este contexto, y considerando la relevancia que tienen los centros y su repercusión en tanto que escenario del acto educativo, parece necesario proponer un sistema para medir lo que sucede en ellos de manera que se obtengan los datos que fundamenten su evaluación y posterior mejora.

Se produce entonces otra duda entorno al “qué medir”. Medir todo lo que sucede en los centros puede ser una tarea ardua, y por ende poco operativa especialmente por los costes, recursos necesarios para realizarla y, en particular, por el tiempo exigido. Cabría considerar, por tanto, algunos criterios que orienten y sirvan de base sobre lo que merece ser medido así como justificar dicha medición, teniendo en cuenta sus repercusiones.

En nuestro planteamiento consideramos que la búsqueda de cuáles pueden entenderse como datos significativos en relación a los sistemas educativos es un trabajo ya realizado, puesto que, expertos del ámbito educativo internacional y nacional, han propuesto los sistemas de indicadores educativos cuyo fin es recoger información relevante que pueda ayudar a conocer cómo funciona el sistema educativo y contribuir a su mejora.

Si aceptamos, tal y como parece haberse producido, que partiendo de los indicadores propuestos a nivel internacional, en el *Proyecto INES*, y tras los ajustes que se han considerado oportunos, se ha elaborado el *Sistema Estatal de Indicadores*, a nivel nacional y los *Indicadores del Sistema Educativo de las Islas Baleares*, en el ámbito de la CAIB, nos planteamos si no son también adaptables para medir lo que sucede en los centros educativos, si consideramos a éstos como el tercer nivel, dentro del ámbito nacional, de análisis del sistema educativo.

De hecho, en la lectura de los citados indicadores, desarrollados para la evaluación general, se observa que recogen, en muchos casos, datos muy concretos, cuya repercusión sería más aplicable al contexto más específico de los centros docentes. La utilización de estos indicadores permitiría a los centros tener un referente sobre la situación en el marco de la comunidad autónoma y de toda España, e, incluso, en un contexto internacional. Por tanto, las preguntas a las que pretendemos dar respuesta con nuestro trabajo son:

- *¿Pueden ser los indicadores del sistema educativo una herramienta adecuada para medir lo que sucede en los centros docentes?*

- *¿Se pueden utilizar los datos recogidos por medio de los indicadores del sistema estatal para la mejora de un centro docente?*

- ¿Proporcionarían todos los indicadores información significativa acerca de un centro?

Para dar respuesta a nuestro planteamiento nos hemos centrado, desde una perspectiva teórica, en el estudio de los sistemas de indicadores y de las diferentes formulaciones tanto internacional, como estatal y autonómica para, a continuación, analizarlos, describiendo sus peculiaridades y desarrollo, su formulación, medida y ámbito de aplicación, de acuerdo con los niveles establecidos, macro, meso y micro a través de una revisión sistemática de los mismos, en las diferentes versiones publicadas.

Junto a lo anterior hemos recogido, por medio de una encuesta, la opinión de miembros de los equipos docentes sobre la propuesta de utilizar indicadores del sistema estatal para medir lo que sucede en los centros.

5.2. OBJETIVOS

Nuestro objetivo es plantear la posibilidad de utilizar una herramienta que permite recoger información de forma sistemática y organizada, como la constituida por los Indicadores del Sistema Educativo, en el contexto de los centros docentes, en tanto que lugar donde se lleva a cabo el acto educativo.

Aun cuando la tendencia general para la investigación es proponer una hipótesis, para la presente formulamos un objetivo general, de acuerdo con las reflexiones que señala Del Río Sadornil (2003, p.179):

“hay autores que circunscriben el término “hipótesis” en sentido estricto, bien a la investigación experimental, cuasi-experimental, o bien para referirse, en algunos supuestos, al establecimiento de relaciones causales entre las variables. En buena parte de las investigaciones, ya sean de naturaleza descriptiva ya sea de índole correlacional, se habla de “hipótesis directivas”. En estos casos algunos autores prefieren hablar de objetivos de investigación, pues serán los datos los que permiten establecer “a posteriori” posibles relaciones y dependencias entre las variables

objeto de estudio. Hay que tener en cuenta que mientras las hipótesis buscan la relación entre las variables, los objetivos tienen un carácter más descriptivo”.

El objetivo general de nuestro trabajo queda definido en los siguientes términos:

Analizar y valorar la posibilidad de uso de los indicadores del sistema estatal para la mejora de los centros públicos y concertados, de educación primaria y secundaria obligatoria, de Mallorca.

Los objetivos específicos son:

- Descripción del sistema estatal de indicadores: comparación de las diferentes versiones y estudio de la evolución de las mismas.
- Valoración diferencial de los indicadores según el ámbito de aplicación.
- Análisis de las respuestas de los equipos docentes al planteamiento de aplicar el sistema de indicadores a los centros.

5.3. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Siendo la finalidad de nuestro estudio valorar si los indicadores del sistema estatal pueden utilizarse en el contexto de los centros docentes como una herramienta apropiada para la recogida de información, de forma sistemática, de aspectos relevantes de su funcionamiento y ayudar en los procesos de mejora de los mismos, entendemos que se trata de un diseño de investigación evaluativa que, de acuerdo con Pérez Juste (en García Hoz, 1994, p. 405s):

“la finalidad de esta modalidad de investigación es la ayuda a la toma de decisiones de mejora a partir de los datos que, dado su rigor y calidad, al ser recogidos con exigencias notables y en el marco de planes sistemáticos merecen más garantías a quienes deber tomarlas”.

Una parte del trabajo ha consistido en el análisis de los sistemas de indicadores para establecer la posibilidad de aplicarlos a los centros docentes, mientras que otra ha ido dirigida a conocer la valoración que, en relación a nuestro planteamiento, hacen los miembros de los equipos docentes, que en la actualidad realizan labores en centros concertados y públicos de la isla de Mallorca.

Ambos momentos integran lo que, según Escudero Escorza (2005-2006) se define como investigación evaluativa:

“un tipo de investigación aplicada, que incide sobre objetos sociales, sistemas, planes, programas, participantes, instituciones, agentes, recursos, etc., que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios y estándares científicos rigurosos múltiples, externos e internos, con la obligación de sugerir acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como planificación, mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, penalización, incentivación, etc.” (p.184).

Dentro de la investigación evaluativa cabría considerar que, siguiendo la propuesta de Chelimsky (citado por Correa Uribe, 1996), existen tres perspectivas de evaluación: *la rendición de cuentas, la perspectiva del conocimiento y la perspectiva del desarrollo*. De entre las citadas, la presente investigación se incluiría en la perspectiva del conocimiento puesto que *“busca comprender problemas públicos, políticos y programas; desarrollar nuevos métodos y someter a crítica y ajuste los anteriores. Su utilidad tiende más hacia la investigación.”* (Correa Uribe, 1996, p.69s).

Por otro lado, y teniendo en cuenta la naturaleza de nuestro trabajo, aun pudiendo contribuir a la toma de decisiones en relación a los sistemas de indicadores, hacemos hincapié en concebirla como una propuesta de mejora, entendiéndola en los términos en que la describe Pérez Juste (2006, p.42) *“es hacer una cosa mejor de lo que era, y también superarla, esto es, lograr metas más amplias y ricas o profundas”*.

Las fases, enmarcadas en las propuestas de la investigación evaluativa, siguen las indicaciones sugeridas en la bibliografía para este tipo de estudios. Tomando como referencia la propuesta que, en tal sentido, realiza García LLamas (2003), adaptándola a la naturaleza y

peculiaridades de nuestra investigación, se enuncian en la Figura 16 las diferentes fases de la misma.

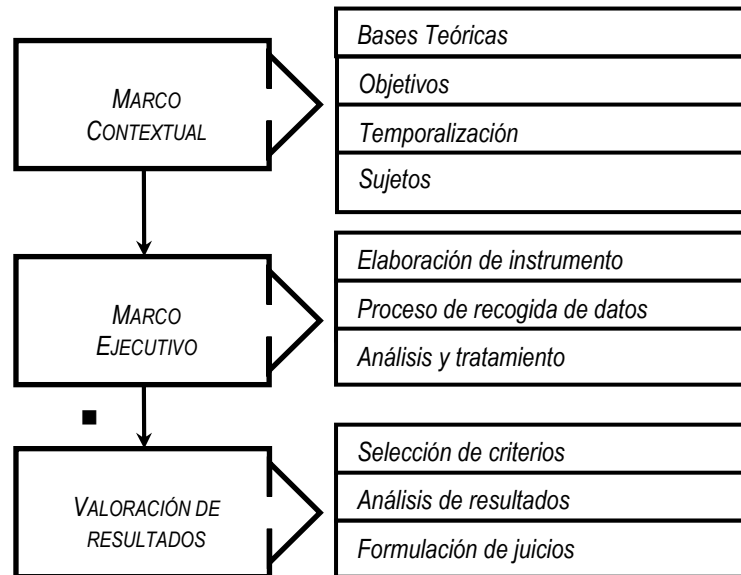


Figura 16: Fases de la Investigación

5.4. SUJETOS

En este apartado nos referimos a los sujetos seleccionados para realizar nuestra investigación. Empezamos por definir la población objeto de estudio para describir, a continuación, la técnica de muestreo utilizada, el tipo de muestra y el tamaño de la misma.

5.4.1. POBLACIÓN

La población es “el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno” (Bisquerra Alzina, 1989, p.81).

La población definida para nuestro estudio son los docentes que desarrollan su actividad en los Centros Públicos y Concertados de la isla de Mallorca, en los niveles de Educación Primaria y Secundaria.

Según la información proporcionada por la *Consellería d' Educació i Cultura de les Illes Balears*, con fecha 11 de Octubre de 2011, en la isla de Mallorca hay 308 centros, que se distribuye en:

- 204 Centros Públicos, de los que:
 - 155 son de Educación Infantil y Primaria (CEIP)
 - 49 son Institutos de Educación Secundaria (IES)
- 104 Centros Concertados, donde se imparten los niveles educativos de primaria y secundaria

En el conjunto de los citados centros realizan labores docentes un total de 11.187 profesores según la siguiente distribución:

- 7.817 docentes en Centros Públicos:
 - 3.825 en Centros de Educación Infantil y Primaria
 - 3.992 en Institutos de Educación Secundaria
- 3.370 docentes en Centros Concertados

De la población total de profesores de Mallorca en los diferentes centros, nuestra propuesta se centra en los docentes de los niveles de primaria y secundaria, por lo que, teniendo en cuenta que 1.338 docentes imparten educación infantil, la población de referencia de nuestro estudio estará compuesta por 9.849 de los cuales:

- 6.881 corresponden a Centros Públicos en los niveles de Primaria y Secundaria.
- 2.968 corresponden a Centros Concertados en los niveles de Primaria y Secundaria.

Adicionalmente se distinguen varias categorías o estratos con arreglo a las funciones que realizan los docentes en los centros, siempre según la información proporcionada por la *Conselleria d' Educació i Cultura de les Illes Balears*, tal y como se representa en la Tabla 27.

CENTROS DOCENTES MALLORCA	CENTROS PÚBLICOS	PRIMARIA	<i>Directores</i>
			<i>Jefes de Estudio</i>
			<i>Profesores Primaria</i>
			<i>Otros Profesores</i>
		SECUNDARIA	<i>Directores</i>
			<i>Jefes de Estudio</i>
			<i>Profesores Secundaria</i>
			<i>Otros Profesores</i>
	CENTROS CONCERTADOS	<i>Directores</i>	
		<i>Jefes de Estudio</i>	
		<i>Profesores Primaria</i>	
		<i>Profesores Secundaria</i>	
<i>Otros Profesores</i>			

Tabla 27: Distribución Población Según Titularidad de Centros y Funciones Docentes

En referencia a los profesores de Educación Primaria en los Centros Públicos, teniendo en cuenta las funciones que desempeñan, el número de sujetos para cada categoría se incluye en la Tabla 28.

DISTRIBUCIÓN DOCENTES PRIMARIA SEGÚN FUNCIONES EN LOS CENTROS PÚBLICOS	
DIRECTORES	155
JEFES DE ESTUDIO	131
MAESTROS/PROFESORES PRIMARIA	2.486
OTRO PROFESORADO	117
TOTAL	2.889

Tabla 28: Distribución Docentes de Educación Primaria Según Tareas en los Centros Públicos

El número de sujetos de cada estrato en los Centros Públicos de Educación Secundaria, según las funciones que desempeñan se incluye en la Tabla 29.

DISTRIBUCIÓN DOCENTES SECUNDARIA SEGÚN FUNCIONES EN LOS CENTROS PÚBLICOS	
DIRECTORES	49
JEFES DE ESTUDIO	62
PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	3.508
OTRO PROFESORADO	373
TOTAL	3.992

Tabla 29: Distribución Docentes de Educación Secundaria Según Tareas en los Centros Públicos

El número de sujetos en cada categoría según las funciones que desempeñan en los Centros Concertados se especifica en la Tabla 30.

DISTRIBUCIÓN DOCENTES SEGÚN FUNCIONES EN LOS CENTROS CONCERTADOS	
DIRECTORES	104
JEFES DE ESTUDIO	116
MAESTROS/PROFESORES PRIMARIA	1.395
OTRO PROFESORADO	89
PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	1.264
TOTAL	2.968

Tabla 30: Distribución Docentes Según Funciones en los Centros Concertados

5.4.2. MUESTRA

Como señala Del Rio Sardonil (2003, p.188):

“resulta complicado y costoso en tiempo, dinero y medios recoger datos de todos los posibles sujetos objeto de investigación (población), por lo que normalmente hay que señalar algunos de ellos (muestra) siempre que sean representativos de esa población a estudiar. La muestra, pues, es un subconjunto de la población o universo”.

Una vez obtenidos los datos acerca de la población, expuestos en el apartado anterior, procedemos a calcular la muestra representativa a fin de recoger los datos que se analizan en este proceso; en tal sentido Fox (1981, p.367) señala:

“Aunque la razón esencial por la que se muestrea es la imposibilidad de estudiar todos los sujetos, es un proceso lógico, porque en la práctica no es necesario obtener datos de todos los

posibles sujetos para comprender con exactitud la naturaleza del fenómeno que se estudia, sino que, en general, se puede alcanzar esa comprensión con una parte de los sujetos. Debido a esto, se pueden aprovechar las ventajas del muestreo, que son la reducción del coste de la investigación en tiempo y en dinero... El ahorro de tiempo o dinero mediante el muestreo sólo es lógico cuando se puede justificar el hecho de que los datos obtenidos a partir de la muestra proporcionarán una base firme para determinar con exactitud las características del fenómeno que se estudia”.

La técnica de muestreo que utilizamos es probabilística, concretamente el muestreo estratificado, ya que, dadas las características de nuestra población, constituida por grupos naturales, es la más apropiada. Como señala Fox (1981, p.375):

“La estratificación es un proceso que permite asegurar que todos los aspectos significativos de una característica están representados en la muestra. Este proceso consiste en dividir la población en subgrupos o estratos atendiendo a la característica para la que tratamos de conseguir representatividad, y en crear la muestra haciendo selecciones distintas para cada estrato”.

Teniendo en cuenta que se trata de una población finita, para un nivel de confianza de 2 sigmas, la fórmula para hallar el tamaño de una muestra estratificada proporcional es:

$$n = \frac{4 \times N \times p \times q}{E^2 (N - 1) + 4 \times p \times q}$$

En la que p y q son porcentajes de la característica, E es el error, n el tamaño de la muestra y N el tamaño de la población (Sierra Bravo, R. 2001).

Considerando que la población de docentes es de 9.849, un error del 3 por 100 y un margen de confianza del 97,5 por 100, la muestra para nuestro estudio es de 999 docentes.

$$n = \frac{4 \times 9.849 \times 50 \times 50}{9 (9.849 - 1) + 4 \times 50 \times 50} = 999$$

Para la composición de los estratos calculamos la fracción de muestreo, “*porcentaje de la muestra respecto al universo*” (Brunet, Pastor, y Belzunegui, 2002, p.426).

$$\text{Fracción de Muestreo} = \frac{n}{N}$$

Donde n es el tamaño de la muestra y N es la población total.

$$\text{Fracción de Muestreo} = \frac{999}{9.849} = 10.13$$

La composición proporcional de la muestra se calcula aplicando la fracción de muestreo a la amplitud de cada uno de los estratos que forman el universo, ver Tabla 31, cuyo resultado es la amplitud de cada uno de los estratos, siendo esta de:

- 16 Directores de Centros Públicos de Primaria.
- 13 Jefes de Estudios de Centros Públicos de Primaria.
- 252 Profesores de Primaria de Centros Públicos
- 12 Otros Profesores de Centros Públicos de Primaria.
- 5 Directores de Centros Públicos de Secundaria.
- 7 Jefes de Estudios de Centros Públicos de Secundaria.
- 355 Profesores de Secundaria de Centros Públicos

- 38 Otros Profesores de Centros Públicos de Secundaria.
- 11 Directores de Centros Concertados.
- 12 Jefes de Estudios de Centros Concertados.
- 141 Profesores de Primaria de Centros Concertados
- 128 Profesores de Secundaria de Centros Concertados
- 9 Otros Profesores de Centros Concertados.

		Estratos	Su Amplitud en el Universo	Fracción de Muestreo (%)	Amplitud de los Estratos en la Muestra	
CENTROS DOCENTES MALLORCA	CENTROS CONCERTADOS	<i>Directores</i>	104	10.13	11	
		<i>Jefes de Estudio</i>	116	10.13	12	
		<i>Profesores Primaria</i>	1395	10.13	141	
		<i>Profesores Secundaria</i>	1264	10.13	128	
		<i>Otros Profesores</i>	89	10.13	9	
	CENTROS PÚBLICOS	PRIMARIA	<i>Directores</i>	155	10.13	16
			<i>Jefes de Estudio</i>	131	10.13	13
			<i>Profesores Primaria</i>	2486	10.13	252
			<i>Otros Profesores</i>	117	10.13	12
		SECUNDARIA	<i>Directores</i>	49	10.13	5
			<i>Jefes de Estudio</i>	62	10.13	7
			<i>Profesores Secundaria</i>	3508	10.13	355
			<i>Otros Profesores</i>	373	10.13	38
					999	

Tabla 31: Amplitud de los Estratos de la Muestra

Tras el cálculo del tamaño de cada uno de los estratos, el siguiente paso consistía en realizar un muestreo aleatorio simple con el fin de seleccionar a los docentes que en cada caso formarían parte de la muestra. Sin embargo, aun existiendo un censo de la población que se incluye en nuestra propuesta, fue imposible acceder al listado nominal de los docentes, por lo que hemos tomado los centros de la Isla de Mallorca, realizando la selección aleatoria mediante el listado proporcionado por la *Conselleria d' Educació i Cultura de les Illes Balears*.

En cada uno de estos centros entregamos los cuestionarios personalmente o fueron remitidos vía e-mail, junto con las instrucciones correspondientes en cada caso, procediendo con posterioridad a su clasificación en función de los docentes que los habían completado.

Contactamos con 20 Centros Concertados, 30 Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria y 10 Institutos de Educación Secundaria, a los que se les garantizó el anonimato. Se logró contar con la participación de docentes en todos los centros, lo cual nos permitió realizar el número total de cuestionarios previstos para los diferentes estratos. Los centros se ubican en la isla de Mallorca, concentrándose la mayoría en la ciudad de Palma donde su número es considerablemente mayor.

5.5. LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Teniendo en cuenta que para dar respuesta al problema planteado precisábamos consultar a los equipos docentes sobre el grado de aplicación de los indicadores a los centros, se decidió realizar una encuesta, técnica que permite formular un repertorio de preguntas en relación a la información relevante, tal y como indica Bisquerra Alzina (1989, p.128), *“una encuesta consiste en una serie de preguntas formuladas directamente a los sujetos”*.

Seleccionada la técnica, se escogió, como instrumento para la recogida de datos, un cuestionario puesto que:

“Mediante el cuestionario podemos describir, clasificar, confirmar, establecer relaciones de lo que opinan, sienten, creen, valoran, piensan; los individuos sobre un determinado hecho o fenómeno educativo, además de su comportamiento ante situaciones concretas que se plantean en la vida real” (García Llamas, 2003, p.209).

Comprobamos, revisando la bibliografía, que no existía ningún instrumento que se adecuase a los fines concretos de nuestra investigación, por lo que procedimos a elaborar un cuestionario.

La construcción del cuestionario es una tarea compleja que debe realizarse de forma que garantice la calidad de los datos (Del Río Sadornil, 2003) por ello, el proceso de elaboración se ha llevado a cabo con rigor y prestando especial atención a todos y cada uno de los aspectos que pudieran influir en su validez y fiabilidad. En este sentido, García Llamas (2003) recomienda que:

“en el caso de la construcción de uno nuevo (instrumento) sería preciso obrar con precaución y seguir las reglas que se recogen en los diferentes manuales, además de llevar a cabo una aplicación piloto que nos permita asegurar que cumple las características técnicas exigibles a estos instrumentos y que van a ser de utilidad para alcanzar los objetivos fijados” (p.204).

5.5.1. ENTREVISTA

El guión de entrevista se elaboró para dirigirnos a un grupo de expertos en educación a fin de que fueran ellos quienes, desde su experiencia y conocimiento, nos orientaran en la elección preliminar de los indicadores que incluiríamos en el cuestionario.

5.5.1.1. ELABORACIÓN DE LA ENTREVISTA

Para dirigirnos al grupo de expertos, procedimos a elaborar un guion de entrevista, de tipo no estructurada, que como señala Fox (1981, p.607):

“sirve de recordatorio para el entrevistador de los temas que hay que tratar. Aunque enumere preguntas concretas, el entrevistador no está limitado a esa lista y tiene libertad para hacer preguntas complementarias, para repetir otras y para dar rodeos que prometan dar información útil para los propósitos de la investigación y para ayudar a contestar a la pregunta de investigación”.

Este tipo de entrevista, menos formal, *“permite modificar la secuencia de las preguntas, explicarlas, añadir información, en función de las respuestas o demandas del entrevistado”* (Bisquerra Alzina. 1989. 105), lo que permitió lograr un clima de confianza tal que facilitó la expresión de los entrevistados, consiguiéndose gran cantidad de información significativa.

De entre las diferentes modalidades de entrevistas no estructuradas se optó por la focalizada, que es la que, como señala Bisquerra Alzina (1989, p.105) “*consiste en una forma especial de entrevista no directiva pero con cierto control*”. Por tanto se centró el interés en el Sistema Estatal de Indicadores, puesto que el objetivo perseguido era obtener la visión de los expertos en relación al mismo. Se incluyeron preguntas sobre las dimensiones en las que se divide el citado y los indicadores, y subindicadores, que conforman cada una de ellas.

En el guión de entrevista las preguntas propuestas se clasifican según lo siguiente:

- Selección: preguntas cerradas en las que se pedía a los entrevistados que seleccionasen, del conjunto de indicadores, aquellos que se considerasen
- Reflexión: preguntas abiertas en las que los entrevistados tuvieran la oportunidad de aportar las reflexiones en las que basan la elección de dichos indicadores.
- Opinión: preguntas abiertas en las que se pidió a los entrevistados que expresasen su opinión acerca del Sistema Estatal de Indicadores así como de su posible aplicación a los centros.

Se ofreció a los entrevistados, la oportunidad de proponer otras dimensiones y/o indicadores que pudieran considerarse representativos para la mejora de los centros y que, desde el punto de vista del entrevistado, no se encontraran en el Sistema Estatal.

La elección de las preguntas abiertas, tanto de reflexión como de opinión, pese a que aumentan la complejidad de la codificación y el análisis de las respuestas, permitió profundizar en la información proporcionada por los entrevistados así como favorecer la realización de sugerencias para la investigación.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta al confeccionar el guion de la entrevista fue la realidad lingüística de las Islas Baleares, donde coexisten el castellano y el catalán, por lo que dicho guion, se elaboró en ambas lenguas.

5.5.1.2. VALIDEZ DE LA ENTREVISTA

Con el fin de garantizar que el conjunto de las preguntas elaboradas para el guion de la entrevista, que se incluye en la Figura 17, represaran la totalidad de las dimensiones e indicadores y, por tanto, se cumplieran los requisitos de la validez de contenido, llevamos a cabo una revisión de las diferentes versiones del Sistema Estatal de Indicadores.

Tras la citada, y observadas las continuas modificaciones y variaciones entre unas y otras publicaciones, optamos por utilizar las dimensiones y los indicadores incluidos en la versión publicada en el año 2006, puesto que, además de las cinco dimensiones en las que se subdividía el sistema de indicadores hasta la versión del 2010⁵⁰: *contexto, recursos, escolarización, procesos educativos y resultados educativos*, contiene el mayor número de indicadores, elaborados para medir cada una de ellas, conteniendo los de las publicaciones tanto anteriores como posteriores.

⁵⁰ Año en el que las dimensiones se reducen a tres y pasan a llamarse apartados, escolarización y entorno educativo, financiación educativa y resultados educativos

Para medir la calidad en la educación se han desarrollado a nivel Nacional, y en las Comunidades Autónomas, los Sistemas de Indicadores.

Los indicadores son un conjunto de índices que aportan información sobre el estado y la calidad del sistema educativo y de sus diversos componentes.

Como parte de una investigación que estamos desarrollando para la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, nos interesa ponderar en qué grado se consideran aplicables dichos indicadores a los centros educativos, por lo que agradeceríamos respondiera a las siguientes preguntas:

- ¿Cree que los indicadores del Sistema Estatal que elabora el Instituto de Evaluación podría utilizarse para la mejora de los centros docentes?
Si No
- Los indicadores se agrupan en cinco grandes dimensiones que miden la calidad del sistema educativo en general. Valore, de mayor a menor (5 mayor y 1 menor), el grado en que usted considera que dichas dimensiones puedan ser útiles para medir la calidad de un centro educativo:

Dimensiones	Orden
Indicadores de contexto proporcionan información general del contexto español: población en edad escolarizable, PIB por habitante, tasa de actividad y nivel de estudios y expectativas culturales.	
Indicadores de recursos Los indicadores de recursos son aquellos que se refieren a los recursos financieros, humanos y materiales: gasto total en educación, gasto por alumno, tecnologías de la información, población empleada como profesor y alumnos por grupo educativo y por profesor.	
Indicadores de escolarización permiten conocer la situación educativa de una determinada población en un momento concreto: escolarización en cada etapa, tasas de escolarización en edades de niveles no obligatorios, acceso a la educación superior, alumnado extranjero y atención a la diversidad.	
Indicadores de procesos educativos Los indicadores de procesos educativos consideran la organización y funcionamiento de los centros, la práctica educativa y el clima escolar: tareas directivas, número de horas de enseñanza, agrupación de alumnos, participación de los padres, estilo docente y trabajo en equipo del profesorado, formación del profesorado, actividades fuera del aula de los alumnos, relaciones en el centro y aula.	
Indicadores de resultados educativos tratan sobre los logros del sistema educativo a través del éxito escolar de los alumnos mediante las pruebas de evaluación: resultados en educación primaria y secundaria, competencias clave a los 15 años, adquisición de actitudes y valores, idoneidad de la edad del alumnado, tasas de graduación y tasas de empleo según la formación.	

- En la dimensión Contexto se incluyen cinco indicadores. Le rogamos que seleccione aquellos que, desde su punto de vista, puedan ser relevantes para la mejora de la calidad de un centro educativo, justifique el porqué de dicha selección y señale, en su caso, si incluía otros indicadores en esta dimensión.

- ¿Qué indicadores, según su opinión, pueden aportar información sobre la calidad de un centro educativo?

Indicadores de Contexto	
C1 Proporción de población en edad escolarizable	
C2 PIB por habitante	
C3 Relación de la población con la actividad económica	
C4 Nivel de estudios de la población adulta	
C5 Expectativas del nivel máximo de estudios	

- ¿Por qué considera que pueden ayudar, los indicadores que ha seleccionado, a la mejora de la calidad en un centro educativo?

- Señale la información sobre el contexto general de la educación que podría contribuir a mejorar la calidad de un centro y que, desde su punto de vista, no se recoge en los indicadores anteriores.

- En la dimensión Recursos se incluyen seis indicadores. Le rogamos que seleccione aquellos que, desde su punto de vista, puedan ser relevantes para la mejora de la calidad de un centro educativo, justifique el porqué de dicha selección y señale, en su caso, si incluía otros indicadores en esta dimensión.

- ¿Qué indicadores, según su opinión, pueden aportar información sobre la calidad de un centro educativo?

Indicadores de Recursos	
Rc1 Gasto total en educación con relación al PIB	
Rc2 Gasto público total en educación	
Rc3 Gasto en educación por alumno	
Rc4 Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo	
Rc5 Proporción de población activa empleada como profesorado	
Rc6 Alumnos por grupo y profesor	

- ¿Por qué considera que pueden ayudar, los indicadores que ha seleccionado, a la mejora de la calidad en un centro educativo?

Figura 17: Guión de la Entrevista

4.3. Señale la información sobre los recursos de la educación que podría contribuir a mejorar la calidad en un centro y que, desde su punto de vista, no se recoge en los indicadores anteriores.

5. En la dimensión Escolarización se incluyen siete indicadores. Le rogamos que seleccione aquellos que, desde su punto de vista, puedan ser relevantes para la mejora de la calidad de un centro educativo, justifique el porqué de dicha selección y señale, en su caso, si incluiría otros indicadores en esta dimensión.

5.1. ¿Qué indicadores, según su opinión, pueden aportar información sobre la calidad de un centro educativo?

Indicadores de Escolarización	
E1	Escolarización en cada etapa educativa
E2	Escolarización y Población
E3	Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios
E4	Acceso a la educación superior
E5	Alumnado extranjero
E6	Atención a la diversidad: Alumnos con necesidades educativas especiales
E7	Participación en el aprendizaje permanente

5.2. ¿Por qué considera que pueden ayudar, los indicadores que ha seleccionado, a la mejora de la calidad en un centro educativo?

5.3. Señale la información sobre escolarización que podría contribuir a mejorar la calidad en un centro y que, desde su punto de vista, no se recoge con los indicadores anteriores

6. En la dimensión Procesos Educativos se incluyen diez indicadores. Le rogamos que seleccione aquellos que, desde su punto de vista, puedan ser relevantes para la mejora de la calidad de un centro educativo, justifique el porqué de dicha selección y señale, en su caso, si incluiría otros indicadores en esta dimensión.

6.1. ¿Qué indicadores, según su opinión, pueden aportar información sobre la calidad de un centro educativo?

Indicadores de Procesos Educativos	
P1	Tareas Directivas
P2	Número de horas de enseñanza
P3	Agrupamiento de alumnos
P4	Participación de los padres en el centro
P5	Trabajo en equipo de los profesores
P6	Estilo docente del profesor
P7	Actividades del alumno fuera del horario escolar
P8	Tutoría y Orientación Educativa
P9	Formación permanente del profesorado
P10	Relaciones en el aula o centro

6.2. ¿Por qué considera que pueden ayudar, los indicadores que ha seleccionado, a la mejora de la calidad en un centro educativo?

6.3. Señale la información sobre Procesos Educativos que podría contribuir a mejorar la calidad de un centro y que, desde su punto de vista, no se recoge con los indicadores anteriores

7. En la dimensión Resultados Educativos se incluyen diez indicadores. Le rogamos que seleccione aquellos que, desde su punto de vista, puedan ser relevantes para la mejora de la calidad de un centro educativo, justifique el porqué de dicha selección y señale, en su caso, si incluiría otros indicadores en esta dimensión

7.1. ¿Qué indicadores, según su opinión, pueden aportar información para la mejora de un centro educativo?

Indicadores de Resultados Educativos	
Rs1	Resultados de la educación primaria
Rs2	Resultados en educación secundaria obligatoria
Rs3	Competencias clave a los 15 años de edad
Rs4	Adquisición de actitudes y valores
Rs5	Idoneidad en la edad del alumnado
Rs6	Abandono escolar prematura
Rs7	Tasa de graduación
Rs8	Educación y situación laboral del padre y educación de los hijos
Rs9	Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo
Rs10	Diferencias de ingresos laborales según nivel de estudios

Figura 17(Continuación): Guión de la Entrevista

- 7.2. ¿Por qué considera que pueden ayudar, los indicadores que ha seleccionado, a la mejora de la calidad en un centro educativo?
- 7.3. Señale la información sobre Procesos Educativos que podría contribuir a mejorar la calidad de un centro y que, desde su punto de vista, no se recoge con los indicadores anteriores
8. ¿Cree que las dimensiones incluidas en el Sistema Estatal de Indicadores abarcan los diferentes aspectos que cabría considerar para la mejor de la calidad de un centro educativo?
- Si No
9. En caso negativo, ¿qué otras dimensiones considera que deberían tenerse en cuenta para la mejora de la calidad en un centro educativo?
10. ¿Podría señalar algún indicador que aporte información significativa para la dimensión propuesta?

Brevemente, podría indicarnos los puestos que ha ocupado a lo largo de su trayectoria en educación:
Qué funciones que realiza actualmente:
Tipo de Centro: <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado
Años de experiencia en educación:

Muchas gracias por su colaboración

<i>Nota: En caso de estar interesado en recibir información acerca de los resultados de nuestra investigación, indique una dirección o correo a la que podamos remitir los mismos una vez finalizada:</i>
--

Figura 17 (Continuación): Guión de la Entrevista

5.5.1.3. SELECCIÓN DE LA MUESTRA DE EXPERTOS

La muestra seleccionada para la entrevista responde a un modelo no probabilístico, puesto que no se utilizó el azar. Fox (1981, p.389) la denomina selección deliberada puesto que se “seleccionan de forma directa y deliberada los elementos concretos de la población que componen nuestra muestra invitada”.

No se perseguía seleccionar una muestra representativa de la población general sino cubrir el espectro de la realidad educativa. Para la elección de los expertos se consideró su experiencia, su trayectoria, los puestos ocupados y la formación, concretamente:

- Los años de experiencia, fijando como criterio que llevaran ejerciendo tareas docentes más de quince años, tiempo que consideramos suficiente para garantizar el conocimiento de los centros y sus particularidades.
- Junto a la titulación oficial, necesaria para el desarrollo del trabajo docente, todos los expertos debían haber realizado cursos adicionales de formación a lo largo de los años que llevaban desarrollando su labor en el ámbito educativo.
- En relación a la trayectoria se seleccionaron personas que a lo largo de su carrera hubieran ocupado varios cargos y/o hubieran trabajado en diferentes centros, de forma que la variedad de experiencias nos permitiera reunir aportaciones desde distintas perspectivas para, con todas ellas enriquecer nuestro trabajo.

Uno de los criterios planteados como indispensable, y que entendíamos como de especial relevancia, fue que cada uno de los expertos estuviese trabajando en centros o tuvieran una implicación directa en los mismos, en el momento de la realización de la entrevista. El objetivo de este criterio era doble: por un lado que las opiniones reflejadas correspondieran a personas con un contacto cotidiano con nuestro objeto de investigación, y, por otro, evitar en lo posible, un hecho denunciado en muchas de las investigaciones y publicaciones consultadas, desde las que se señala que al recoger información sobre temas de educación, se olvida a las personas directamente implicadas en la misma, tomando en mayor consideración aquellos técnicos que no están inmersos en dicha realidad.

Con anterioridad a la realización de la entrevista contactamos con cada uno de los expertos, exponiendo el motivo de la misma, y tras su aceptación concertamos las entrevistas en función de su disponibilidad.

A continuación sintetizamos el perfil de cada una de las personas incluidas en el grupo de expertos entrevistados:

- Maestra de Educación Primaria que trabaja en un centro concertado clasificado como de educación preferente de integración. Dieciséis años de experiencia en el citado. Ha cursado un máster en dificultades del aprendizaje. Inició su carrera realizando sustituciones en otros centros también concertados. Ha sido jefa del departamento de lengua y del de pastoral y coordinadora de ciclo durante cinco años. Además de las funciones tutoriales asignadas, ha ejercido las de apoyo educativo específico a niños con necesidades educativas especiales y ha impartido la asignatura de catalán en educación secundaria.
- Directora General de un centro concertado donde se imparten los niveles de enseñanza de educación infantil, primaria y secundaria. Con más de veinte años de experiencia en su carrera profesional ha trabajado como profesora y jefa de estudios y actualmente es la directora del centro. Diplomada en Magisterio y licenciada en Pedagogía, ha realizado numerosos cursos de formación continua.
- Jefe de Estudios de Primaria en un centro público. Diplomado en Magisterio. Ejerció como Director de centro durante cinco años, periodo tras el cual pasó a su puesto actual. Experiencia en educación de más de veinticinco años. Junto a estas labores ha seguido realizando funciones de maestro en educación primaria. Siempre ha trabajado en centros de titularidad pública.
- Profesor de educación física y tutor de primaria. Diplomado en Magisterio especialidad de Educación Física. Inició su carrera como profesor en un centro concertado pasando, después de cuatro años, a trabajar en un centro público de educación primaria. Junto a las funciones de profesor de educación física, que ha realizado durante los últimos quince años, se ha hecho cargo de la tutoría de alumnos de primaria.
- Integrante del Equipo de Orientación Educativa (EOEP). Licenciado en Psicología. Más de treinta años de experiencia. Siempre ha trabajado como orientador en centros

públicos de primaria. Al formar parte de un equipo itinerante su labor se distribuye entre varios centros de Mallorca.

- Profesor de Educación Secundaria en un centro público. Licenciado en Matemáticas. Inició su labor educativa como interino durante tres años. Ha trabajado en centros públicos desde hace más de veinte años siempre en secundaria impartiendo la asignatura de matemáticas. Ha realizado cursos diversos de formación a lo largo de su carrera.
- Jefa del Departamento de Orientación de un centro concertado de Confesionalidad Católica. Licenciada en Psicopedagogía. Veinte años de experiencia profesional como profesora y orientadora. Desde el año 2000 al 2006 fue la responsable de la implantación y coordinación del Sistema de Calidad del centro basado en la normas ISO. Actualmente, junto a las funciones de su puesto, realiza las auditorías internas del centro y audita otros centros pertenecientes a la misma congregación.
- Miembro de un Equipo de Orientación Educativa (EOEP) desde hace dieciocho años. Licenciada en Pedagogía. Junto a otros cursos ha realizado un Máster en Dificultades del Aprendizaje. Ha trabajado en diferentes centros, todos públicos, y en todos los niveles educativos, primaria, secundaria y adultos, realizando las tareas de apoyo y orientación educativa. Actualmente trabaja como Orientadora en un centro de Secundaria e imparte un módulo de Formación Profesional.
- Inspectora de Educación, que ejerció de docente y jefa de estudios en colegios públicos durante aproximadamente veinte años y que desde hace diez años optó por incorporarse al cuerpo de inspección educativa.

5.5.1.4. REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Las entrevistas, realizadas de forma individual, nos permitieron intercambiar impresiones y ahondar en el tema que nos ocupaba. Dos entrevistas se hicieron en diciembre de 2009, y las demás en 2010: tres en enero, tres en febrero y la última en junio. La duración media de las citadas fue aproximadamente de dos horas y media.

Como los guiones estaban redactados tanto en castellano como en catalán, la elección de uno u otro idioma respondió a las preferencias de cada uno de los entrevistados. No obstante, y a los efectos de este trabajo, las respondidas en catalán se han traducido al castellano.

Puesto que la idoneidad de la entrevista pasa por poder registrar de la forma más acorde posible los datos, se anotaron los comentarios de forma literal y muchos de ellos se incluyen en el Apartado 6.1.1.

Debemos mencionar la excelente predisposición encontrada en el grupo de entrevistados, que se mostraron, en todo momento, dispuestos a dedicarnos su tiempo y proporcionar el máximo de información.

Las entrevistas fueron especialmente clarificadoras y de gran relevancia, aportándonos, además de opiniones y valoración sobre la posibilidad de aplicar los indicadores a los centros, información sobre la realidad de los mismos.

5.5.2. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

El análisis de la información recogida mediante la entrevista nos proporcionó el marco de referencia a partir del cual se elaboró el cuestionario.

5.5.2.1. INDICADORES DEL CUESTIONARIO

Para la inclusión de los indicadores en el cuestionario se estableció que, además de haber sido elegidos mayoritariamente por los expertos, debían medir aspectos sobre los que los centros docentes pudieran intervenir de forma directa.

En este sentido llamó la atención que, mientras que en el caso del *P7, Trabajo del alumno fuera del horario escolar*, los expertos señalaron que no podía considerarse como medida de mejora del centro puesto que “no se puede responsabilizar al centro de que los alumnos no realicen sus tareas en casa”, los indicadores, *C4, Nivel de estudios de la población adulta*, *C5, Expectativas de nivel máximo de estudios*, y *P2, Número de horas de enseñanza* fueran elegidos.

La anterior podría deberse a la confusión existente entre lo que sería mejor para el buen funcionamiento de la educación y lo que los centros pueden hacer para mejorarla. Así, la afirmación de que existen factores que escapan al control de los centros y, por tanto, no se les debe atribuir la responsabilidad a los mismos, no está lógicamente reñida con que se señalen aquellos factores que podrían, ayudarles en su función educativa.

Sin embargo, y puesto que estos indicadores dependen de las realidades sociales, la implicación y expectativas de las familias, la formación de los padres, etc. aspectos ajenos a la capacidad de mejora del centro, se decidió no incluirlos en el cuestionario.

Paralelamente, otro indicador cuyo control sobrepasa las competencias de los centros es el *P2, Número de horas de enseñanza*. El número de horas de enseñanza, tanto en educación primaria como en secundaria, lo define anualmente la Consejería de Educación⁵¹, con el establecimiento de las horas semanales que se debe dedicar a cada asignatura en cada curso. Sin embargo, los comentarios acerca de este indicador no iban encaminados a la distribución de

⁵¹ Orden de la Consejería de Educación y Cultura de día 27 de Abril de 2009, sobre el desarrollo de la educación primaria de las islas Baleares. Anexo 1: Distribución de horario lectivo semanal. Orden de la de Educación y Cultura de día 27 de Abril de 2009, sobre el desarrollo de la educación secundaria obligatoria de las Islas Baleares. Anexo 1: Distribución de horario lectivo semanal. Se puede consultar en <http://weib.caib.es>

horas sino a permitir que los centros adaptaran las horas dedicadas a cada asignatura en función de las necesidades de cada grupo clase. Por tanto, hacía referencia a la posible flexibilidad de horario para atender a las necesidades del grupo de alumnos y es, en este sentido, como lo consideramos para nuestro cuestionario, por lo que se decidió incluirlo.

Hechas las reflexiones anteriores, a excepción de los indicadores de la *dimensión contexto*, el resto de indicadores (o subindicadores) seleccionados por los expertos, dieciocho, se incluyeron en el cuestionario, como se muestra en la Tabla 32.

DIMENSIÓN	INDICADORES
Recursos	<i>Rc4 Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo</i>
	<i>Rc6.2 Alumnos por grupo educativo</i>
Escolarización	<i>E5 Alumnado extranjero</i>
	<i>E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales.</i>
Procesos Educativos	<i>P1.2 Tiempo dedicado a las Tareas Directivas</i>
	<i>P2 Número de horas de enseñanza</i>
	<i>P3 Agrupamiento de alumnos</i>
	<i>P4 Participación de los padres en el centro</i>
	<i>P5 Trabajo en equipo de los profesores</i>
	<i>P6 Estilo docente del profesor</i>
	<i>P8 Tutoría y Orientación Educativa</i>
	<i>P9 Formación permanente del profesorado</i>
	<i>P10 Relaciones en el aula y en el centro</i>
Resultados Educativos	<i>Rs1 Resultados en educación primaria y</i>
	<i>Rs2 Resultados en educación Secundaria</i>
	<i>Rs3 Competencias clave a los 15 años</i>
	<i>Rs4 Adquisición de actitudes y valores</i>
	<i>Rs6 Abandono escolar prematuro</i>

Tabla 32: Indicadores Seleccionados por los Expertos que se Incluyen en el Cuestionario

Por otro lado, optamos por incluir adicionalmente aquellos aspectos que, según las aportaciones de la mayoría de los expertos, deberían medirse para la mejora de los centros y que no se encontraban en los indicadores del sistema estatal, para poder valorar, por medio de

la administración del cuestionario, la opinión que al respecto pudiera tener el grupo representativo de personal docente.

Las propuestas realizadas para la mejora de los centros se concretan en la medición de los siguientes aspectos:

- Recursos Materiales
- Recursos Didácticos
- Infraestructuras
- Control por parte de la inspección educativa
- Horario y tareas que realizan los docentes
- Repercusión formación del profesorado
- Quejas padres y madres

Los citados aspectos, a excepción de la repercusión de la formación del profesorado que se contempla dentro del indicador *P9 Formación permanente del profesorado* (ver Tabla 31), pasarán a formar parte del cuestionario formulándose preguntas sobre cada uno de ellos.

5.5.2.2. PREGUNTAS

Fox (1981) señalaba que: “*el núcleo del método de encuesta y su elemento más importante es la pregunta en sí misma*” (p.590), por ello, se puso especial interés en las preguntas que debían formularse para construir el cuestionario.

5.5.2.2.1. ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS

El objetivo era enunciar tantas cuantas preguntas surgieran a partir de los indicadores seleccionados, a fin de establecer un listado de partida. En este sentido Fox (1981) señala:

“en esta etapa el investigador no se tiene que preocupar de detalles de lenguaje como la redacción la gramática o las partes de la oración. Tampoco le debe importar si repite una pregunta o si al final podrá o no hacer alguna de ellas, ni si podrá o no hacer todas las preguntas de la lista... lo más importante es anotar todo lo que se nos ocurra y hacer asociaciones libremente, de modo que se anote el número máximo de preguntas posibles” (p.616).

Se elaboraron 151 preguntas relacionadas con los indicadores seleccionados por los expertos. No se tuvieron en cuenta detalles del lenguaje ni de la redacción, sino que se siguió un proceso libre de valoraciones, en el sentido apuntado por Fox.

5.5.2.2. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS

En esta etapa se analizaron las 151 preguntas, propuestas inicialmente, a fin de seleccionar aquellas más apropiadas. Para este análisis se tuvieron en cuenta las indicaciones establecidas por Cohen y Manion (1985; citado en Bisquerra Alzina, 1989), que se concretan en:

- a) preguntas tendenciosas que induzcan a una sola respuesta;
- b) preguntas demasiado cultas;
- c) preguntas complejas;
- d) preguntas negativas;
- e) preguntas abiertas y
- f) preguntas irritantes.

5.5.2.3. NÚMERO DE PREGUNTAS

Tras el análisis, las 151 preguntas iniciales se redujeron a 50; dos por cada indicador, ya que un número de preguntas excesivo puede generar rechazo a la hora de responder al cuestionario. A este respecto Fox (1981) señalaba la importancia de *“la limitación de la extensión*

del cuestionario para que los sujetos preguntados tengan que dedicar el menor tiempo posible para contestarlo” (p.610).

5.5.2.2.4. TIPO DE PREGUNTAS

Dos tipos de preguntas se distinguen en el cuestionario. Por un lado las iniciales, para la identificación de datos acerca de los sujetos que responden al mismo. En nuestro caso estas preguntas van dirigidas a conocer:

- El tipo de centro en el que trabajan los encuestados: público o concertado.
- Las funciones que realizan en el centro docente distinguiendo todos los puestos posibles: docentes de primaria, docentes secundaria, jefes de estudios, directores de centros, profesor especialista, orientador, audición y lenguaje.
- Los años de experiencia, diferenciando en cinco grupos: menos de cinco años, entre cinco y diez años, entre diez y quince años, entre quince y veinte años y más de veinte años.

Y por otro, las preguntas, de contenido, se redactaron en torno a las dimensiones del Sistema Estatal, sus indicadores y las propuestas de los expertos. Estas preguntas fueron formuladas para que los encuestados eligieran una de las opciones de respuesta posibles.

5.5.2.2.5. ORDEN DE LAS PREGUNTAS

Las preguntas del cuestionario fueron ordenadas siguiendo un procedimiento aleatorio de asignación desde la número uno a la cincuenta.

Los indicadores, así como los ítems para medir cada uno y el número que ocupan los mismos en el cuestionario se exponen en la Tabla 33.

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	Nº
Recursos	Rc4 Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo	Conocer el uso que se hace de los ordenadores en el centro puede suponer una medida para su mejora	1
		Hasta qué punto considera que el número de ordenadores con los que cuenta el centro puede ser un dato significativo para su mejora	31
		El uso que se hace de Internet en un centro puede contribuir a su mejora	42
		El hecho de que en un centro docente tenga conexión a Internet influye en su mejora	4
	Rc6.2 Alumnos por grupo educativo	El número de alumnos por grupo clase es una medida significativa para la mejora de los centros	45
		Contribuye a la mejora de los centros el número de alumnos asignados a cada grupo-clase	6
Escolarización	E5 Alumnado extranjero	El número de alumnos extranjeros que acuden al centro afecta a su mejora	48
		Para la mejora de los centros es importante conocer anticipadamente el número de alumnos extranjeros que acudirán al centro	7
	E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales.	Conocer el número de alumnos diagnosticados por sus deficiencias como alumnos con necesidades educativas especiales que acuden al centro es una medida para la mejora del centro	9
		Para la mejora del centro es importante conocer el número de alumnos con necesidades educativas que acuden al mismo	36
Procesos Educativos	P1.2 Tiempo dedicado a las Tareas Directivas	Conocer el tiempo que se dedica a las funciones directivas contribuye a la mejora de los centros	12
		El tipo de funciones directivas que se realizan en un centro repercute en la mejora del mismo	43
	P2 Número de horas de enseñanza	La adaptación de las horas de enseñanza al grupo clase en función de sus necesidades podría contribuir a la mejora de los centros	13
		El número de horas de enseñanza es una medida significativa para la mejora del centro	50
	P3 Agrupamiento de alumnos	Los criterios del centro para asignar a los alumnos a cada grupo clase influyen en la mejora del mismo	47
		El hecho de que en el centro se establezcan criterios para la asignación de alumnos a cada grupo clase influye en la mejora de los mismos	16
	P4 Participación de los padres en el centro	El fomento de la participación de los padres en los centros influye en la mejora de los mismos	15
		El centro docente mejorará según el grado en que los padres participan en las actividades de centro.	49
	P5 Trabajo en equipo de los profesores	El desarrollo de trabajo en equipo por el profesorado es una medida para la mejora del centro docente	40
		Conocer el grado de colaboración entre los profesores en diferentes tareas puede contribuir a la mejora de los centros	18

Tabla 33: Indicadores e Ítems del Cuestionario

Procesos Educativos	P6 Estilo docente del profesor	Un estilo docente tradicional, entendido como exposición, uso de libro de texto, corrección de tareas y examen, contribuye a la mejora del centro	19
		Un estilo docente activo, entendido como aquel que fomenta la participación de los alumnos, el uso de materiales diversos, el seguimiento de trabajos y las actividades de clase, contribuye a la mejora del centro	33
	P8 Tutoría y Orientación Educativa	La elección de los tutores en función de las características del grupo-clase repercute en la mejora de los centros	38
		Los criterios establecidos para la asignación de tutores a los grupos clase contribuye a la mejora del centro	17
		La modalidad externa de orientación educativa afecta a la mejora del centro	3
	P9 Formación permanente del profesorado	El hecho de que en un centro la modalidad del equipo de orientación sea interna afecta a la mejora del centro	26
		Sería interesante medir, tras la realización de cursos de formación por el profesorado, el grado en que ésta influye en la mejora de los centros	2
	P10 Relaciones en el aula y en el centro	Cree que el número de horas de formación en las que participan los profesores repercute en la mejora del centro	28
		Para la mejora de los centros se debe tener en cuenta la relación que se establece entre los alumnos y los profesores en el aula	25
			Conocer la relación de los alumnos y profesores en el aula contribuye a la mejora del centro
Resultados Educativos	Rs1 Resultados en educación primaria y Rs2 Resultados en educación Secundaria	Los resultados educativos de los alumnos constituyen la base para proponer mejoras en los centros	10
		Conocer los resultados educativos de los alumnos del centro contribuye a la mejora del mismo	27
	Rs3 Competencias clave a los 15 años	Para la mejora de los centros los resultados en competencias educativas de los alumnos son más relevantes que los resultados educativos	32
		El hecho de medir el grado en que los alumnos han adquirido las competencias educativas puede contribuir a la mejora del centro	11
	Rs4 Adquisición de actitudes y valores	El grado en que los alumnos adquieren actitudes y valores es una medida para la mejora de los centros	35
		Conocer si se produce la adquisición de actitudes y valores por parte del centro puede contribuir a su mejora.	5
	Rs6 Abandono escolar prematuro	Conocer los motivos por los que se produce el abandono escolar prematuro puede contribuir a adoptar medidas para la mejora de los centros educativos	37
		El hecho de saber el número de alumnos que abandonan sus estudios tras los estudios obligatorios puede contribuir a la mejora de los centros	22

Figura 33 (Continuación): Indicadores e Ítems del Cuestionario

Se incluyeron además los ítems construidos para dar respuesta a los aspectos que según la propuesta de los expertos podrían influir en la mejora de los centros, Tabla 34, y que no se contemplaban en los indicadores del sistema estatal.

	ÍTEMS	Nº
Recursos Materiales	Conocer el uso de los recursos materiales destinados al centro puede ser significativo para su mejora	39
	Un centro mejorará en función de los recursos materiales que se le destinen	20
Recursos didácticos	La cantidad de recursos didácticos con los que cuenta el centro contribuye a su mejora	41
	El tipo de recursos didácticos que se utilizan en el centro repercute en la mejora del mismo	21
Infraestructura	La infraestructura con la que cuenta un centro repercute en la mejora del mismo	29
	Conocer el estado de la infraestructura con que cuenta el centro puede contribuir a adoptar medidas de mejora	44
Trabajo de los profesores	Hasta qué punto considera que conocer el tiempo del horario de los docentes en diferentes tareas (enseñanza directa, planificación, organización, preparación de material didáctico, etc.) puede ser una medida para la mejora del centro	24
	Concretar el horario de los profesores en función de las tareas que deben realizar, junto a la docencia, podría contribuir a la mejora de los centros	30
Control inspección educativa	El hecho de aumentar el control, por parte de la inspección educativa, puede contribuir a la mejora de los centros.	14
	Mayor implicación por parte de la inspección educativa contribuiría a la mejora de los centros educativos	46
Quejas padres/madres	Cree que conocer el número de quejas que presentan los padres/madres puede contribuir a la mejora de los centros	23
	Conocer los motivos por los que los padres/madres presentan quejas contribuiría en la puesta en marcha de medidas mejora en los centros	34

Tabla 34: Indicadores Según Propuesta de Expertos e Ítems en el Cuestionario

5.5.2.3. MEDIDA

El cuestionario se concibió como una *escala Likert* de cinco alternativas.

Las respuestas son de tipo descriptivo mediante las cuales los sujetos tienen que responder indicando el grado de desacuerdo o acuerdo, seleccionando entre cinco alternativas:

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni en desacuerdo ni de acuerdo
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

Junto a cada ítem los sujetos debían marcar en una casilla su respuesta.

5.5.2.4. CODIFICACIÓN

La valoración obtenida por cada uno de los indicadores se calculará a partir de los valores medios de los dos ítems propuestos en el cuestionario codificándose según tres alternativas:

(1) *No Aplicable*, incluyendo aquellos indicadores cuya valoración media sea menor de dos y por tanto los encuestados consideran que no es aplicable a los centros.

(2) *No Significativa*, incluirá aquellas respuestas cuya valoración media sea de tres, y por tanto, aun cuando se podría aplicar a los centros, la información que aportan no es considerada significativa para la mejora de los mismos.

(3) *Aplicable*, cuando la media de los ítems resulta mayor a cuatro y se considera que es una medida aplicable para la mejora de los centros.

5.5.3. PRUEBA PILOTO

Como señala Fox (1981, p.629) *“hasta que no se hacen las preguntas a las personas como las que formarán la muestra productora de datos, ningún investigador puede estar seguro de haber eliminado todas las posibles ambigüedades y de haber previsto todas las respuestas importantes”*.

Concretamente se elaboró un primer cuestionario que se aplicó, como prueba piloto, a 30 sujetos, todos docentes de Mallorca, a fin de poder recoger sus observaciones. Se les indicó que plantearan todas cuantas consultas y dudas creyeran convenientes para, siguiendo a Del Rio Sadornil (2003, p.195s): *“Además de contestar a la prueba, se sugerirá a la muestra que critique los aspectos poco claros, la duración, el lenguaje, la forma de presentación y las instrucciones que se ofrecen”*.

Analizados los cuestionarios citados, se procedió a realizar los ajustes y correcciones necesarios a fin de construir el instrumento que finalmente se utilizó para la encuesta.

5.5.3.1. LENGUAJE DEL CUESTIONARIO

No se detectaron problemas en la redacción de los ítems del cuestionario. Cabe señalar que las entrevistas y el lenguaje utilizado por los expertos supuso una guía para mantener el nivel de discurso adaptado a los términos utilizados en el ámbito educativo.

Los ajustes realizados en los ítems del cuestionario fueron:

- Eliminación de algunos términos imprecisos, como “*ciertos*” “*controlar*” “*diferentes*”.
- Revisión de la redacción de una pregunta para facilitar la comprensión de su significado.

Del mismo modo que en la entrevista, los cuestionarios se presentaban redactados en castellano y catalán.

5.5.3.2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

En lo referente a la identificación, en la que se incluía el tipo de centro en el que trabaja, puesto que ocupa y años de experiencia en educación, se propusieron algunas modificaciones.

- Se añadió el nivel educativo distinguiendo entre primaria y secundaria.
- En el caso de “puesto que ocupa”, se optó por agrupar los puestos en: Director, Jefes de Estudio, Docente y Otros Docentes, donde se incluyen *Orientadores*, *Audición y Lenguaje (AL)*, PT.

5.5.3.3. TIEMPO

En la aplicación de los cuestionarios a la muestra piloto comprobamos que el tiempo utilizado para responder difería de un sujeto a otro situándose en general entre diez y treinta minutos, por lo que la duración media para responder al cuestionario es aproximadamente unos veinte minutos.

5.5.3.4. ENCABEZADO DEL CUESTIONARIO

El encabezado del cuestionario se elaboró de forma que aportara la información considerada relevante y pudiera ser comprensible. En este sentido no se realizó ningún ajuste puesto que, a lo largo de la prueba piloto, la información fue calificada como concisa y apropiada por los encuestados.

5.5.3.5. PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

Se prestó un especial cuidado a la presentación del cuestionario, que puede verse en la Figura 18, a fin de conseguir que fuera atractivo y sin dificultad para su comprensión.

Los datos de identificación se agrupaban en una primera parte. El encuestado solo tenía que señalar las respuestas sin necesidad de escribir nada.

Cada pregunta estaba numerada y separada de la siguiente mediante líneas para evitar posibles confusiones.

El presente cuestionario, que es anónimo, forma parte de una investigación que se está realizando para la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

A fin de contextualizar las respuestas, le rogamos, en primer lugar, que señale aquellos datos que se correspondan con su situación actual en la práctica educativa.

TIPO DE CENTRO EN EL QUE TRABAJA	Público	Concertado		
NIVEL EDUCATIVO	Primaria	Secundaria		
PUESTO QUE OCUPA EN EL CENTRO	Profesor	Jefe Estudios	Director	Otros Profesores
AÑOS DE EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN	< 5	5-10	10-15	15-20 > 20

A continuación se presentan una serie de ítems referentes a los indicadores que se utilizan para medir el sistema educativo y algunos aspectos que pueden ser relevantes para la eficacia y mejora de los centros docentes.

Solicitamos su colaboración para que indique, marcando en la casilla correspondiente, su grado de acuerdo o desacuerdo sobre cada una de las cuestiones que se plantean en relación a la mejora de un centro docente.

		Mayor desacuerdo	En desacuerdo	No de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Mayor acuerdo
1.	Conocer el uso que se hace de los ordenadores en el centro puede suponer una medida para su mejora					
2.	Sería interesante medir, tras la realización de cursos de formación por el profesorado, el grado en que ésta influye en la mejora de los centros					
3.	La modalidad externa de orientación educativa afecta a la mejora del centro					
4.	El hecho de que en un centro docente tenga conexión a Internet influye en su mejora					
5.	Conocer si se produce la adquisición de actitudes y valores por parte de los alumnos del centro puede contribuir a su mejora.					
6.	Contribuye a la mejora de los centros el número de alumnos asignados a cada grupo-clase					
7.	Para la mejora de los centros es importante conocer anticipadamente el número de alumnos extranjeros que acudirán al centro					
8.	Conocer la relación de los alumnos y profesores en el aula contribuye a la mejora del centro					

- 1 -

Figura 18: Cuestionario

		Mayor desacuerdo	En desacuerdo	No de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Mayor acuerdo
9.	Conocer el número de alumnos diagnosticados por sus deficiencias como alumnos con necesidades educativas especiales que acuden al centro es una medida para la mejora del centro					
10.	Los resultados educativos de los alumnos constituyen la base para proponer mejoras en los centros					
11.	El hecho de medir el grado en que los alumnos han adquirido las competencias educativas puede contribuir a la mejora del centro					
12.	Conocer el tiempo que se dedica a las funciones directivas contribuye a la mejora de los centros					
13.	La adaptación de las horas de enseñanza al grupo clase en función de sus necesidades podría contribuir a la mejora de los centros					
14.	El hecho de aumentar el control, por parte de la inspección educativa, puede contribuir a la mejora de los centros.					
15.	El fomento de la participación de los padres en los centros influye en la mejora de los mismos					
16.	El hecho de que en el centro se establezcan criterios para la asignación de alumnos a los grupos clase puede contribuir a su mejora					
17.	Los criterios establecidos para la asignación de tutores a los grupos clase contribuye a la mejora del centro					
18.	Conocer el grado de colaboración entre los profesores en diferentes tareas puede contribuir a la mejora de los centros					
19.	Un estilo docente tradicional, entendido como exposición, uso de libro de texto, corrección de tareas y examen, contribuye a la mejora del centro					
20.	Un centro mejorará en función de los recursos materiales que se le destinen					
21.	El tipo de recursos didácticos que se utilizan en el centro repercute en la mejora del mismo					
22.	El hecho de saber el número de alumnos que abandonan sus estudios tras los estudios obligatorios puede contribuir a la mejora de los centros					
23.	Creo que conocer el número de quejas que presentan los padres/madres puede contribuir a la mejora de los centros					
24.	Hasta que punto considera que conocer el tiempo del horario de los docentes en diferentes tareas (enseñanza directa, planificación, organización, preparación de material didáctico, etc.) puede ser una medida para la mejora del centro					

- 2 -

		Mayor desarrollo	En desarrollo	No ha avanzado en desarrollo	De acuerdo	Mayor acuerdo
25.	Para la mejora de los centros se debe tener en cuenta la relación que se establece entre los alumnos y los profesores en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	El hecho de que en un centro la modalidad del equipo de orientación sea interna afecta a la mejora del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Conocer los resultados educativos de los alumnos del centro contribuye a la mejora del mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Cree que el número de horas de formación en las que participan los profesores repercute en la mejora del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	La infraestructura con la que cuenta un centro repercute en la mejora del mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Concretar el horario de los profesores en función de las tareas que deben realizar, además de la docencia, podría contribuir a la mejora de los centros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Hasta que punto considera que el número de ordenadores con los que cuenta el centro puede ser un dato significativo para la mejora del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Para la mejora de los centros los resultados en competencias educativas de los alumnos son más relevantes que los resultados educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Un estilo docente activo, entendido como aquel que fomenta la participación de los alumnos, el uso de materiales diversos, el seguimiento de trabajos y las actividades de clase, contribuye a la mejora del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Conocer los motivos por los que los padres/madres presentan quejas contribuiría en la puesta en marcha de medidas mejora en los centros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	El grado en que los alumnos adquieren actitudes y valores es una medida para la mejora de los centros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Para la mejora del centro es importante conocer el número de alumnos con necesidades educativas que acuden al mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Conocer los motivos por los que se produce el abandono escolar prematuro puede contribuir a adoptar medidas para la mejora de los centros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	La elección de los tutores en función de las características del grupo-clase repercute en la mejora de los centros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Conocer el uso de los recursos materiales destinados al centro puede ser significativo para su mejora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	El desarrollo de trabajo en equipo por el profesorado es una medida para la mejora del centro docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 3 -

Figura 18 (Continuación): Cuestionario

		Mayor desarrollo	En desarrollo	No ha avanzado en desarrollo	De acuerdo	Mayor acuerdo
41.	La cantidad de recursos didácticos con los que cuenta el centro contribuye a su mejora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	El uso que se hace de Internet en un centro puede contribuir a su mejora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	El tipo de funciones directivas que se realizan en un centro repercute en la mejora del mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Conocer el estado de la infraestructura con que cuenta el centro puede contribuir a adoptar medidas de mejora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	El número de alumnos por grupo clase es una medida significativa para la mejora para los centros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Mayor implicación por parte de la inspección educativa contribuiría a la mejora de los centros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Los criterios del centro para asignar a los alumnos a cada grupo clase influyen en la mejora del mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	El número de alumnos extranjeros que acuden al centro afecta a su mejora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	El centro docente mejorará según el grado en que los padres participan en las actividades de centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	El número de horas de enseñanza por materias es una medida significativa para la mejora del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muchas gracias por su colaboración

- 4 -

5.5.4. VALIDEZ DEL CUESTIONARIO

No teniendo noticia de la existencia de criterios previos ni medidas equivalentes que permitieran estimar estadísticamente la validez del cuestionario y, por otro lado, teniendo en cuenta lo señalado por Fox (1981) *“en muchos métodos de la recogida de datos, como los cuestionarios y guiones de entrevista, la validez de contenido es la técnica más potente que puede utilizar el investigador”* (p.421), se optó por este tipo de validez para la construcción de dicho instrumento.

La validez de contenido: *“refleja el grado en que los ítems son una muestra representativa de todo el contenido a medir... Debe asegurarse “a priori” mediante una cuidadosa planificación en la elaboración de la prueba”* (Bisquerra Alzina 1989, p.91).

El proceso de elaboración seguido, que se basa en la consideración de expertos en educación, es uno de los más utilizados en relación a la validez de contenido. Cabe señalar que, en cuanto a la capacidad de los indicadores que forman el sistema estatal, de medir lo que se pretende medir, éstos han sido elaborados a su vez por expertos y, según se indica, cumplen criterios establecidos para su selección: *Relevancia y significación, inmediatez, solidez técnica, viabilidad, perdurabilidad y selección consensuada* (Sistema Estatal de Indicadores, 2000, p.11).

En referencia a los indicadores adicionales propuestos, éstos se basan en el análisis de la consulta a los expertos en educación.

5.5.5. FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

En el diseño del cuestionario se deben tener en cuenta factores que pueden contribuir a su máxima fiabilidad en la respuesta por parte de las personas encuestadas. Para calcular la fiabilidad de un cuestionario debe cumplirse que esté formado por un conjunto de ítems que se

combinan aditivamente para hallar una puntuación global (esto es, las puntuaciones se suman y dan un total que es el que se interpreta).

Una vez administrados los treinta cuestionarios de la prueba piloto, las puntuaciones obtenidas en cada uno se trataron por medio del programa de análisis estadístico SPSS.12, calculándose la varianza en cada uno de los ítems y la varianza de la suma total que se presentan en la Tabla 35.

Descriptive Statistics

	N	Variance
Item1	30	,217
Item2	30	,464
Item3	30	1,155
Item4	30	,695
Item5	30	,217
Item6	30	,464
Item7	30	,668
Item8	30	,547
Item9	30	,685
Item10	30	1,237
Item11	30	,489
Item12	30	,723
Item13	30	,833
Item14	30	1,082
Item15	30	,516
Item16	30	,723
Item17	30	,579
Item18	30	,323
Item19	30	,971
Item20	30	1,007
Item21	30	,323
Item22	30	,662
Item23	30	,461
Item24	30	,741
Item25	30	,441
Item26	30	,409
Item27	30	,438
Item28	30	,754
Item29	30	,516
Item30	30	,547

Tabla 35: Varianza de Ítems

Item31	30	,700
Item32	30	,878
Item33	30	,217
Item34	30	,700
Item35	30	,259
Item36	30	,576
Item37	30	,585
Item38	30	,645
Item39	30	,395
Item40	30	,217
Item41	30	,547
Item42	30	,257
Item43	30	,323
Item44	30	,409
Item45	30	,626
Item46	30	,759
Item47	30	,395
Item48	30	,602
Item49	30	,685
Item50	30	,603
Suma	30	199,082
Valid N (listwise)	30	

Tabla 35 (Continuación): Varianza de Ítems

Para la valoración de la fiabilidad del cuestionario se aplicó el *Coefficiente de Cronbach*, en concreto el método de varianza de los ítems. La fórmula para su cálculo se incluye a continuación:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{\sum V_t} \right]$$

Donde:

- α = Alfa de Cronbach
- K= Número de ítems
- V_i = Varianza de cada ítem
- V_t = Varianza Total

Aplicando esta fórmula, el resultado obtenido tras la prueba piloto, fue el siguiente:

$$\alpha = \frac{50}{49} \left[1 - \frac{29,270}{199,082} \right] = 0.87$$

Se considera que valores de alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala.

En nuestro caso un Coeficiente Alfa de Cronbach de 0.87, situado entre 0.8 y 1, indica consistencia interna aceptable y por tanto que el instrumento es fiable y hace que sus mediciones sean estables y consistentes.

De lo anterior se deduce que los ítems incluidos en nuestro cuestionario están correlacionados entre sí y miden una unidad común ofreciendo las garantías requeridas en la información que se recoja con ellos.

6. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos tanto en las entrevistas realizadas a los expertos como en los cuestionarios administrados a la muestra de personal docente de enseñanza primaria y secundaria de centros públicos y concertados de Mallorca.

6.1. DE LA ENTREVISTA

Se recogen aquí las opiniones manifestadas por los expertos durante el desarrollo de las entrevistas, así como el análisis de las mismas.

6.1.1. DATOS DE LA ENTREVISTA

La exposición de los datos se realiza siguiendo la estructura del guion elaborado para la realización de las entrevistas, aun cuando, a lo largo ellas, se optó por la flexibilidad, variando, en caso de considerarse oportuno, el orden de las preguntas.

6.1.1.1. RESPUESTA SOBRE LA POSIBLE APLICACIÓN DE LOS INDICADORES DEL SISTEMA ESTATAL A LA MEJORA DE LOS CENTROS

La respuesta general, en conjunto, fue favorable a la idea de aplicar los indicadores del sistema educativo a los centros. En la Figura 19, se representa la respuesta a la pregunta: *¿Cree que el Sistema Estatal de Indicadores puede ser aplicable para la mejora de un centro docente?*

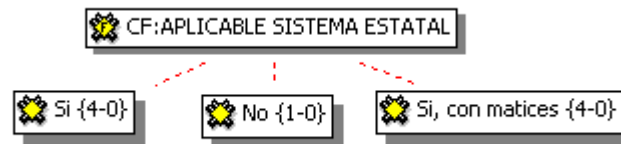


Figura 19: Network Aplicabilidad Sistema Indicadores a Centros educativos. Elección de Expertos⁵²

Cuatro de los expertos opinaron que son aplicables, mientras que otros cuatro, aun cuando se mostraron favorables a la posible aplicación, señalaron que cabrían algunos matices, realizando los siguientes comentarios acerca de la concreción de las dimensiones y los indicadores:

“Indicadores son demasiado amplios y genéricos. Deberían concretarse más: falta de precisión.

Las dimensiones son muy generales y tal vez son suficientes pero se tendrían que concretar más los indicadores y también se tendrían que ampliar.

Los indicadores de los que hemos hablado dan información sobre la situación actual y poder planificar las situaciones futuras. Es muy interesante pero hay que tener en cuenta el modelo político bajo el que se gestionan esos indicadores. Si se aplican a los centros sería muy primordial que se hiciera de la forma más objetiva posible”.

Sólo uno de los entrevistados respondió negativamente a la pregunta exponiendo el siguiente argumento:

“Para mejorar la calidad de un centro se tienen que tener en cuenta muchas cosas que los indicadores no permiten valorar, desde la profesionalidad del equipo docente, la implicación del claustro y contar con personal preparado para responder a ciertos casos concretos”.

6.1.1.2. RESPUESTAS SOBRE LA VALORACIÓN DE APLICACIÓN DE CADA UNA DE LAS DIMENSIONES

En esta pregunta pedíamos la valoración, en una escala de 5 a 1 (mayor a menor), de cada una de las cinco dimensiones: *contexto, escolaridad, recursos, procesos educativos y*

⁵² Entre paréntesis se incluyen el número de elecciones {Nº-0}

resultados educativos en función de la importancia que podrían tener para la mejora de los centros.

Se permitió calificar más de una dimensión con la misma puntuación lo que justifica que en algunos casos diferentes dimensiones obtuvieran la misma valoración.

6.1.1.2.1. DIMENSIÓN CONTEXTO

La *dimensión contexto* fue considerada como la menos importante por cinco de los nueve expertos. Ninguno la valoró en primer lugar mientras que dos la situaron en segundo lugar, uno en tercero y dos como la cuarta.

En la Figura 20 se representan las valoraciones, de 1 a 5, realizadas por cada experto a la *dimensión contexto* así como el número de las elecciones {De 1 a 0}.

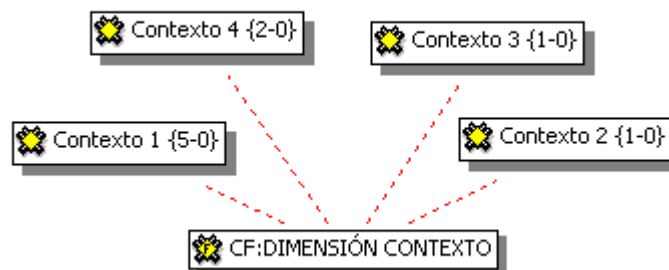


Figura 20: Network. Dimensión Contexto. Elección Expertos

Los entrevistados que apuntaban a la *dimensión contexto* como la segunda en importancia, especificaron que la elección respondía a la necesidad de valorar el contexto socioeducativo del propio centro y que, por tanto, deberían concretarse los datos recogidos a la situación del centro y no al sistema educativo.

A continuación se incluyen las respuestas literales de los entrevistados en relación a la *dimensión contexto*:

“Los de contexto. No son importantes para el centro si no se mide el propio contexto en el que desarrolla la actividad.

Mas importantes los proceso educativos y menos los del contexto, porque son muy generales y no creo que pueda aplicarse a un centro, habría que concretarlos.

Estos indicadores no ayudan a la calidad solamente informan de la calidad pero del sistema educativo no de los centros”.

6.1.1.2.2. DIMENSIÓN RECURSOS

La *dimensión recursos* fue valorada como la más importante en uno de los casos. Tres expertos la situaron en segundo lugar, mientras que se la clasificó en penúltimo nivel de importancia por dos y en último por tres.

En la Figura 21 se representan las valoraciones de los expertos, de 1 a 5, de la *dimensión recursos* y el número de elecciones recibidas por la misma {De 1 a 0}.

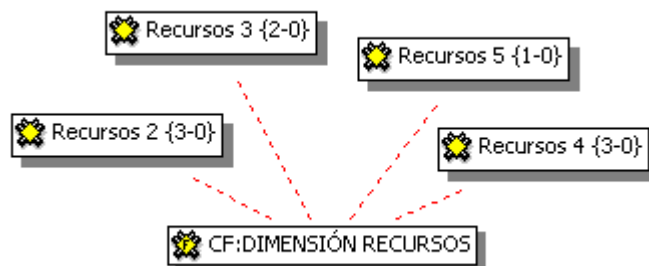


Figura 21: Network Dimensión Resultados Elección Expertos

A continuación se presentan las respuestas literales de algunos de los entrevistados en relación a la *dimensión recursos*:

“Indicadores de recursos, que son importantes, pero a veces podemos ver que con pocas cosas y muchas ganas se pueden conseguir más que con muchas cosas. Es más importante lo que

hacen los profesores con esos recursos, lo que hemos dicho antes de los procesos y los profesores.

En cuanto al dinero, que te voy a decir, es importante porque el dinero es dinero y al final es recursos, y eso es profesores más contentos porque tienen de todo, y también menos desgaste. La sensación de que quieres hacer algo con los alumnos y no tienes los materiales acaba por desmotivarte.

Yo valoraría los indicadores de procesos y recursos como los dos más importantes, casi al mismo nivel. Sin recursos no hay procesos y sin los procesos adecuados por muchos recursos que se tengan no vamos a poder llevar a cabo nuestra tarea”.

6.1.1.2.3. DIMENSIÓN ESCOLARIZACIÓN

A la *dimensión escolarización* el mismo número de entrevistados la valoraron en cuarto y tercer lugar. Solo uno la situó en primer lugar, y dos en último lugar.

En la Figura 22 se exponen las puntuaciones de los expertos a la *dimensión escolarización*, de 1 a 5, así como el número de las elecciones {De 1 a 0}.

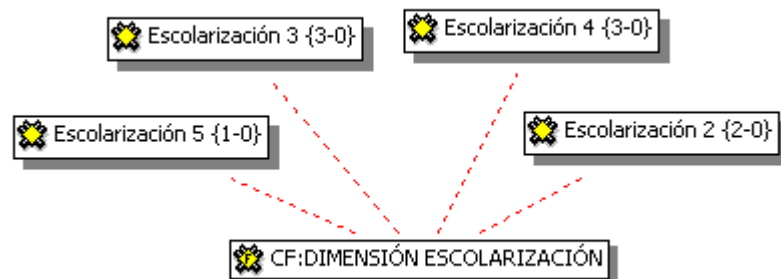


Figura 22: Network Dimensión Escolarización. Elección Expertos

Algunas de las respuestas literales de los entrevistados en relación a la *dimensión escolarización* fueron:

“En segundo lugar, por importancia, yo colocaría los indicadores de escolarización ya que si no se tiene en cuenta la organización seguramente no daremos las respuestas que necesitan los niños.

La escolarización si es importante, los niños que no acuden al centro y la capacidad de los centros para atender a todos los niños dependen de las tasas de escolarización.

Considero que las dos dimensiones que más peso tendrían al aplicar los indicadores a los centros serían las dimensiones de procesos educativos y las de escolarización. Criterios de baremación en la escolarización para que no se creen centros de primera, segunda o de tercera”.

6.1.1.2.4. DIMENSIÓN PROCESOS EDUCATIVOS

Todos los entrevistados destacaron la importancia de la dimensión *procesos educativos* para la mejora de los centros.

En la Figura 23 se incluye las puntuaciones de los expertos, de 1 a 5, así como el número de las elecciones {De 1 a 0} realizadas por cada uno de ellos en la *dimensión procesos educativos*.

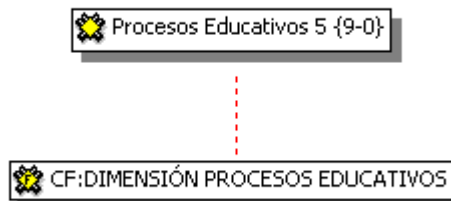


Figura 23: Network Dimensión Procesos Educativos. Elección Expertos

Comentarios literales de algunos de los entrevistados en relación a la *dimensión procesos educativos* fueron:

“La dimensión más importante para poder aplicar los indicadores a los centros serían los procesos educativos, porque incluyen organización y funcionamiento de los centros, la práctica educativa y el clima, todos ellos los aspectos más importantes en los centros.

El buen funcionamiento de un centro depende realmente de los procesos educativos.

La que mayor importancia creo que tiene es la que hace referencia a los procesos educativos, ya que todo lo demás está influido por eso, al menos en el centro”.

6.1.1.2.5. DIMENSIÓN RESULTADOS EDUCATIVOS

La valoración de *la dimensión resultados educativos* se situó en segundo lugar después de la *dimensión procesos educativos*. Un experto la señalaba como la más importante, cuatro la valoraron en segundo lugar, solo uno como la menos importante siendo considerada en tercer lugar por tres.

En la Figura 24 se muestran las puntuaciones de los expertos, de 1 a 5, así como el número de las elecciones {De 1 a 0} realizadas por cada uno de ellos en la dimensión *resultados educativos*.

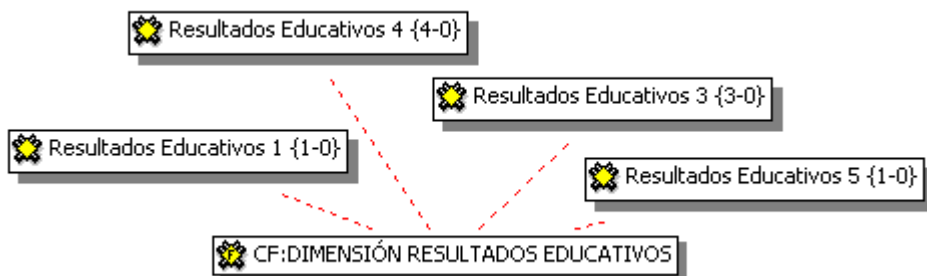


Figura 24: Network Dimensión Resultados Educativos. Elección Expertos

A continuación se transcriben las respuestas de algunos de los entrevistados en relación a la *dimensión resultados educativos*:

“Incrementaremos la calidad de un centro si somos capaces de hacer más competentes a nuestros alumnos.

En tercer lugar los resultados educativos, siempre y cuando se evalúen los progresos no tanto académicos sino como esos resultados ayudan a los alumnos a progresar como personas y a afrontar las cosas, No solo académicos.

En último los indicadores de resultados, a los que yo creo se les tendrían que dar menos importancia y más a otros. Si se trabaja en otros aspectos los resultados vendrán dados. Si se buscan solo resultados, desde mi punto de vista, no se consigue nada.

Es el reflejo de lo que aprenden los alumnos en los centros pero además la repercusión de la educación en todos los aspectos, si no sabemos la relación entre educación y actividad, por ejemplo, cómo vamos a dar importancia a la educación.

Las otras tres dimensiones, resultados, escolarización y contexto las situaría en segundo lugar, pero creo que también con un mismo peso, no creo que puedan valorarse los centros sin tener en cuenta cada una de ellas”.

6.1.1.3. RESPUESTAS SOBRE LA VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DE CADA UNO DE LOS INDICADORES

Tras la valoración de las dimensiones generales se preguntó por cada uno de los indicadores. A continuación se detallan las elecciones y comentarios.

Se remarcó a los expertos que, pudiendo elegir tantos cuanto indicadores o subindicadores consideraran importantes, priorizarán, en sus elecciones, aquellos que consideraran más aplicables a los centros.

6.1.1.3.1. INDICADORES DE CONTEXTO

De entre los indicadores de la *dimensión contexto* los expertos destacaron dos de ellos como de mayor relevancia para la mejora de los centros.

La mayoría de entrevistados, ocho de los nueve, eligieron el indicador C5, *Expectativas del nivel máximo de estudios*, como el más relevante. El segundo indicador seleccionado, fue el C4, *Nivel de estudios de la población adulta*, destacado por seis de los nueve entrevistados.

De los comentarios realizados, y que se citan a continuación, podemos deducir que la elección de los dos indicadores C5 y C4 respondió principalmente a la relación existente entre el nivel de estudios de los padres y la implicación de los alumnos en sus estudios. Algunas de las respuestas sobre estos indicadores fueron:

“Los dos últimos, C4 y C5 tienen que ver mucho con la estimulación que los alumnos van a tener en su familia de cara a los estudios y por las oportunidades que suponen.

Expectativas máximas de estudios que tienen los padres mejorarán el rendimiento de los niños, porque estarán más encima de ellos y les harán estudiar.

Los indicadores de nivel de estudios y expectativas influyen en el clima general de la educación y pueden formar lo que se conoce como la profecía autocumplida, si uno no espera nada no consigue nada. Sin embargo si se espera, aunque no se dé cuenta, se esfuerza por conseguir más cosas.

Si los dos indicadores que se han seleccionados son altos, la prioridad del centro y de las personas que trabajan en él será realmente el educativo, en caso contrario, otras problemáticas interfieren en la correcta realización de la tarea educativa”.

Uno de los expertos no seleccionó ninguno de los indicadores de contexto señalando que:

“estos indicadores no ayudan a la calidad, solamente informan de la calidad pero del sistema educativo no de los centros. Para el contexto tendrían que tomarse medidas más próximas al centro, su entorno, la valoración del aprendizaje por parte de las familias que acuden al centro, la participación de las familias en el centro, etc.”

El C2, *PIB por habitante*, elegido únicamente por tres entrevistados, resultaría significativo:

“En caso de que se calculara según los datos del contexto propio del centro sería relevante, ya que establecería la realidad económica de las familias que acuden a él y así permitiría establecer las necesidades propias del centro y justificaría algunas inversiones en función del entorno”.

Sólo uno de los entrevistados escogió el indicador C3, *Gasto por alumno*, y dos el C1, *Proporción de población en edad escolarizable*.

En la Figura 25 se representan el número de elecciones de cada uno de los indicadores, identificados con sus siglas, de la *dimensión contexto*.

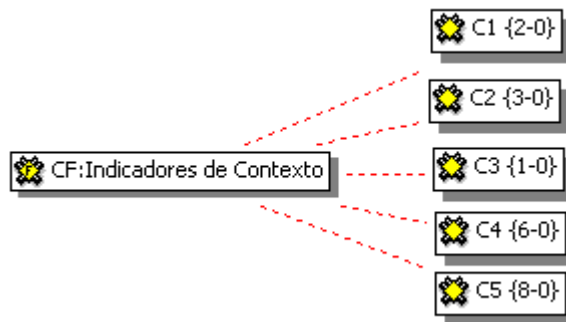


Figura 25: Network Indicadores de Contexto. Elección de los Expertos.

6.1.1.3.2. INDICADORES DE RECURSOS

De los seis indicadores de la *dimensión recursos*, el más aplicable a la mejora de los centros, según el grupo de expertos, es el *Rc6, Alumnos por grupo y profesor*. En relación a los subindicadores que lo forman, se nos trasladaron dudas acerca del cálculo del subindicador *Rc6.1, Alumnos por profesor*, señalándose que no es un reflejo objetivo de la realidad.

“Pero la distribución no es real, se superan los ratios de alumnos-profesor pero al señalarse el número de alumnos por profesor como se cuenta a los profesores de apoyo se ve que las cifras no son del todo ciertas porque hay profesores atendiendo a la diversidad que se incluyen en las cifras generales y eso hace que parezca que hay muchos profesores por alumno pero no es así.

Se tienen en cuenta todos los centros, mientras que en algunos hay más profesores, como en los centros de pueblos donde hay menos alumnos, parece que sobran profesores. No es el caso de nuestro centro.

Actualmente en algunos centros, sobre todo concertados, hay clases con más alumnos por profesor de los que debiera, sobre todo este curso”.

Por su parte, el subindicador *Rc6.2, Alumnos por grupo educativo*, fue el más destacado, con la opinión generalizada de que a menor número de alumnos mejora el aprendizaje de los mismos. Algunas aportaciones fueron:

“Los grupos tendrían que ser más pequeños y a lo mejor así los profesores de apoyo serían menos necesarios y se podrían combinar ambas tareas permitiendo a los profesores dar directamente una atención más individualizada. La ratio elevada que muchas veces tenemos en clase hace que no podamos dar la atención que necesitan los alumnos.

La ratio es fundamental a la hora de trabajar, no es lo mismo trabajar con un grupo de 20 alumnos que con un grupo de 10 alumnos.

La ratio no se suele cumplir, aunque es de 25 siempre se supera normalmente si fueran 30 alumnos sería necesario dividir los grupos pero se suelen parar en 29. Para un aula son demasiados niños. Las ratios generales no dejan ver esa realidad, es uno de los indicadores que a nivel de centro tendrían que medirse exactamente.

Yo solo elegiría este indicador ya que supone mayor individualización y personalización de la educación. También tendría mejor apoyo emocional a los alumnos fomentando una base para un correcto proceso de aprendizaje”.

Uno de los entrevistados señaló la relación existente entre el Rc6.2, *Alumnos por grupo educativo* y el subindicador, incluido en la *dimensión resultados educativos*, Rs5.2, *Alumnado repetidor* aludiendo a la situación que, según él, se produce concretamente en la Educación Secundaria Obligatoria:

“El número de alumnos por grupo y profesor depende de los alumnos que no alcanzan los objetivos. Eso es algo que tendría que medirse porque hay clases con más alumnos por que estos no progresan, no tienen ganas de estudiar y solo van a clase porque están obligados”.

El segundo indicador más seleccionado, por seis de los expertos, fue Rc4, *Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo*. En referencia al subindicador Rc4.1, *Ordenadores en los centros educativos*, encontramos opiniones dispares, señalando, por un lado, el hecho de que únicamente se aportaran datos relacionados con el número de ordenadores:

“En cuanto a las nuevas tecnologías es cierto que se está aportando ordenadores pero quizás podrían aportarse otras que fueran más prácticas para la enseñanza, como las pizarras electrónicas, así los profesores podríamos, de verdad, hacer uso de ellas.

Para trabajar con las generaciones actuales son importante los audiovisuales”.

Mientras que, por otro lado, se apuntaba a los beneficios de las nuevas tecnologías y el esfuerzo que se hace para que estén a disposición de todos los alumnos:

“Las nuevas tecnologías se utilizan y en el centro contamos con las necesarias.

Facilitan el trabajo y hacen que los alumnos puedan acceder a más información.

Las nuevas tecnologías son vitales para la adaptación de los alumnos al mundo real.

Dichas tecnologías pueden suponer un acceso a nuevas formas de aprendizaje y de manejo de la información que puede facilitar su aprendizaje.

Más importante serían las TIC, hay que incorporarlas o los alumnos estarán desfasado y hay que incorporarlas como instrumento de aprendizaje”.

En relación con el indicador *Rc3, Gasto en educación por alumno*, elegido por tres de los expertos, se señalaba:

“No depende del centro y por tanto difícilmente podrá este establecer medidas de mejora aunque es el único indicador, a falta de uno que incluya lo que se gasta realmente por centro, que podría indicar el dinero que realmente se invierte en un centro por cada alumno”.

Las observaciones destacables en referencia a los indicadores *Rc1, Gasto en educación con relación al PIB*, escogido por tres de los entrevistados, y *Rc2, Gasto público en educación*, elegido únicamente por uno, fueron:

“El primer indicador Rc1 es un reflejo del interés y las aportaciones que la administración hace para la educación.

Los indicadores Rc1 y 2 son indicadores que pueden ayudar a valorar la eficiencia (en términos económicos). Siempre se dice que la educación es una gran inversión del Estado, se dice que es prioritaria para cualquier gobierno pero se parte de los mínimos de inversión, cosa que, si realmente es tan importante, no tendría que pasar.

El Rc3 Gasto por alumno parece más importante que los indicadores Rc1 Gasto en educación con relación al PIB y Rc2 Gasto público en educación puesto que desde mi punto de vista representaría más lo que un centro puede estar invirtiendo en cada alumno y estaría más cercano a la realidad de los mismos”.

Ninguno de los entrevistados seleccionó el indicador *Rc5, Proporción de la Población activa empleada como profesorado*, por lo que no se refleja en la Figura 26, donde se incluye el número de elecciones de cada uno de los indicadores.

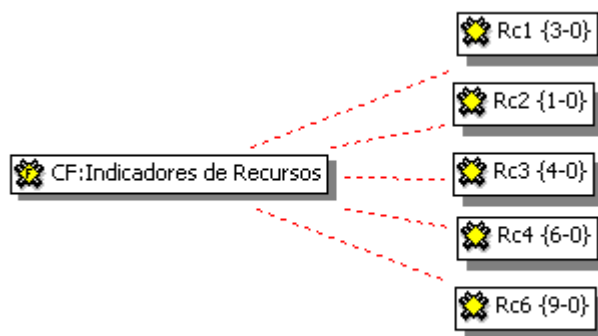


Figura 26: Network Indicadores de Recursos. Elección de los Expertos

6.1.1.3.3. INDICADORES DE ESCOLARIZACIÓN

Entre los indicadores que integran la *dimensión escolarización*, según algunos de los expertos, *E1, Escolarización en cada etapa educativa* y *E2, Escolarización y población*, son datos más importantes para la administración que para el centro:

“Es la administración quién finalmente decide pero tendría que haber mayor control

Son importantes, pero, son datos sobre todo cuantitativos, que sirven para la planificación general y sin ellos solo conseguiríamos una gran desorganización”.

Mientras que otros, valoran la importancia de estos indicadores, cuatro expertos para *E1* y dos para *E2*, señalando que la escolarización sirve para la planificación y organización del propio centro.

“Saber el número total de alumnos y de estos tener claro los que necesitan algún tipo de atención específica explica o tendría que ayudar a explicar la calidad y el éxito del centro”.

Por otro lado, respecto al indicador *E3, Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios*, solo uno de los expertos destacó la importancia del subindicador *E3.1, Educación Infantil*, en los siguientes términos:

“En cuanto a la escolarización no obligatoria fomenta un problema de base para las futuras etapas, al menos en educación primaria, se pude ver que los niños que en la educación infantil, me refiero a niños de 3-4 y 5 años, que fallan mucho no han aprendido lo que tendrían que aprender y al no saber muchas cosas provoca diferencias en el nivel porque no han adquirido hábitos y aprendizajes. A nivel de grupo retrasan al grupo en general y van retrasados ellos, con lo que al final repercute tanto al colegio como a los niños”.

Podemos observar, en las respuestas de casi todos los expertos, una tendencia a agrupar los subindicadores *E3.2, Educación Secundaria Post-Obligatoria*, y *E3.3, Educación superior*, con *E4, Acceso a la educación superior*, y *E7, Participación en aprendizaje permanente*, señalando que son realmente indicadores de resultados para un centro, con los siguientes argumentos:

“En cuanto a la relación existente entre etapas educativas y escolarización creo que es un indicador importante ya que quiere decir que los alumnos abandonan o no el sistema, si además contemplamos la escolarización en los niveles no obligatorios quedará explicado si tenemos abandono prematuro o no y podemos deducir el nivel formativo de la población.

Pueden ser, todos ellos, un buen indicador general del centro porque supone que se ha conseguido la motivación y las ganas de aprender.

Considerarse también un indicador de que se ha conseguido fomentar en los alumnos ganas de seguir formándose.

Las etapas superiores, postobligatorias, nos dan pistas de que no hemos conseguido generar el atractivo que la educación tiene. No se consigue motivar e inculcar la idea de que la educación es importante y buena”.

La mayor importancia para la mejora de los centros en esta dimensión se atribuye a los indicadores E5, Alumnado Extranjero, y E6, Atención a la Diversidad: Alumnado con necesidades educativas especiales, y la distribución de estos alumnos. Los comentarios planteados que resultaron más significativos en este caso fueron:

“En cuanto a los alumnos extranjeros y de atención a la diversidad en algunos casos se tendría que valorar si se cumple la ley y la distribución que desde ella se propone.

El tratamiento adecuado de ambos mejora la calidad del centro

Sería necesaria una distribución equitativa de esos alumnos en todos los centros, (públicos y concertados) para evitar la formación de guetos.

El número de profesores para cubrir a los niños con necesidades educativas especiales a veces es insuficiente”.

El número de elecciones de cada indicador de la dimensión escolarización se incluye en la Figura 27.

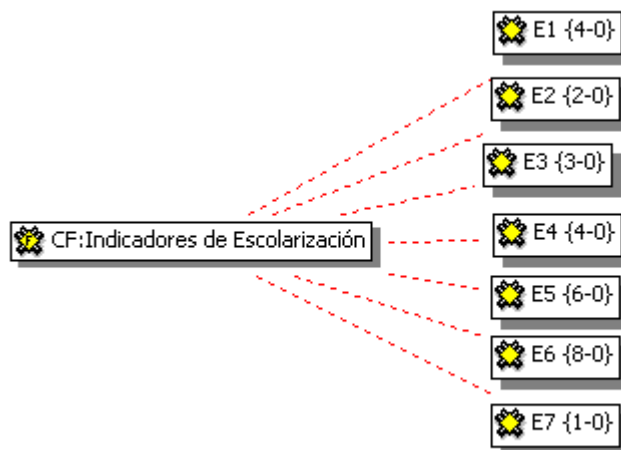


Figura 27: Network Indicadores de Escolarización. Elección de los Expertos

6.1.1.3.4. INDICADORES DE PROCESOS EDUCATIVOS

La respuesta más unánime en cuanto a la importancia para la mejora de los centros, fue para el grupo de indicadores de la *dimensión procesos educativos*, de los que solo dos no fueron seleccionados por los expertos.

Aun cuando el *P2, Número de horas de enseñanza*, y el *P7, Trabajo del alumno fuera del horario escolar*, fueron los menos elegidos en cuanto a repercusión para el centro, cabe destacar algunas aportaciones sobre ellos. En el caso del *P2* el hecho de que no se considerase importante para el centro se basa en que las horas de enseñanza vienen definidas por la administración.

“El número de horas de enseñanza los dicta la consejería y no se pueden cambiar. Esto es muy negativo puesto que si un profesor no puede ajustar en función de la necesidad real del grupo, dentro de unos márgenes, claro está, y coordinarlo y no solo que haya que cumplir con las horas. Los profesores deberían poder ser más partícipes de las horas que se dan de clase para cada cosa. Lo que quiero decir es que puedes tener un grupo que destaque en algunos aspectos y podrías adaptar el horario para que se desarrollaran aquellos más necesarios, pero no se puede”.

Para entender que sólo cuatro expertos señalen el indicador *P7, Trabajo del alumno fuera del horario escolar*, destacamos una idea común que quedaba reflejada con la siguiente manifestación de uno de ellos:

“Los procesos son todos importantes pero yo no señalaría el que hace referencia al trabajo del alumno fuera del horario escolar. Aunque es muy importante que los alumnos realicen sus tareas, hay que entender que no se puede medir al centro por el trabajo que los alumnos hacen fuera, porque al fin y al cabo, no depende del centro. En este caso se tendría que pedir a los alumnos y a los padres lo que hacen en casa y no a los profesores, que podemos mandarlos, medir si se cumplen, intentar motivar, pero no ser los responsables últimos”.

Aunque algunos expertos manifestaron opiniones favorables que apoyaban la importancia del trabajo fuera del horario escolar:

“El trabajo en casa es básico y necesario, porque los niños tienen que espabilarse y mejorar sus competencias de trabajo autónomo, pero no se entiende. Los padres se quejan mucho de los deberes, como los niños, no niego que en ocasiones puedan ser demasiado pero se nota mucho en el aprendizaje que los niños realizan”.

Las extraescolares son buenas aunque no todo el alumnado va. Se nota en los niños. Tienen una repercusión positiva para ellos en el aprendizaje. Ya que claro suponen más horas de enseñanza. Pero también negativo para aquellos que no pueden permitírselo aumentando la desigualdad”.

Por otro lado, uno de los expertos considera que el *P7* debería considerarse como dato del contexto educativo de centro:

“estos datos tendrían que considerarse como parte del contexto de los centros, al igual que el entorno, que ya he señalado, y por ejemplo, TIC en casa”.

Uno de los entrevistados señaló únicamente cuatro de los diez indicadores de procesos educativos, *P4, Participación de los padres en el centro, P5, Trabajo en equipo de los profesores, P8, Tutoría y Orientación Educativa, y P10, Relaciones en el aula y en el centro*, justificando dicha elección en los siguientes términos:

“Aunque todos los indicadores que se señalan son muy importantes yo me decanto, si valoramos la repercusión en la calidad de un centro, por estos cuatro que fundamentalmente nos señalan la importancia de la profesionalidad de los docentes y la participación de los padres y las madres”.

Exponemos algunos de los comentarios sobre cada uno de los indicadores de procesos educativos que justifican la importancia concedida a los mismos. En referencia al indicador *P1, Tareas directivas*, elegido por ocho de los nueve entrevistados, los comentarios y valoraciones se centran en el subindicador *P1.2, Tiempo dedicado a las tareas directivas*, no valorándose, en ningún caso, el subindicador *P1.1, Perfil del director*:

“Las tareas directivas son importantes porque la dirección hace que todos cumplan con su trabajo.

Un centro no “incrementará” la calidad si no es capaz de tener un equipo que lidere un proyecto educativo

Lo más importante para que un centro funcione es que las cosas estén organizadas y se haga lo que se tiene que hacer, para eso es fundamental un buen director que controle, apoye y asista al profesorado que al final se siente solo.

La dirección, por propia experiencia, requiere mucho tiempo y tendría que valorarse el que se dedica a ella y no tanto el perfil. Si no se cuenta con tiempo suficiente no se puede hacer bien y terminan por ser demasiadas tareas a las que no puedes llegar a dar la respuesta”.

En cuanto al *P3, Agrupamiento de alumnos*, llama la atención que uno de los expertos nos señala que son muy importantes pero:

“no se cumplen, muchos de los grupos se crean por niveles y no se cumplen los criterios de heterogeneidad que se apuntan como criterios marcados por la administración”.

Algunos de los comentarios en referencia a este indicador son:

“Agrupamiento de todo tipo de alumnos. Yo pienso que es lo mejor. Crean más humanidad y permiten entender otras realidades y que todos se ayuden.

Agrupamiento de alumnos. La realidad es que se hace por nivel al menos que yo haya visto en ESO”.

Respecto al indicador *P4, Participación de los padres en el centro*, una reflexión que consideramos destacable y que agrupa, respecto al papel de los padres, varios de los indicadores que se han ido señalando, es la siguiente:

“Quizás nos estemos equivocando con eso, me explico porque puede malinterpretarse, los padres tiene que comunicarse con el centro, establecer relaciones directas, trabajar en unas mismas líneas para que los alumnos, lo que decíamos al principio, expectativas, motivación, control del trabajo en casa, pero se debería valorar si además tenemos que pretender más de ellos, si cumplieran con esa parte ya está”.

Otras aportaciones muestran la importancia de dicha implicación:

“Lo que no puede faltar es la relación de la escuela y los padres y no como mero objeto de decoración, sino como parte importante de los procesos educativos.

Destacaría la implicación de los padres que son los primeros y principales educadores sin ellos o tiene sentido la función docente.

Sería muy interesante llegar a conseguirlo porque haría que los padres vieran y vivieran más de cerca el trabajo que hace el centro, el modelo y más involucrado en el trabajo que hace el niño. Conocerían más al centro y su ideología”.

Algunos comentarios referentes al *P5, Trabajo en equipo de los profesores*, que permiten observar la importancia concedida al mismo y justifica la elección por ocho de los nueve entrevistados, son:

“Un profesorado ilusionado con ganas de participar en los procesos y de compartir sus conocimientos y experiencias con los compañeros.

Si se cuenta con un equipo docente que trabaje en equipo la organización del centro es mucho más eficaz y permite una mejor respuesta a la realidad del centro, a los alumnos y padres.

Se hace trabajo en equipo, reuniones de etapa y de clases, Proyectos conjuntos, aunque falta colaboración y explicar experiencias. Es imprescindible para marcar una misma línea de trabajo”.

El indicador *P6, Estilo docente del Profesor*, ha sido seleccionado por ocho de los nueve entrevistados. Destaca que todos los expertos reclamen mayor control por parte de la Inspección Educativa a fin de ayudarles a mejorar su trabajo.

“Los estilos docentes lamentablemente no se controlan. Yo hago mis clases y espero hacerlas bien pero nadie me ayuda en eso. A mí me gustaría que me dijeran si lo hago bien pero entiendo que no a todos los profesores les puede gustar.

Más control de la inspección. De que se cumple horario, se utilizan métodos de aprendizaje más activos.

En ESO creo que se da un cambio muy radical, que los profesores de repente se olvidan de lo que necesitan los niños y van a explicar y corregir, nada más”.

En relación al indicador *P8, Tutoría y Orientación*, que incluye información acerca de la elección de los tutores, se señala la necesidad de establecer criterios para la citada:

“Cualquiera puede ser tutor. Eso es malo. Los profesores especialistas ocupan los puestos de tutores por que se presentan a las pruebas y pueden hacerlo. No todos los profesores están en los puestos en los que deberían estar. No existen criterios claros por los que se eligen a los tutores.

Criterios podrían ser: el método de enseñanza, el clima que crean en clase, como afrontan los problemas emocionales de los niños, porque al final un tutor es el guía de ese niño, de su formación”.

En cuanto a la figura del Orientador se destaca la necesidad de mayor colaboración y participación de los especialistas de cara a dar respuesta a las diferentes problemáticas del centro:

“Otro eje fundamental es la orientación para poder adoptar las respuestas educativas a los alumnos con NESE.

La coordinación con los equipos externos es compleja, tener un equipo interno permite una mayor colaboración y poder trabajar con los niños, puesto que se les conoce e interactúan con ellos con más frecuencia”.

Gran importancia se atribuye al indicador *P9, Formación permanente del profesorado*. Ocho de los nueve entrevistados recalcan la importancia de que el profesorado se forme para mejorar la calidad del centro.

“El profesorado tiene que estar formado para responder a las demandas sociales en términos educativos.

El tutor es la pieza fundamental en el proceso educativo y es necesaria la formación continua del mismo.

Con respecto a la formación no es real. Mucha de ella se realiza solo para cubrir la cuota y cobrar. Hay pocos cursos de verdadera práctica educativa y muchos con cosas muy buenas pero imposibles, aunque como siempre se dice, pueden dar ideas.

Debería además de la formación valorar la profesionalidad, cumpliendo los objetivos del centro y realizando la labor educativa con mayor implicación”.

Uno de ellos no le da tanta importancia, señalando que

“por mucho que se formen es necesaria su implicación y esto no se cubre solo con cursos a veces no aplicables al trabajo real”.

Por último, los comentarios relativos al indicador *P10, Relaciones en el aula y en el centro*, elegido por siete de los nueve entrevistados, hacen referencia a la relación de los equipos docentes señalando que:

“Relaciones del aula y el centro sería importante terminar con la competitividad que existe entre el profesorado. Hay profesores que aun van por libre. Eso solo sería posible si se pudiera elegir el profesorado por aquellos que gestionan el centro y llegar a formar un equipo compatible.

En mi centro, aun siendo concertado, ves disputas entre profesores, que los profesores se pisan, primaria y secundaria divididas en dos partes muy diferentes, etc.”.

En la Figura 28 se representa el número de elecciones de cada uno de los indicadores, identificados con las siglas, de la *dimensión procesos educativos*.

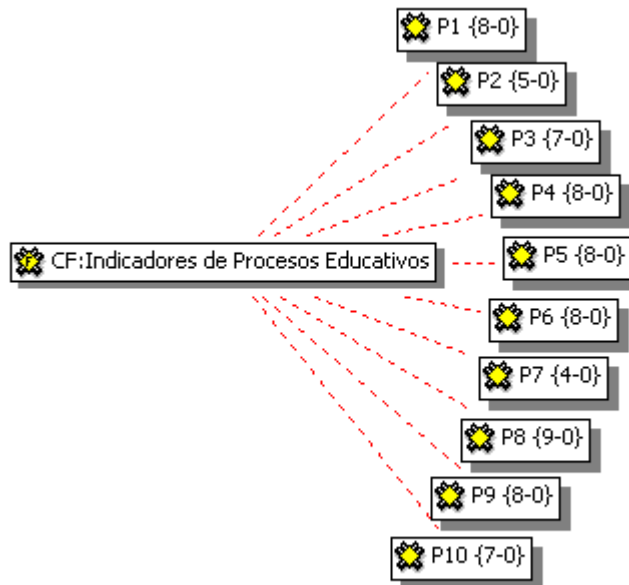


Figura 28: Network Indicadores de Procesos Educativos. Elección de los Expertos

6.1.1.3.5. INDICADORES DE RESULTADOS EDUCATIVOS

Del grupo de indicadores que forman la *dimensión resultados educativos*, la elección de dos de ellos destacó por encima de los demás. El primero el *Rs4, Adquisición de actitudes y valores*, fue elegido por los nueve expertos. Las observaciones señalaban hacia la idea general de formar al alumno más allá de lo propiamente académico:

“El objetivo educativo de los centros tiene que ser formar a personas competentes en todos los ámbitos y que sean capaces de dar respuestas adecuadas ante las situaciones novedosas o problemáticas, si eso se consigue hemos conseguido resultados y personas con actitudes y valores positivos.

La postura que yo siempre defiendo es que hay que intentar ver el progreso de las personas a las que formas y ayudarlos a afrontar sus cosas. No solo lo académico sino en todos los sentidos”.

Uno de los entrevistados indicó que a veces se equipara la calidad del centro con los resultados académicos:

“El problema de los resultados es que se confunde estatus del centro y calidad con los resultados académicos y no el clima y la motivación de los niños. Si solo tenemos en cuenta los resultados académicos al final los niños no están motivados para seguir estudiando y vienen los problemas de la continuidad. El clima es muy importante, que un niño no se sienta abandonado por el centro”.

El segundo indicador más elegido fue el Rs6, *Abandono escolar prematuro*, ya que, según ocho de los entrevistados, revela que el centro no consigue parte de su labor:

“Un niño que no acude a clase implica que está mal escolarizado y como educador opimo que tiene que venir siempre porque en otro caso están apartados, generan modelos de no querer venir y el ambiente es raro.

Un buen indicador de calidad es la tasa de abandono prematuro ya que tendríamos que ser capaces de evitar y crear una necesidad de formación entre todos (familia-escuela)

El abandono escolar prematuro es indicador claro del fracaso del sistema educativo”.

En cuanto a los indicadores Rs1, *Resultados en educación primaria*, y Rs2, *resultados en Educación secundaria*, ambos seleccionados por siete de los entrevistados, los comentarios que cabría citar son:

“Creo que es muy importante estar atentos a los resultados de los alumnos pero igualmente es importante que en ellos contemple ir más allá de los meros resultados académicos incluyéndose todos los ámbitos en los que la educación tiene que trabajar.

Es necesario saber la adquisición de aprendizajes que los alumnos tienen para poder saber en qué parte se falla o a que se enfrenta en los siguientes niveles, en caso contrario no sabemos qué nivel tiene el niño y como debe enfocarse su siguiente desarrollo. El centro es quien forma a los niños y para él debe ser importante conocer qué resultados obtiene.

Todos estos resultados son básicos para reformular planteamientos (feedback). Destacar las competencias para revisar todo el proceso anterior y así, poder ofrecer una oferta educativa en consonancia con los perfiles demandados”.

En contra de estas opiniones uno de los entrevistados remarca la necesidad de medir cómo se llega a estos resultados:

“Son datos cuantitativos orientativos, pero es necesario saber el porqué de los resultados y de las estadísticas. Son necesarios en los procesos de evaluación a media y gran escala”.

El número de elecciones de cada indicador de la *dimensión resultados educativos*, se representa en la Figura 29.

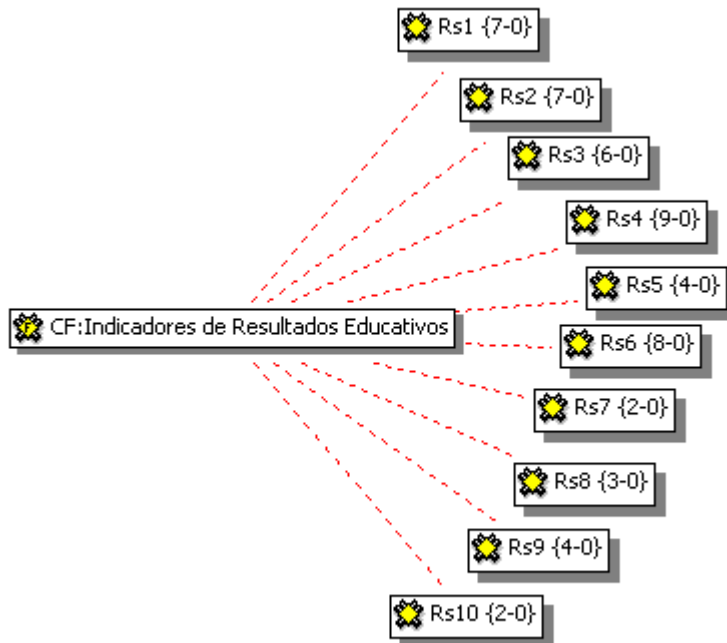


Figura 29: Network Indicadores Resultados Educativos. Elección de Expertos

El indicador *Rs5*, *Idoneidad de la edad del alumnado*, se relaciona principalmente con el *Rc6.2*, *Alumnos por grupo educativo*, y el *Rs5.2*, *Alumnado repetidor*, al señalarse su repercusión en la formación de grupos.

Calificados como menos relevantes son el *Rs7*, *Tasa de graduación*, el *Rs8*, *Educación y situación laboral de los padres y educación de los hijos*, el *Rs9*, *Tasa de actividad y desempleo según nivel educativo*, y el *Rs10*, *Diferencias de ingresos laborales según nivel de estudios*. Al comentar este hecho con los entrevistados uno de ellos nos hacía la siguiente reflexión:

“Quizás el indicador Rs7.1. tasa de gradación en educación secundaria obligatoria si sería importante para un centro. Los otros se alejan mucho de nuestra realidad. Los alumnos no piensen tan a largo plazo. Son más a nivel de sistema educativo y sobre todo social, es el mensaje directo o indirecto de los padres”.

6.1.1.3.6. PROPUESTAS DE INDICADORES PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS

En la última parte de la entrevista invitábamos a los expertos a plantear dimensiones y/o indicadores distintos a los propuestos en el Sistema Estatal y que, desde su punto de vista, contribuyeran a completar la propuesta para la mejora de los centros.

En ningún caso se propusieron nuevas dimensiones, concretándose las sugerencias en incluir algunos indicadores en relación a los siguientes aspectos:

- Valorar las infraestructuras y las necesidades al respecto:

“Es necesario mantener los centros, crear las infraestructuras necesarias, acondicionar los espacios para garantizar las condiciones mínimas en las que los niños tienen que estudiar porque si estas no son buenas repercutirá en su rendimiento y en su motivación”.

- Medir los recursos, materiales didácticos, así como el uso que se hace de ellos:

“Creo que los recursos no son suficientes, que tendrían que invertirse más en educación porque muchas cosas básicas no se tienen como material deportivo, fungible, infraestructura, nuevas tecnologías que no son solo ordenadores sino aquellas que realmente se pueden utilizar y aplicar, estoy pensando en las pizarras electrónicas. El material de aula o libros son insuficientes.

Cabría valorar el uso que se hace de los recursos”.

- Control y revisión del trabajo del profesorado:

“Además está el control del profesor que debe realizarlo el inspector pero que no se realiza con toda la frecuencia con la que podría realizarse. No se aprende de los fallos de los docentes.

La implicación de la inspección educativa es fundamental para realizar evaluaciones de todo el proceso educativo, ofreciendo un punto de vista imparcial y objetivo que contribuye de forma útil a replantear la educación y las vías para conseguir los objetivos.

Que se controlen y valoren otras cosas que hacemos los profesores, la planificación, las horas de preparación, siempre se nos acusa de trabajar poco y tener muchas vacaciones pero creo que no se llega a ver el tiempo real que se le dedica a esas cuestiones y solo se piensa que se está unas horas en el colegio explicando y corrigiendo deberes. Hoy en día y cada vez más se han ampliado las labores que realizamos”.

- Medir la repercusión que la formación de los profesores puede tener para la mejora del centro:

“Sería más interesante una formación dirigida al profesorado en función del centro, es decir, más adecuado a las características de los alumnos y realidad que tengan que afrontar los profesores”.

- Medir los argumentos de los alumnos en relación al abandono:

“Contar con la opinión del alumno saber por qué pasa. No existen indicadores de lo que piensan los alumnos, quizás porque nos da miedo escuchar y que nos digan que piensan”.

- Estudios de seguimiento de los alumnos:

“Tal vez la elaboración de estudios de seguimiento (averiguar el motivo) del alumnado una vez a finalizado sus estudios o deja de venir al centro y su relación con la inserción laboral.

Faltarían datos sobre la inserción laboral y la relación entre los estudios cursados y la ocupación laboral.

La educación tiene que tener finalidades a corto plazo y largo plazo, a veces, no nos centramos en perfiles académicos y no se tienen en cuenta los perfiles profesionales que al final son los que cuentan”.

- Medir las quejas de los padres y las madres:

“Para acercar el centro a los padres y promover su participación se tendría que tener más en cuenta que piensan. Sus quejas nos pueden aportar información”.

6.1.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Planteada al grupo de expertos la posibilidad de aplicar los Indicadores del Sistema Estatal a los centros docentes, la respuesta fue favorable. La mayoría, destacaba que, desde su punto de vista, con los indicadores se abordaban los principales factores que influyen en la mejora de un centro, considerándose la necesidad de concretar algunos indicadores y añadir otros.

En cuanto a la valoración de las *dimensiones* en que se agrupan los indicadores, todos los expertos coincidieron en destacar la *de procesos educativos* como la más aplicable para la mejora de los centros docentes. En algunos casos, se equiparó la *dimensión recursos* con la *de procesos educativos*, señalándose que *“una y otra deben ir unidas para el correcto funcionamiento de los centros”*. Por otra parte, no fue tan unánime la valoración de las otras,

variando la importancia que se atribuía a cada una de ellas. Ningún experto calificó como más importante la dimensión *contexto*, mientras que las de *recursos*, *escolarización* y *resultados educativos* fueron valoradas como las más importantes en un caso cada una.

Los indicadores destacados por su relevancia para la mejora de los centros docentes se incluyen en la Tabla 36. En concordancia con la valoración de la dimensión *procesos educativos*, nueve de los diez indicadores que la forman fueron seleccionados.

Un hecho que llamó la atención es que, siendo la *dimensión recursos* la segunda más destacada, únicamente dos indicadores, *Rc4, Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo*, y *Rc6, Alumnos por grupo y profesor*, de los seis que la forman, fueron elegidos por su relevancia. En este caso, los expertos señalaban la falta de otros indicadores sobre infraestructura, recursos didácticos y materiales y, ante todo, la necesidad de valorar el uso que se hace de los citados.

Por otro lado, en la *dimensión contexto* los expertos seleccionaron dos indicadores, al igual que sucedió en la *dimensión escolarización*.

En referencia a los *resultados educativos*, donde se escogieron cinco de los diez indicadores que la forman, cabe comentar que, aun considerando la importancia de los resultados académicos, remarcaban la necesidad de medir la adquisición de valores y actitudes, las competencias y el abandono prematuro de los alumnos.

En aquellos casos en que los indicadores estaban integrados por varios subindicadores, diferenciando entre la educación primaria y secundaria, se consideró el indicador general.

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>INDICADORES</i>
<i>Contexto</i>	<i>C4 Nivel de estudios de la población adulta C5 Expectativas de nivel máximo de estudios</i>
<i>Recursos</i>	<i>Rc4 Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo Rc4.1 Ordenares en los centros educativos Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos Rc6.1 Alumnos por grupo educativo</i>
<i>Escolarización</i>	<i>E5 Alumnado extranjero E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales.</i>
<i>Procesos Educativos</i>	<i>P1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas P2 Número de horas de enseñanza P3 Agrupamiento de alumnos P4 Participación de los padres en el centro P5 Trabajo en equipo de los profesores P6 Estilo docente del profesor P8 Tutoría y Orientación Educativa P9 Formación permanente del profesorado P10 Relaciones en el aula y en el centro</i>
<i>Resultados educativos</i>	<i>Rs1 Resultados en educación primaria Rs2 Resultados en educación Secundaria Rs3 Competencias clave a los 15 años Rs4 Adquisición de actitudes y valores Rs6 Abandono escolar prematuro</i>

Tabla 36: Indicadores Seleccionados por el Grupo de Expertos

En dos de los indicadores, se valoraron como más relevante solo uno de los subindicadores, por lo que las preguntas del cuestionario se refieren a ellos, este hecho se produjo en:

- La *dimensión recursos*, en el indicador *Rs6, Alumnos por grupo y profesor*, los expertos seleccionaron como relevante el *Rs6.2, Alumnos por grupo educativo*.
- La *dimensión procesos educativos*, en el indicador *P1, Tareas Directivas*, los expertos señalaron el *P1.2, Tiempo dedicado a las tareas directivas*.

Por otro lado, en el indicador *Rc4, Tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo*, se valoraron como importantes los dos subindicadores que lo forman, por lo

que se incluyen preguntas, en el cuestionario, acerca de ambos: *Rc4.1, Ordenadores en los centros educativos*, y *Rc4.2, Acceso a Internet en los centros educativos*.

Un caso especial es el indicador *P8, Tutoría y orientación educativa*. Su singularidad radica en que se divide en dos subindicadores el *P8.1, Tutoría y orientación en educación primaria*, y el *P8.2, Tutoría y orientación en educación secundaria*, y cada uno de ellos recoge información sobre: los criterios de asignación de tutores, aspectos de su funcionamiento, como el tiempo que se dedica a la función tutorial, la opinión acerca de la misma de directores, tutores, alumnos y familias y tipos de apoyo de la orientación. El grupo de entrevistados dio especial relevancia, para la mejora de los centros, a los criterios para la asignación de tutores así como al tipo de orientación que se da en los centros. Por tanto, se optó por incluir en el cuestionario preguntas sobre dichos puntos.

A lo largo de las entrevistas se observó que se diferenciaban los indicadores cuya información y toma de decisiones dependían de la Administración y aquellos que estaban directamente relacionados con el centro. Así, al hablar de algunos indicadores, nos señalaban que es la administración la responsable, siendo los datos que proporcionan más útiles para ella que para los propios centros. Destacaron, en este sentido, las respuestas dadas en relación a *Rc1, Gasto en educación con relación al PIB*, *Rc2, Gasto público en educación*, *E1, Escolarización en cada etapa educativa*, *E2, Escolarización y población*, y *E3, Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios*.

El único hecho que puso de relieve diferencias entre los expertos, cuya trayectoria se inscribe en centros concertados en comparación con los que trabajan en centros públicos, se encontró en la repercusión e importancia que se dio a dos de los indicadores: *Rc6.1, Alumnos por grupo educativo*, y *Rc5, Alumnado extranjero*. Aunque ambos fueron considerados relevantes, a lo largo de las entrevistas se observó que los que realizaban la actividad en centros concertados mostraban una mayor tendencia a señalar la ratio alumno profesor como uno de los principales indicadores a considerar, ya que, según argumentaron, la asignación de alumnos a los grupos educativos rozan los límites del máximo de alumnos dificultando la necesaria individualización y atención.

Por otro lado, se observó que aquellos, cuya actividad y experiencia se concreta en los centros públicos, transmitieron mayor preocupación por la distribución del *Alumnado extranjero*, Rc5, a fin de evitar la existencia de “*centros de primera, segunda y tercera y se pueda dar una respuesta de verdadera integración*”.

Por último, ante la oportunidad brindada de realizar las aportaciones que considerasen de interés, y que podrían convertirse en posibles indicadores aplicables a la mejora de los centros, los expertos propusieron algunos aspectos que deberían ser medidos, que se han incluido en el Apartado 6.1.1.3.6.

6.1.3. VALORACIÓN DE LA APORTACIÓN DE LOS EXPERTOS

Teniendo en cuenta que los expertos entrevistados comparten altos niveles de formación y muchos años de experiencia, pero a su vez nos ofrecen visiones desde puestos diferentes, maestros, jefes de estudio, directores, etc. y de centros tanto de titularidad pública como concertada, se deduce de sus respuestas que, a pesar de que cada uno defienda la singularidad de sus centros, existen aspectos comunes para los que se podrían establecer indicadores basados en el sistema estatal.

En este sentido, tras el análisis de las entrevistas, podemos afirmar que los expertos apoyan nuestra idea inicial de que algunos de los indicadores del sistema educativo son aplicables a los centros, especialmente aquellos que se incluyen en la dimensión procesos educativos.

Por tanto, estamos prácticamente de acuerdo con la valoración y elección de los indicadores que realizaron los expertos, siendo el único punto de discrepancia la elección de los dos indicadores de la dimensión contexto, *C4, Nivel de estudios de la población adulta* y *C5, Expectativas de nivel máximo de estudios*. Como ya se ha señalado, consideramos que, a pesar de destacar la necesidad de conocer el contexto en el que se desarrolla el trabajo, es necesario establecer límites entre aquello sobre lo que los centros pueden actuar, y por tanto proponer

medidas para su mejora, de aquello sobre lo que no se tiene control. En este caso nos parece más adecuado asignar dichos indicadores a niveles de intervención autonómica desde donde se puedan desarrollar las acciones más convenientes en función de las características de cada contexto.

Por otro lado, hay que destacar cierta similitud entre las reflexiones que planteábamos en el análisis sobre el sistema estatal de indicadores y los comentarios aportados por los expertos.

En primer lugar que, aun cuando en la valoración de las dimensiones los expertos señalaban la de recursos como la segunda en importancia, algunos igualándola incluso con la de procesos educativos, únicamente se destacan dos indicadores de la misma. En este sentido opinamos, al igual que los expertos, que es necesario conocer el uso que se hace de los recursos y no, tan solo, la inversión que se realiza.

En segundo lugar, y apoyando nuestra propuesta, los expertos consideran aplicables muchos de los indicadores que se han eliminado en la versión del 2010 del sistema estatal de indicadores, y que deberían utilizarse para la medida de lo que sucede en el contexto concreto de los centros: la atención a la diversidad, las tecnologías de la información, la adquisición de actitudes y valores por parte de los alumnos, y la mayoría de los indicadores de la dimensión procesos educativos.

Por último, las aportaciones de los expertos que nos parecen especialmente relevantes han sido las referentes a un mayor control de lo que sucede en los centros, destacándose el papel de la inspección educativa, conocer los argumentos de los alumnos y sus motivos para abandonar los estudios y analizar las quejas de los padres y madres, aportaciones que hemos incluido en el cuestionario para recoger la valoración de los docentes.

6.2. DEL CUESTIONARIO

En el presente apartado se incluyen los datos y el análisis de los mismos resultantes de administrar los cuestionarios a la muestra seleccionada de personal docente de *Centros Públicos y Concertados de Primaria y Secundaria* de Mallorca.

6.2.1. DATOS DEL CUESTIONARIO

La exposición de los datos se realiza en función de los indicadores que se han incluido en el cuestionario. Para cada uno se presentan los resultados generales de la muestra, la distribución según el tipo de centro, las puntuaciones medias y desviaciones típicas, las valoraciones, según los estratos que componen la muestra, y las respuestas según los años de experiencia.

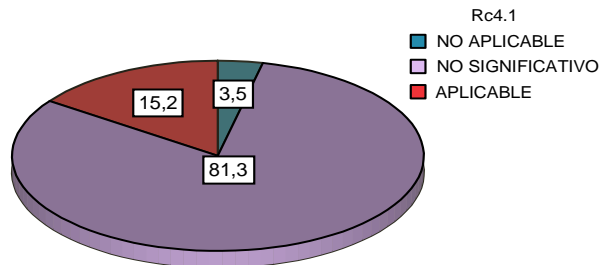
6.2.1.1. Rc4.1 ORDENADORES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Definido como “*distribución de los ordenadores en los centros educativos según el grado de utilización preferente y número medio de alumnos por ordenador en las enseñanzas no universitarias*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.67). El 81,3 % de los docentes, como puede verse en la Tabla 37 y Figura 30, considera que conocer la distribución de ordenadores y la utilización preferente de los mismos en los centros educativos resulta una medida *no significativa* y, por tanto, no aportaría información para la mejora del centro. El 3,5% opina que esta medida es *no aplicable* a los centros mientras que el 15,2 % la valora como *aplicable* y que podría, por tanto, repercutir en su mejora.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	35	3,5	3,5	3,5
	NO SIGNIFICATIVO	812	81,3	81,3	84,8
	APLICABLE	152	15,2	15,2	100,0
Total		999	100,0	100,0	

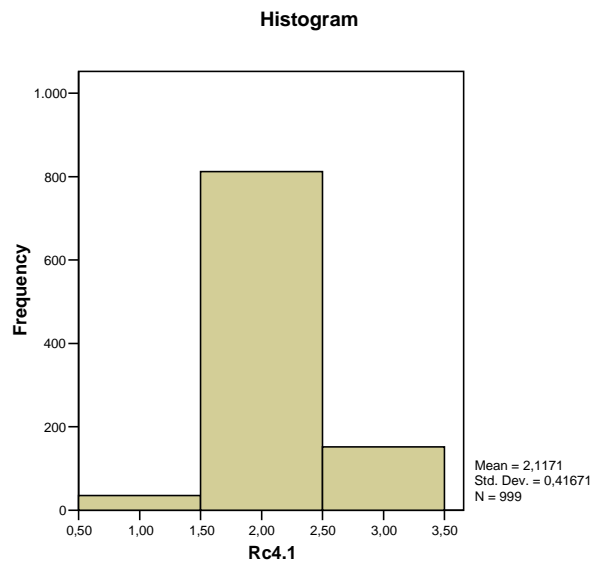
Tabla 37: Resultados Rc4.1 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 30: Resultados Rc4.1 para la Mejora de los Centros Según la Muestra General



El valor medio de respuestas obtenidas por este indicador es de 2,12 siendo la desviación típica de 0,4, Figura 31.

Figura 31: Histograma Rc4.1



En función de los tipos de centro, *Públicos Primaria*, *Públicos Secundaria* y *Concertados*, podemos ver, Figura 32, la similitud en la distribución de las respuestas, siendo las del personal docente de *Centros Públicos de Primaria* y los de *Centros Concertados* iguales.

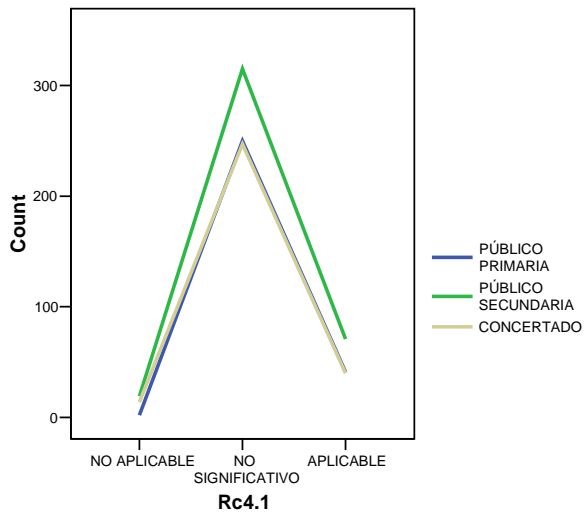


Figura 32: Comparación Resultados Rc4.1 según Tipo de Centro

Si observamos la Tabla 38, donde se detallan los porcentajes obtenidos por los diferentes estratos de la muestra, el indicador *Rc4.1* se considera *no significativo* por todos ellos, independientemente del puesto, tipo de centro o ciclo educativo.

		Rc4.1		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
PUESTO	CP Directores Primaria		68,8%	31,3%
	CP Jefes Estudios Primaria	7,7%	92,3%	
	CP Profesores Primaria	,4%	86,1%	13,5%
	CP Otros Profesores Primaria		83,3%	16,7%
	CP Directores Secundaria		100,0%	
	CP Jefes Estudios Secundaria		57,1%	42,9%
	CP Profesores Secundaria	5,4%	75,8%	18,9%
	CP Otros Profesores Secundaria		97,4%	2,6%
	CC Directores		81,8%	18,2%
	CC Jefes Estudios		75,0%	25,0%
	CC Profesores Primaria	5,7%	78,7%	15,6%
	CC Profesores Secundaria	3,9%	86,7%	9,4%
	CC Otros Profesores	11,1%	77,8%	11,1%
	Total	3,5%	81,3%	15,2%

Tabla 38: Rc4.1 Porcentajes por Estratos.

El diagrama de cajas para el indicador *Rc4.1*, Figura 33, incluye la distribución de los datos obtenidos por los diferentes estratos en que se ha dividido la muestra. Observando este diagrama podemos ver que en todos los grupos la mediana se sitúa en el valor 2, correspondiente a *no significativo*.

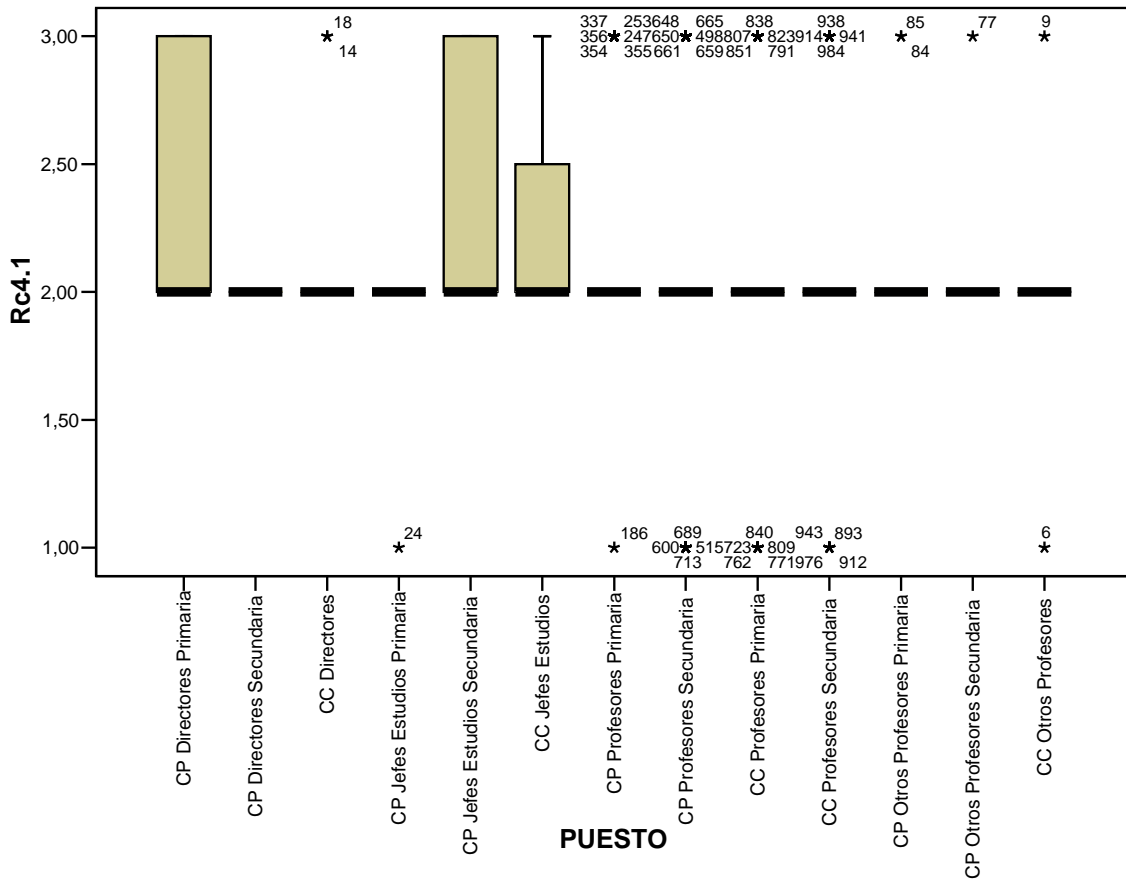


Figura 33: Diagrama de Cajas Rc4.1.

La dispersión de los datos es mayor en dos de los trece estratos, *Directores de Primaria de Centros Públicos* y *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos*, concentrándose el 50% de las valoraciones entre *aplicables* y *no significativo*, mientras que en uno de los estratos, *Jefes de Estudio de Centros Concertados*, el 50% de las puntuaciones se encuentra entre valores de 2,00 y 2,40 situándose el valor máximo en 3.

Las puntuaciones de *Directores de Secundaria de Centros Públicos* se distribuyen de manera muy homogénea no observándose valores atípicos. Parecida distribución se puede ver en *Directores de Centros Concentrados, Jefes de Estudio de Primaria de Centros Públicos, Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos, Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Centros Concentrados* donde la mayoría de las valoraciones se encuentran cercanas a la mediana, dándose uno o dos casos atípicos.

Por otro lado, en la distribución de datos de *Profesores de Primaria de Centros Públicos, Profesores de Secundaria de Centros Públicos, Profesores de Primaria de Centros Concertados* y *Profesores de Secundaria de Centros Concertados* observamos que la mediana se encuentra en *no significativo* pero existen mayor número de puntuaciones atípicas.

Por último, como puede verse en la Tabla 39, la mayoría de docentes, independientemente de los años de experiencia, valoran como *no significativo* el indicador Rc4.1.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
Rc4.1	NO APLICABLE	14	13	0	8	0	35
	NO SIGNIFICATIVO	45	228	169	217	153	812
	APLICABLE	23	25	34	27	43	152
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 39: Resultados Rc4.1. en Relación a los Años de Experiencia

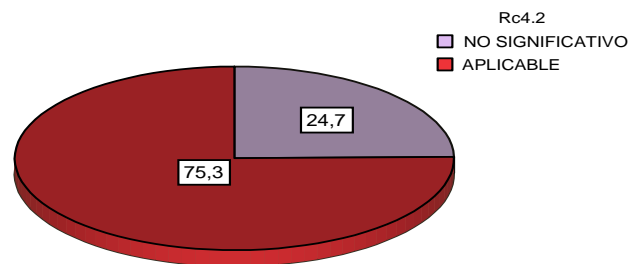
6.2.1.2. Rc4.2 ACCESO A INTERNET EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Definido como “*porcentaje de centros educativos con acceso a Internet y tipos de conexión*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.73). El 75,3% de los encuestados, como se muestra en la Tabla 40 y Figura 34, piensa que conocer el acceso a Internet y el tipo de conexión utilizada puede ser una medida *aplicable* para la mejora de los centros. En ningún caso se considera que sea *no aplicable* mientras que el 24,7 % opina que su medida aportaría información *no significativa* para la mejora.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO SIGNIFICATIVO	247	24,7	24,7	24,7
	APLICABLE	752	75,3	75,3	100,0
Total		999	100,0	100,0	

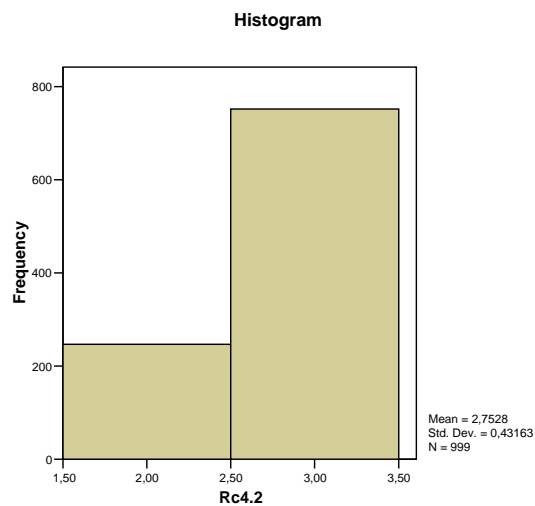
Tabla 40: Resultados Rc4.2. para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 34: Resultados Rc4.2. para la Mejora de los Centros según la Muestra General



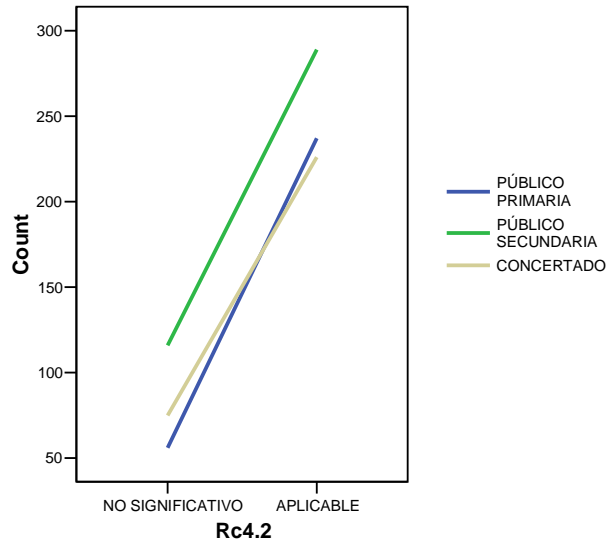
El valor medio de respuestas obtenidas por este indicador es de 2,7 siendo la desviación típica de 0.4, Figura 35.

Figura 35: Histograma Rc4.2



Si tenemos en cuenta los datos según el tipo de centro, podemos ver, Figura 36, que la distribución de respuestas es similar.

Figura 36: Comparación Resultados Rc4.2 por Tipo de Centro



Directores y Jefes de Estudio de Centros Concertados, Tabla 41, señalan que la medida de este indicador aportaría información *no significativa* para la mejora de los centros, mientras que el resto de grupos lo considera *aplicable*, con un acuerdo del 100% en el caso de *Otros Profesores de Primaria de los Centros Públicos, Directores de Secundaria de los Centros Públicos y Otros Profesores de los Centros Concertados*.

Rc4.2			
		NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
PUESTO	Directores Primaria	12,5%	87,5%
	CP Jefes Estudios Primaria	38,5%	61,5%
	CP Profesores Primaria	19,4%	80,6%
	CP Otros Profesores Primaria		100,0%
	CP Directores Secundaria		100,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria	28,6%	71,4%
	CP Profesores Secundaria	31,0%	69,0%
	CP Otros Profesores Secundaria	10,5%	89,5%
	CC Directores	72,7%	27,3%
	CC Jefes Estudios	58,3%	41,7%
	CC Profesores Primaria	17,7%	82,3%
	CC Profesores Secundaria	27,3%	72,7%
	CC Otros Profesores		100,0%
Total		24,7%	75,3%

Tabla 41: Rc4.2 Porcentajes por Estratos

En el diagrama de cajas para el indicador *Rc4.2*, Figura 37, podemos observar que, en once de los trece estratos, la mediana se sitúa en el valor de 3, correspondiente a *aplicable*, y en dos de ellos en el valor de 2, correspondiente a *no significativo*.

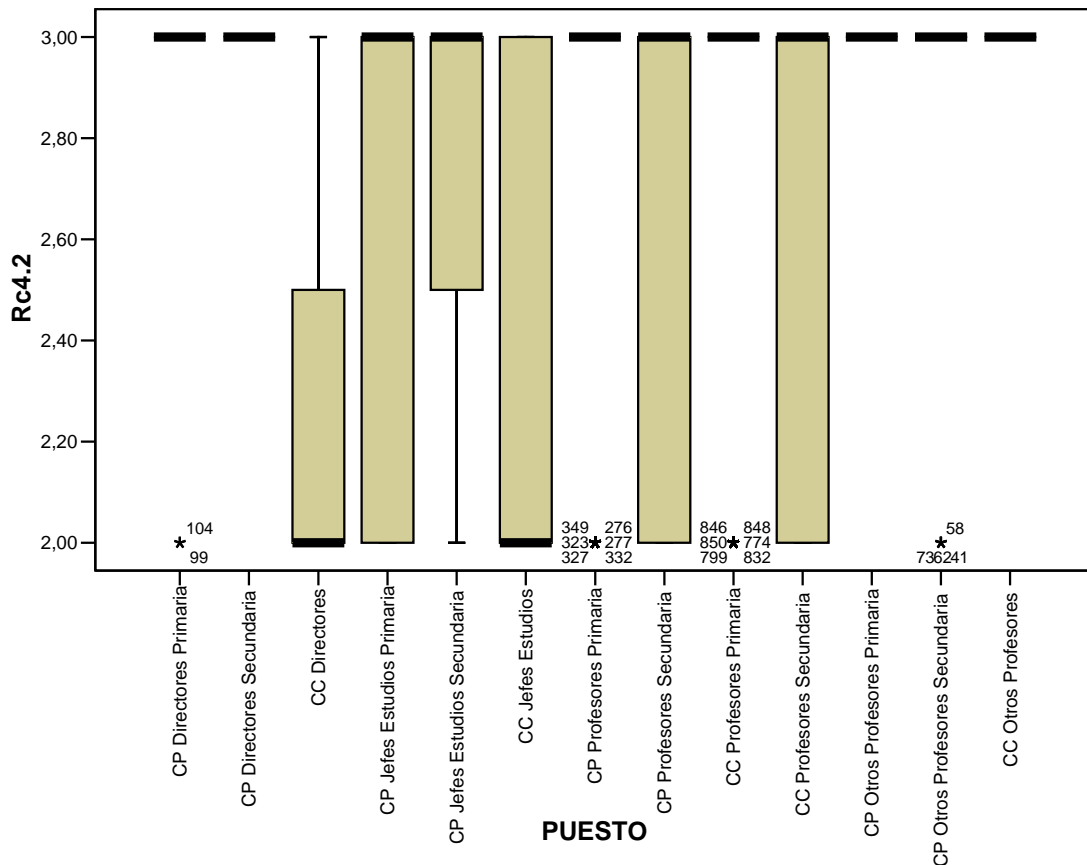


Figura 37: Diagrama de Cajas Rc4.2

La menor dispersión de los datos se observa en los estratos de *Directores de Primaria de Centros Públicos, Directores de Secundaria de Centros Públicos, Profesores de Primaria de Centros Público, Profesores de Primaria de Centros Concertados, Otros Profesores de Primaria y Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos y Otros Profesores de Centros Concertados*, aun cuando, en algunos de ellos, podemos observar que existen puntuaciones atípicas.

En las valoraciones de *Jefes de Estudio de Primaria de Centros Públicos, Profesores de Secundaria de Centros Públicos y Profesores de Secundaria de Centros Concertados*, cuya mediana es 3, la distribución de datos muestra una mayor asimetría izquierda, situándose el 50% de las puntuaciones entre valores 2 y 3.

Por su parte, en las valoraciones de *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos* con mediana 3, el 50% se sitúa entre 2,50 y 3,00, con el valor mínimo en 2.

Por último, en las valoraciones de *Directores de Centros Concertados y Jefes de Estudios de Centros Concertados* la mediana se sitúa en 2, distribuyéndose el 50% de las puntuaciones, en el caso de los primeros entre 2,00 y 2,50, con valores máximos en 3, y de los segundos entre 2 y 3 mostrando una asimetría derecha.

Teniendo en cuenta los años de experiencia, Tabla 42, podemos observar que en todos los grupos el mayor número de docentes piensa que la medida del indicador aportaría información aplicable para la mejora de los centros.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
Rc4.2	NO SIGNIFICATIVO	16	54	35	94	48	247
	APLICABLE	66	212	168	158	148	752
	Total	82	266	203	252	196	999

Tabla 42: Resultados Rc4.2. en Relación a los Años de Experiencia

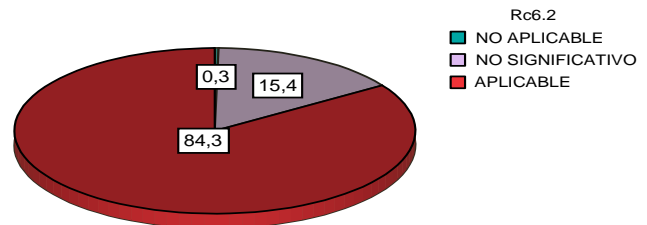
6.2.1.3. RC6.2 ALUMNOS POR PROFESOR

Definido como el “Número medio de alumnos por profesor en la enseñanza no universitaria” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.91). El 84,3% de los docentes considera que es un indicador *aplicable* para la mejora de los centros, como se muestra en la Tabla 43 y Figura 38. Un 0,3 % valora que este indicador es *no aplicable* mientras que el 15,4% estima que está información resultaría *no significativa* para la mejora del centro.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	3	,3	,3	,3
	NO SIGNIFICATIVO	154	15,4	15,4	15,7
	APLICABLE	842	84,3	84,3	100,0
	Total	999	100,0	100,0	

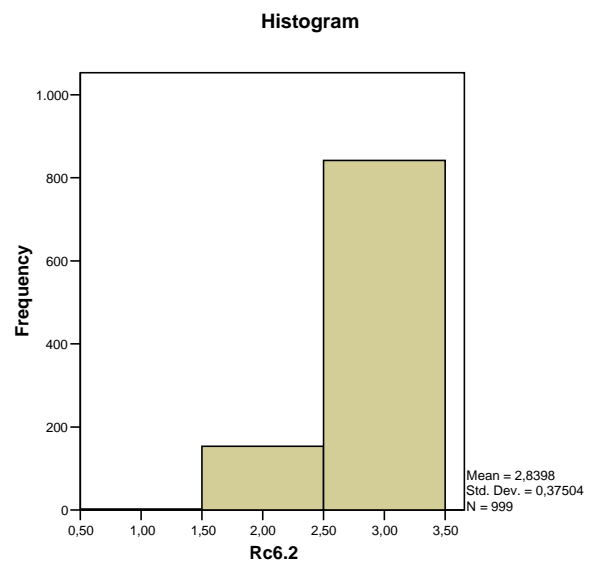
Tabla 43: Resultados Rc6.2. para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 38: Resultados Rc6.2. para la Mejora de los Centros según la Muestra General



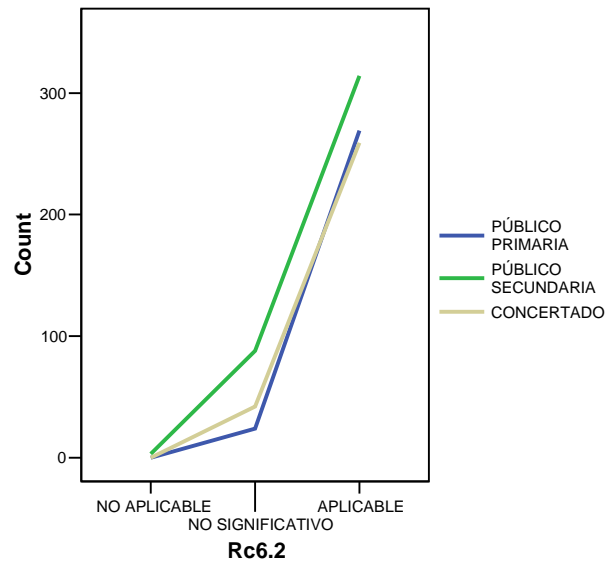
El valor medio de respuestas obtenidas por este indicador es de 2,8 siendo la desviación típica de 0,37, Figura 39.

Figura 39: Histograma Rc6.2



En función de las respuestas según el tipo de centro, Figura 40, se observa la misma valoración considerándose, en los tres tipos de centro, el Rc6.2 como una medida *aplicable*.

Figura 40: Comparación Resultados Rc6.2 por Tipo de Centro



En los resultados obtenidos, Tabla 44, únicamente *Directores de Centros Concertados*, con un 72,7%, han considerado que el número de alumnos por profesor es una medida *no significativa* para la mejora de los centros, mientras que los otros grupos lo valoran como *aplicable*, destacando, el acuerdo del 100% de *Directores y Jefes de Estudio de los Centros Públicos de Primaria* y *Directores y Jefes de Estudio de Centros Públicos de Secundaria*.

Rc6.2				
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
	CP Directores Primaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Primaria			100,0%
	CP Profesores Primaria		9,1%	90,9%
	CP Otros Profesores Primaria		8,3%	91,7%
	CP Directores Secundaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria			100,0%
PUESTO	CP Profesores Secundaria	,8%	22,3%	76,9%
	CP Otros Profesores Secundaria		23,7%	76,3%
	CC Directores		72,7%	27,3%
	CC Jefes Estudios		33,3%	66,7%
	CC Profesores Primaria		13,5%	86,5%
	CC Profesores Secundaria		7,0%	93,0%
	CC Otros Profesores		22,2%	77,8%
Total		,3%	15,4%	84,3%

Tabla 44: Resultados Rc6.2 según los Estratos de la Muestra

Observando el diagrama de cajas para el indicador Rc6.2, Figura 41, podemos ver que en doce de ellos la mediana se sitúa en el valor 3, correspondiente a *aplicable*, y en uno de ellos, *Directores de Centros Concertados*, en 2, correspondiente a *no significativo*.

La gráfica muestra que existe muy poca dispersión de datos en *Directores de Primaria de Centros Públicos*, *Directores de Secundaria de Centros Públicos*, *Jefes de Estudio de Primaria de Centros Públicos* y *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos*. En el estrato de *Jefes de Estudio de Centros Concertados* la dispersión de datos es mayor, encontrándose el 50% de las valoraciones entre 2 y 3. Por su parte, en los estratos de *Profesores de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Secundaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Centros Públicos* y *Profesores de Primaria de Centros Concertados*, *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos*, *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Centros Concertados*, aun cuando la mayoría de datos se concentran en la mediana, existen puntuaciones atípicas.

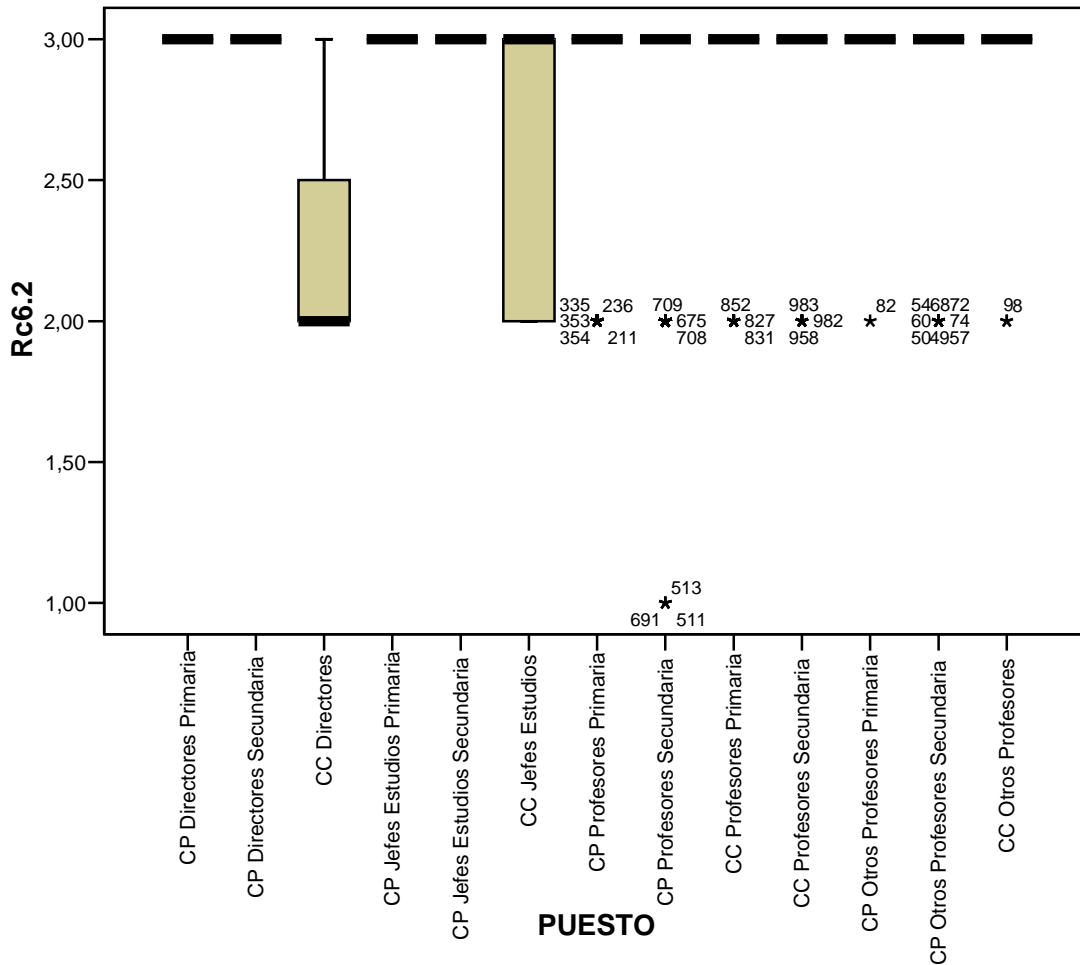


Figura 41: Diagrama Cajas Rc6.2

Por último, en las valoraciones de *Directores de Centros Concertados* la mediana se encuentra en 2, distribuyéndose el 50% de las puntuaciones entre 2,00 y 2,50 con valores máximos en 3.

Por su parte, del análisis realizado según los años de experiencia, ver Tabla 45, la mayoría consideran que el indicador es *aplicable*.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
Rc6.2	NO APLICABLE	0	0	2	1	0	3
	NO SIGNIFICATIVO	7	24	36	62	25	154
	APLICABLE	75	242	165	189	171	842
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 45: Resultados de Rc6.2. en Relación a los Años de Experiencia

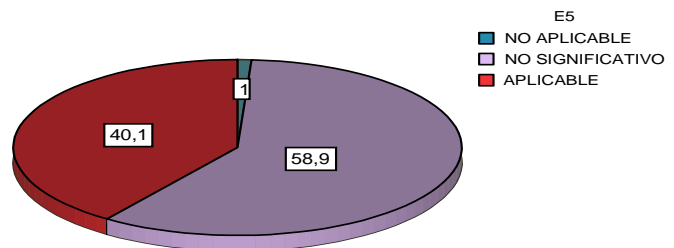
6.2.1.4. E5 ALUMNADO EXTRANJERO

Definido como “Número de alumnos que no poseen nacionalidad española por cada mil alumnos” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.168). El 1% de los docentes encuestados, Tabla 46 y Figura 42, considera que es una medida *no aplicable* a los centros, el 58,9% cree que es una medida *no significativa*, y por tanto no aportaría información para la mejora de los centros mientras que el 40,1% opina que sí es una medida *aplicable* a los centros educativos y podría contribuir a su mejora.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	10	1,0	1,0	1,0
	NO SIGNIFICATIVO	588	58,9	58,9	59,9
	APLICABLE	401	40,1	40,1	100,0
	Total	999	100,0	100,0	

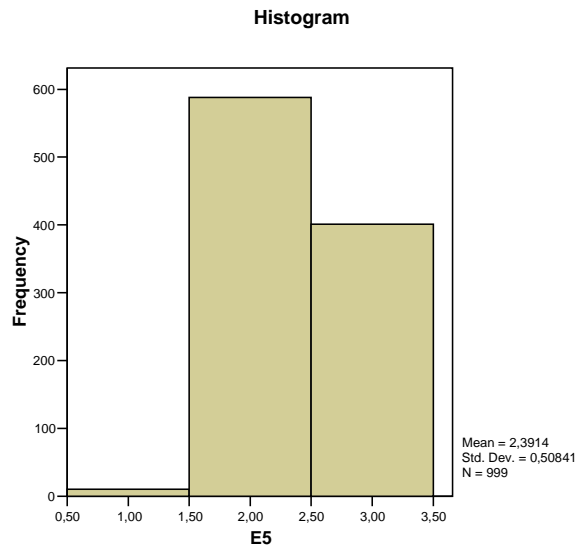
Tabla 46: Resultados E5 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 42: Resultados E5 para la Mejora de los Centros según la Muestra General



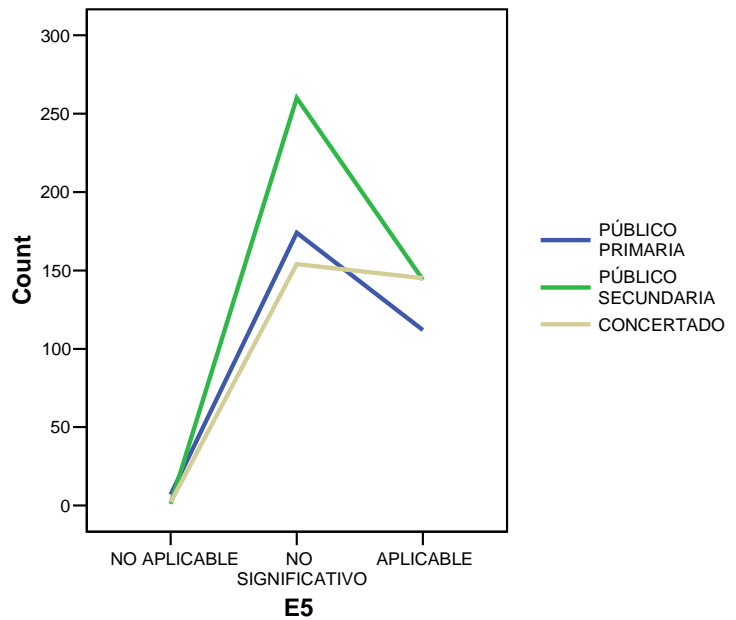
El valor medio de respuestas obtenidas por este indicador es de 2,4 siendo la desviación típica de 0.5, Figura 43.

Figura 43: Histograma E5



En la Figura 44, donde se incluyen los resultados según los tipos de centro, podemos ver que en los *Centros Públicos de Primaria y Secundaria* la valoración sigue la misma tendencia, mientras que en los *Centros Concertados*, la valoración de *no significativo* y *aplicable* es muy similar.

Figura 44: Comparación Resultados E5 por Tipo de Centro



En relación a las puntuaciones de los diferentes estratos, incluidos en la Tabla 47, *Directores de Centros Públicos de Primaria* valoran en un 50% como *no significativo* y *aplicable* la medida de este indicador. Por su parte, el 100% de *Directores de Secundaria de Centros Públicos* y *Jefes de Estudio de Centros Concertados* considera que es *aplicable*.

		E5		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
	CP Directores Primaria		50,0%	50,0%
	CP Jefes Estudios Primaria		61,5%	38,5%
	CP Profesores Primaria	2,8%	59,5%	37,7%
	CP Otros Profesores Primaria		66,7%	33,3%
	CP Directores Secundaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		57,1%	42,9%
PUESTO	CP Profesores Secundaria	,3%	63,1%	36,6%
	CP Otros Profesores Secundaria		84,2%	15,8%
	CC Directores		54,5%	45,5%
	CC Jefes Estudios			100,0%
	CC Profesores Primaria	1,4%	58,2%	40,4%
	CC Profesores Secundaria		47,7%	52,3%
	CC Otros Profesores		55,6%	44,4%
Total		1,0%	58,9%	40,1%

Tabla 47: Resultados E5 según los Estratos de la Muestra

En la distribución de las valoraciones según estratos en el indicador E5, Figura 45, puede verse que en tres de ellos la mediana de las puntuaciones se sitúa en 3, es decir *aplicable*, aun cuando la dispersión es más homogénea en *Directores de Secundaria de Centros Públicos* y *Jefes de Estudio de Centros Concertados* y mayor en el estrato de *Profesores de Secundaria de Centros Concertados*, donde el 50% de las valoraciones se distribuye entre 2 y 3.

Mientras que en las valoraciones de los *Directores de Primaria de Centros Públicos* la mediana se sitúa en 2,50, siendo la distribución más simétrica, en el resto de estratos es de 2, con asimetría derecha, observándose que en todos los casos el 50% de datos se encuentran entre 2 y 3, con puntuaciones mínimas de 1 en *Profesores de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Secundaria de Centros Públicos* y *Profesores Primaria de Centros Concertados*.

Por último, en la distribución de la valoración de *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* la mediana se sitúa en 2, *no significativo*, siendo el único estrato en el que se han obtenido valores atípicos.

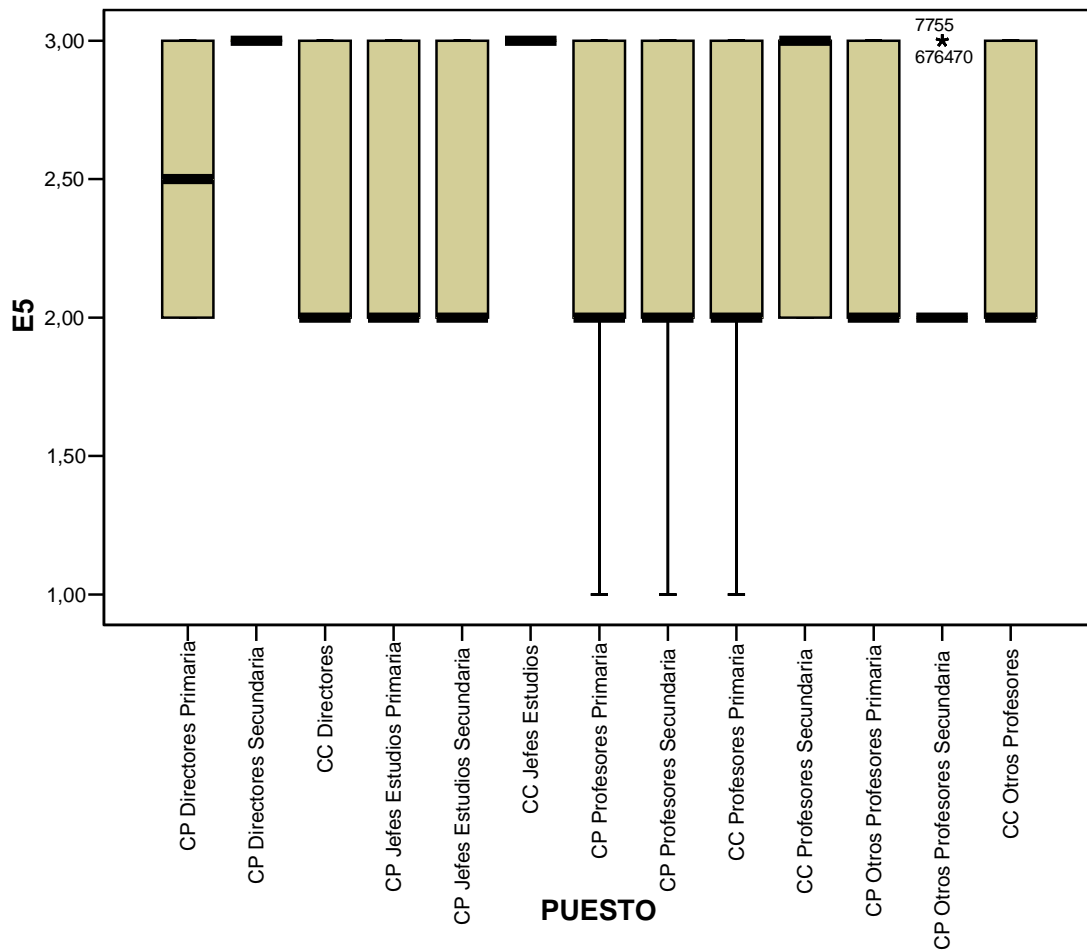


Figura 45: Diagrama de Cajas E5

En relación a la valoración según los años de experiencia, Tabla 48, en todos los grupos se puede observar que el número de docentes que valoran como *no significativo* el indicador es mayor que aquellos que opinan que es *aplicable*.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
E5	NO APLICABLE	2	0	3	0	5	10
	NO SIGNIFICATIVO	49	151	125	134	129	588
	APLICABLE	31	115	75	118	62	401
	Total	82	266	203	252	196	999

Tabla 48: Resultados E5 en Relación a los Años de Experiencia

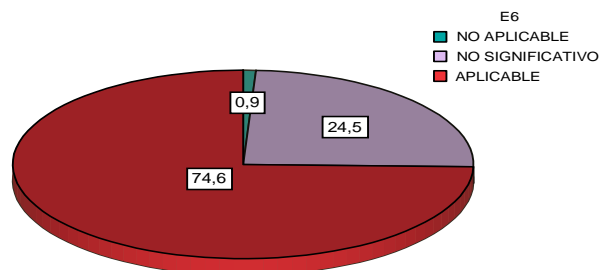
6.2.1.5. E6 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Definido como el “Número de alumnos diagnosticados por sus deficiencias como alumnos con necesidades educativas especiales, por cada mil alumnos en las enseñanzas obligatorias y educación infantil, y su distribución porcentual en centros específicos e integrados en centros ordinarios” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.175). El 74,6 %, ver Tabla 49 y Figura 46, de los encuestados valora que este indicador puede ser una medida *aplicable* para la mejora de los centros, el 0,9% considera que es *no aplicable* mientras que el 24,5 % cree que es una medida *no significativa* y que por tanto no contribuiría a la mejora de los centros.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	9	,9	,9	,9
	NO SIGNIFICATIVO	245	24,5	24,5	25,4
	APLICABLE	745	74,6	74,6	100,0
	Total	999	100,0	100,0	

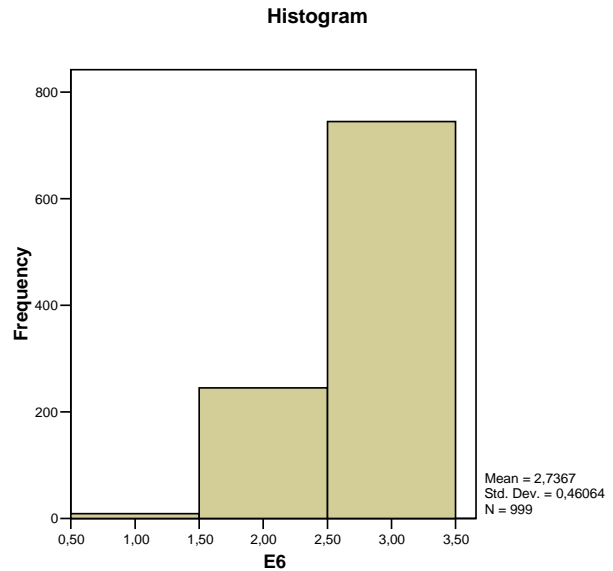
Tabla 49: Resultados E6 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 46: Resultados E6 para la Mejora de los Centros según la Muestra General



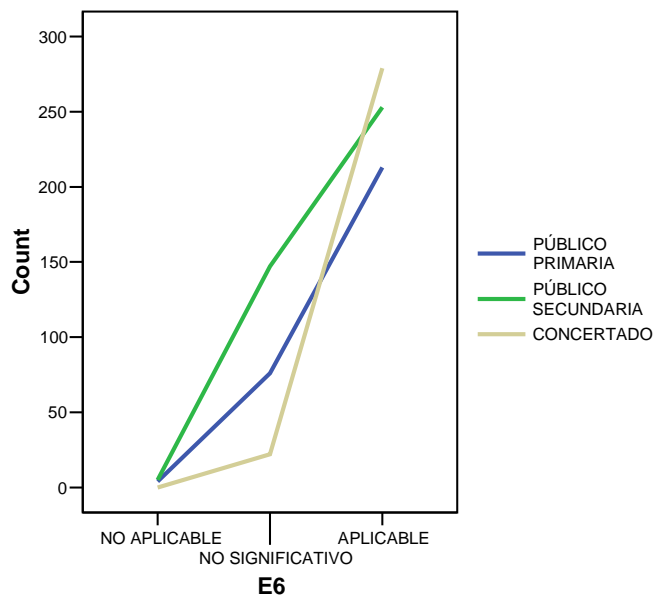
El valor medio de respuestas obtenidas por este indicador es de 2,7 siendo la desviación típica de 0.46, Figura 47.

Figura 47: Histograma E6



En la Figura 48 podemos observar que, siendo valorado el indicador E6 como *aplicable* por los docentes de los tres tipos de centro, destaca de entre ellos la valoración de los docentes de los *Centros Concertados*.

Figura 48: Comparación Resultados E6 por Tipo de Centro



Por su parte, como puede verse en la Tabla 50, *Jefes de Estudios de Colegios Públicos tanto de Primaria como Secundaria* difieren en relación a este indicador considerándolo, en un

61,5 % los primeros y un 57,1% los segundos, *no significativo* para la mejora del centro. Por otro lado el 100% de *Directores de Centros Públicos de Secundaria* y *Directores y Jefes de Estudio de Centros Concertados* lo consideran *aplicable*.

		E6		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
	CP Directores Primaria		12,5%	87,5%
	CP Jefes Estudios Primaria	7,7%	61,5%	30,8%
	CP Profesores Primaria	1,2%	25,4%	73,4%
	CP Otros Profesores Primaria		16,7%	83,3%
	CP Directores Secundaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria	14,3%	57,1%	28,6%
PUESTO	CP Profesores Secundaria	1,1%	39,7%	59,2%
	CP Otros Profesores Secundaria		5,3%	94,7%
	CC Directores			100,0%
	CC Jefes Estudios			100,0%
	CC Profesores Primaria		9,2%	90,8%
	CC Profesores Secundaria		6,3%	93,8%
	CC Otros Profesores		11,1%	88,9%
	Total	,9%	24,5%	74,6%

Tabla 50: Resultados E6 según los Estratos de la Muestra

En el indicador E6, Figura 49, las distribuciones de las puntuaciones varían según los estratos, siendo más homogéneas las obtenidas por *Directores de Secundaria de Centros Públicos*, *Directores de Centros Concertados* y *Jefes de Estudio de Centros Concertados* que se concentran en la mediana, con valoración de 3, y sin ningún valor atípico. Por su parte, similar distribución han obtenido *Directores de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Primaria de Centros Concertados*, *Profesores de Secundaria de Centros Concertados*, *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos*, *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Centros Concertados* donde la mayoría de las valoraciones se encuentran cercanas a la mediana, con puntuación 3, observándose la existencia de algunos casos atípicos.

Mayor dispersión de datos, pero con mediana en 3, observamos en la valoración de *Profesores de Primaria de Centros Públicos* y *Profesores de Secundaria de Centros Públicos*, con el 50% de las puntuaciones entre 2 y 3, y valores mínimos, en ambos casos, de 1.

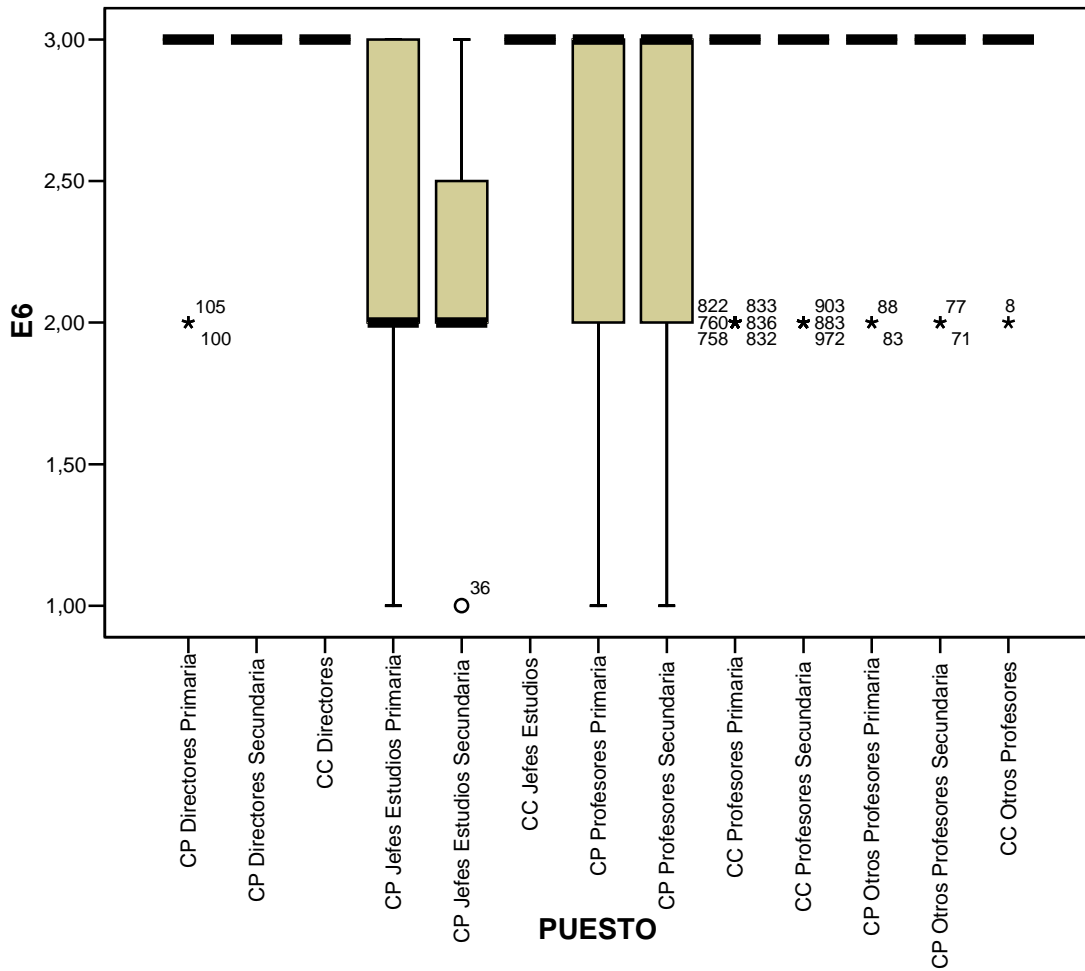


Figura 49: Diagrama de Cajas E6

Según los grupos diferenciados por años de experiencia, Tabla 51, todos consideran el indicador como *aplicable* para la mejora de los centros.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
E6	NO APLICABLE	0	3	0	1	5	9
	NO SIGNIFICATIVO	11	46	77	55	56	245
	APLICABLE	71	217	126	196	135	745
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 51: Resultados E6 en Relación a los Años de Experiencia

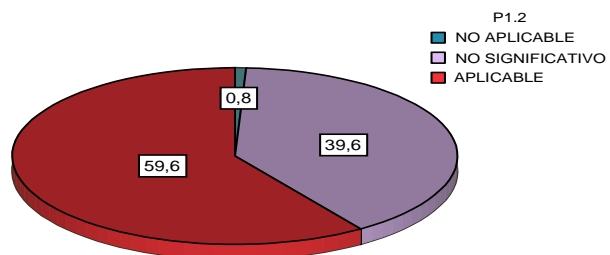
6.2.1.6. P1.2. TIEMPO DEDICADO A TAREAS DIRECTIVAS

Se define como el “Grado en que el director de centros de educación primaria se ocupa de determinadas funciones directivas según su propia opinión” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.193). El 59,6% de la muestra considera que es una medida *aplicable* a los centros docentes y podría contribuir a su mejora, Tabla 52 y Figura 50, mientras que el 39,6% cree que sería una medida *no significativa* para la mejora y el 0,8 % piensa que es *no aplicable*.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	8	,8	,8	,8
	NO SIGNIFICATIVO	396	39,6	39,6	40,4
	APLICABLE	595	59,6	59,6	100,0
	Total	999	100,0	100,0	

Tabla 52: Resultados P1.2 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 50: Resultado P1.2 para la Mejora de los centros según la Muestra General



El valor medio de respuestas obtenidas por este indicador es de 2,58 siendo la desviación típica de 0.5, Figura 51.

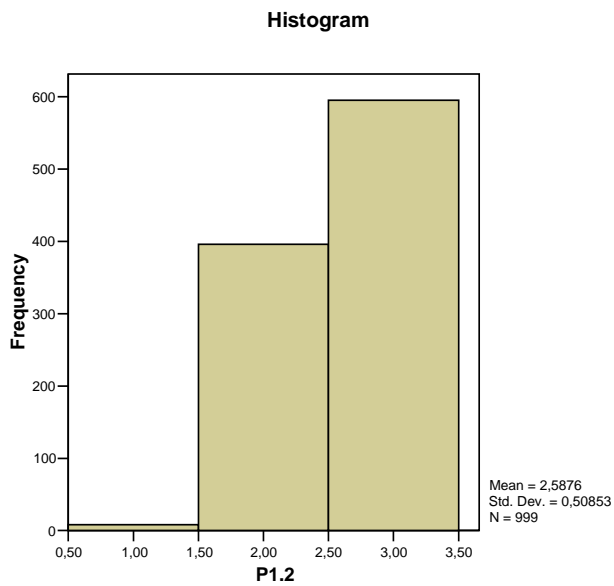
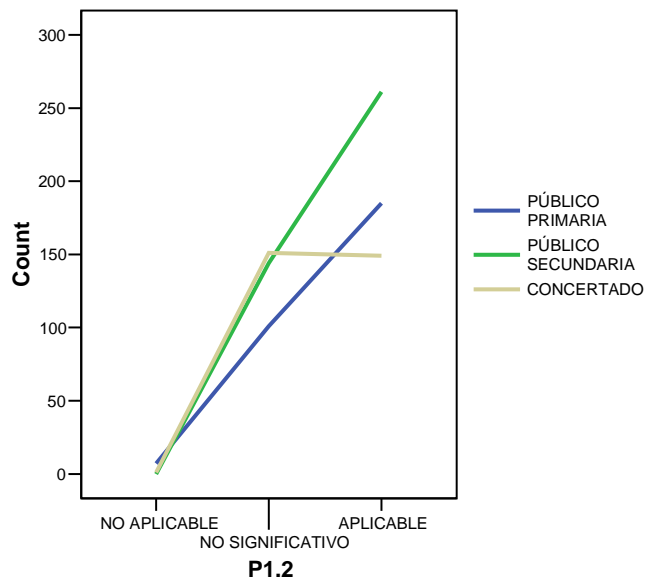


Figura 51: Histograma P1.2

En relación a los resultados por tipo de centro cabe señalar que, como puede verse en la Figura 52, los docentes de *Centros Concertados* consideran igualmente *no significativo* y *no aplicable* el indicador P1.2, mientras que los centros *Públicos de Primaria* y *Secundaria* lo consideran *aplicable*.

Figura 52: Comparación Resultados P1.2 por Tipo de Centro



Todos los estratos en que se distribuye la muestra de *Centros Públicos*, ver Tabla 53, lo han considerado *aplicable*, mientras que no es tan unánime la valoración de los estratos de los *Centros Concertados* en los que *Directores, Jefes de Estudio y Profesores de Secundaria* consideran que la medida de este indicador es *no significativa* para los centros.

P1.2				
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
PUESTO	CP Directores Primaria		25,0%	75,0%
	CP Jefes Estudios Primaria			100,0%
	CP Profesores Primaria	2,8%	36,5%	60,7%
	CP Otros Profesores Primaria		41,7%	58,3%
	CP Directores Secundaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		28,6%	71,4%
	CP Profesores Secundaria		38,3%	61,7%
	CP Otros Profesores Secundaria		15,8%	84,2%
	CC Directores		90,9%	9,1%
	CC Jefes Estudios		75,0%	25,0%
	CC Profesores Primaria		44,0%	56,0%
	CC Profesores Secundaria	,8%	51,6%	47,7%
	CC Otros Profesores		44,4%	55,6%
	Total	,8%	39,6%	59,6%

Tabla 53: Resultados P1.2 según los Estratos de la Muestra

En el indicador *P1.2*, Figura 53, la mediana de los datos de tres de los estratos en que se distribuye la muestra se sitúa en la puntuación 2, *no significativa*, y en diez de los citados en 3, es decir, *aplicable*.

En cuanto a la distribución de los datos, el 50% se sitúa entre 2 y 3 en los estratos formados por *Profesores de Secundaria de Centros Públicos, Profesores de Primaria de Centros Concertados, Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos, Otros Profesores de Centros Concertados, Profesores de Primaria de Centros Públicos, Profesores de Primaria y Profesores de Secundaria de Centros Concertados*, observándose, en estos dos últimos casos, puntuaciones mínimas de 1.

Por su parte, en *Directores de Primaria de Centros Públicos y Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos*, la distribución del 50% de las puntuaciones se encuentra entre 2,50 y 3,00, con valores mínimos, en ambos casos, de 2.

Las valoraciones realizadas por *Jefes de Estudio de Centros Concertados*, con mediana en 2, se sitúan entre 2,00 y 2,50, con puntuaciones máximas en 3.

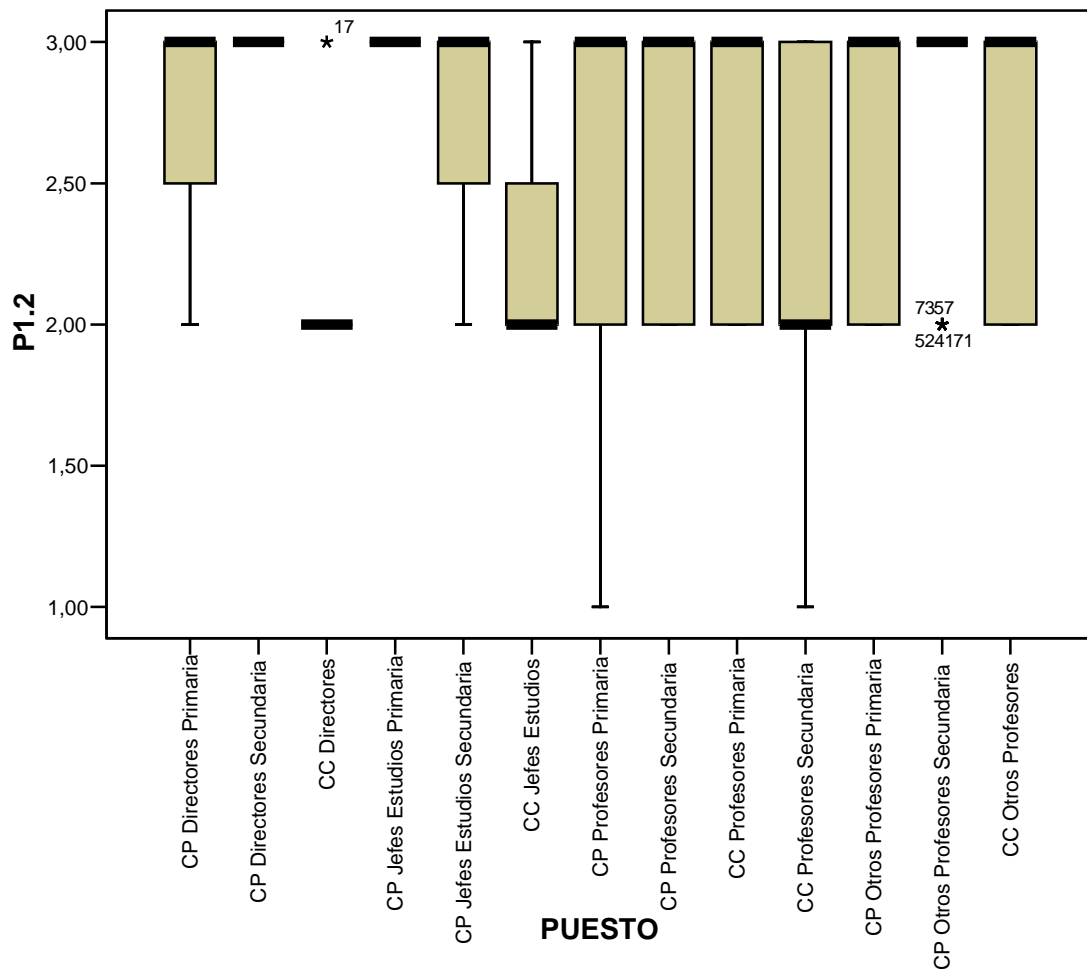


Figura 53: Diagrama de Cajas P1.2

Por último, en los resultados según los años de experiencia que se muestran en la Tabla 54, todos los grupos lo consideran *aplicable*.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
P1.2	NO APLICABLE	0	3	2	2	1	8
	NO SIGNIFICATIVO	39	106	78	95	78	396
	APLICABLE	43	157	123	155	117	595
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 54: Resultados P1.2 en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.7. P2 NÚMERO DE HORAS DE ENSEÑANZA

Definido como el “Número de horas de docencia directa a lo largo de la educación primaria que están reglamentadas en cada una de las áreas y su distribución por ciclos” (Sistema Estatal de Indicadores 2006, p.197). El 57,7% de los encuestados, como puede verse en la Tabla 55 y la Figura 54, opina que es una medida *aplicable* para la mejora de los centros docentes, el 41,8 % considera que es *no significativa*, y por tanto no repercutiría en su mejora, mientras que el 0,5% piensa que es *no aplicable*.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	5	,5	,5	,5
	NO SIGNIFICATIVO	418	41,8	41,8	42,3
	APLICABLE	576	57,7	57,7	100,0
Total		999	100,0	100,0	

Tabla 55: Resultados P2 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

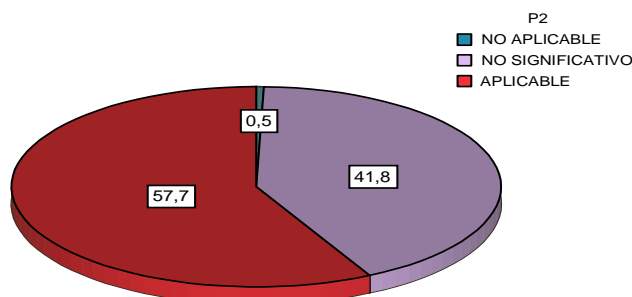
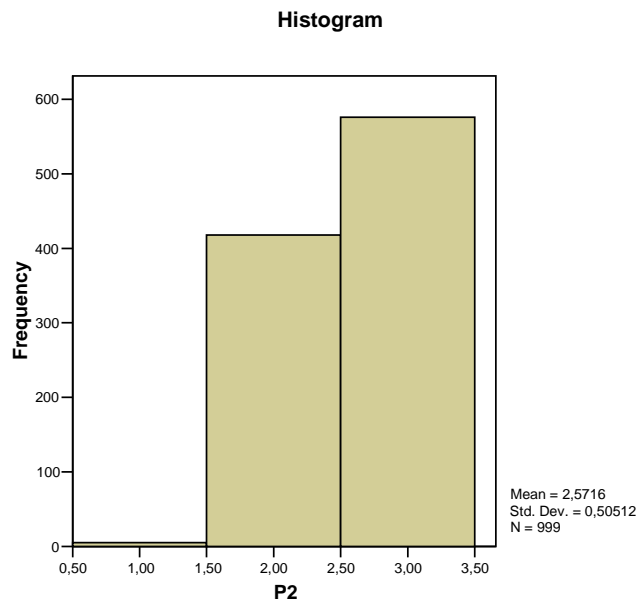


Figura 54: Resultados P2 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

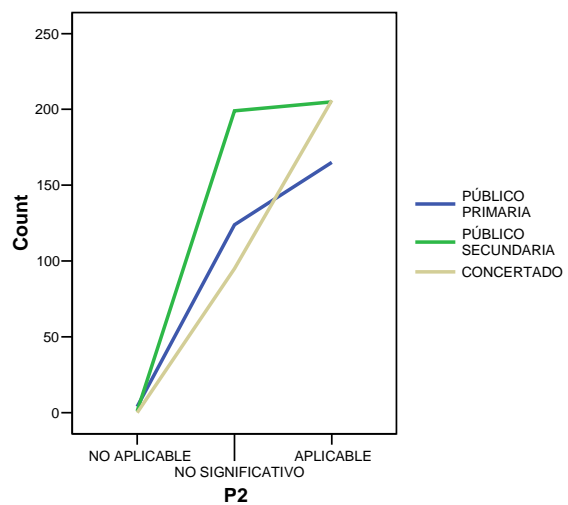
El valor medio de respuestas obtenidas por este indicador es de 2,57 siendo la desviación típica de 0.5, Figura 55.

Figura 55: Histograma P2



Si observamos los resultados por tipo de centro, Figura 56, los docentes de *Centros Concertados* y los de *Centros Públicos de Secundaria* consideran *aplicable* este indicador.

Figura 56 : Comparación Resultados P2 por Tipo de Centro



En la comparación de estratos, Tabla 56, *Otros Profesores de Centros Públicos de Primaria* y *Otros Profesores Centros Públicos de Secundaria*, con un 66,7% y 63,2% respectivamente, consideran *no significativa* para la mejora de los centros la medida del indicador *P2*, valorándolo, el resto de grupos, *aplicable*.

		P2		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
PUESTO	CP Directores Primaria		18,8%	81,3%
	CP Jefes Estudios Primaria		30,8%	69,2%
	CP Profesores Primaria	1,6%	43,3%	55,2%
	CP Otros Profesores Primaria		66,7%	33,3%
	CP Directores Secundaria		20,0%	80,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		28,6%	71,4%
	CP Profesores Secundaria	,3%	48,5%	51,3%
	CP Otros Profesores Secundaria		63,2%	36,8%
	CC Directores		9,1%	90,9%
	CC Jefes Estudios		25,0%	75,0%
	CC Profesores Primaria		40,4%	59,6%
	CC Profesores Secundaria		24,2%	75,8%
	CC Otros Profesores		33,3%	66,7%
	Total	,5%	41,8%	57,7%

Tabla 56: Resultados P2 según los Estratos de la Muestra

La mediana de valoraciones del indicador *P2*, ver Figura 57, se sitúa en la puntuación 3 en once estratos, y en 2 en dos de ellos, *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* en los que la distribución del 50% de los valores se encuentre entre 2 y 3.

De los estratos cuya mediana se sitúa en 3, se observa una distribución con mayor asimetría en *Jefes de Estudios de Primaria, de Centros Públicos* y *Profesores de Primaria de Centros Públicos* y *Profesores de Secundaria de Centros Públicos, Profesores de Primaria de Centros Concertados* y *Otros Profesores de Centros Concertados*.

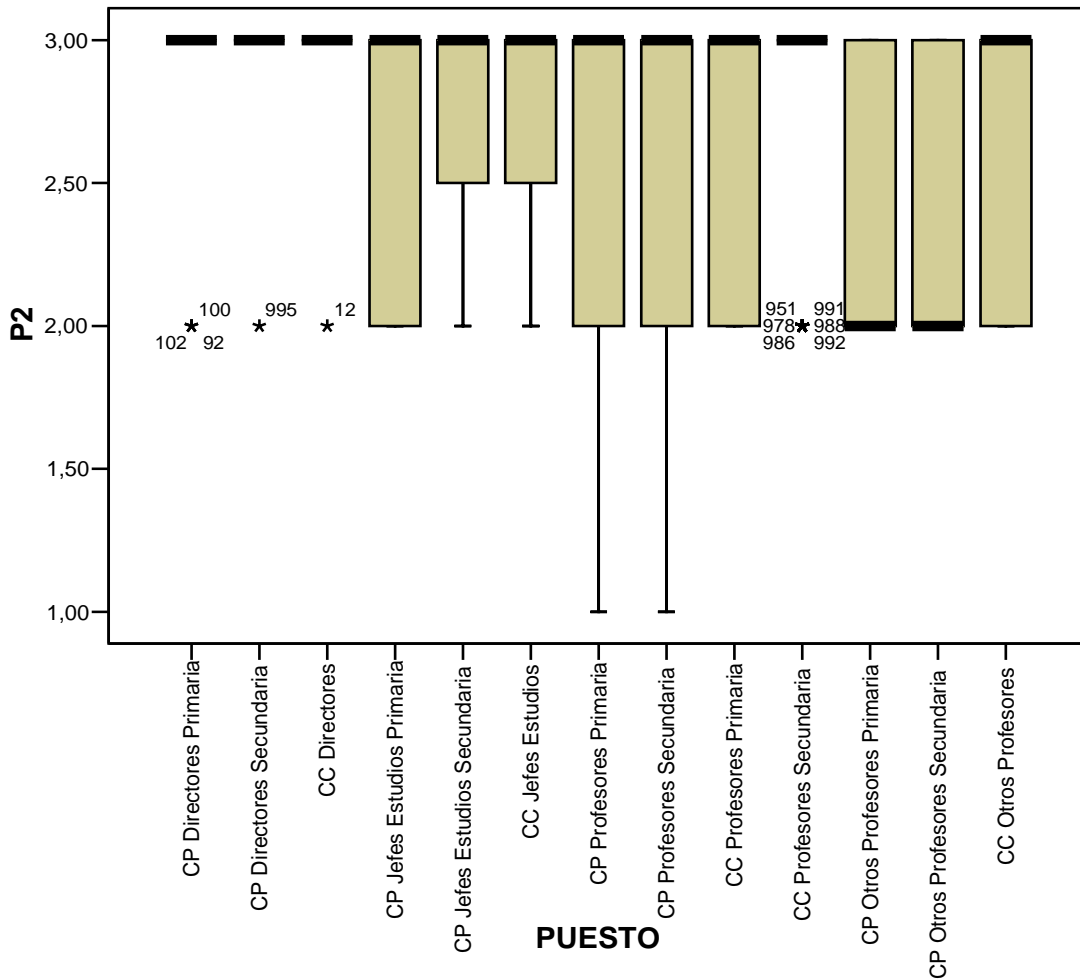


Figura 57: Diagrama de Cajas P2

La distribución del 50% de las valoraciones realizadas por *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos* y *Jefes de Estudio de Centros Concertados* se encuentra entre 2,50 y 3,00, observándose en ambos casos puntuaciones mínimas de 2.

Finalmente observamos como en las puntuaciones de *Directores de Primaria de Centros Públicos*, *Directores de Secundaria de Centros Públicos*, *Directores de Centros Concertados* y *Profesores de Secundaria de Centros Públicos*, aparecen algunos valores atípicos.

Las valoraciones según los años de experiencia incluidas en la Tabla 57, muestran que la mayoría de docentes lo consideran *aplicable*.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
P2	NO APLICABLE	1	2	0	1	1	5
	NO SIGNIFICATIVO	29	106	96	105	82	418
	APLICABLE	52	158	107	146	113	576
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 57: Resultados P2 en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.8. P3 AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS

Definido como “Criterios que se siguen en los centros de educación primaria y de educación secundaria obligatoria para asignar a los alumnos a un grupo-clase según manifiestan los directores de los centros” (Sistema Estatal de Indicadores 2006, p.207). El 58,9% de los encuestados, Tabla 58 y Figura 58, lo considera *aplicable* para la mejora de los centros, el 40,5 % cree que es *no significativa* y, por tanto, la información que aporta no repercutiría en la mejora mientras que el 0,6 % lo valora como *no aplicable*.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	6	,6	,6	,6
	NO SIGNIFICATIVO	405	40,5	40,5	41,1
	APLICABLE	588	58,9	58,9	100,0
Total		999	100,0	100,0	

Tabla 58: Resultados P3 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 58: Resultados P3 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

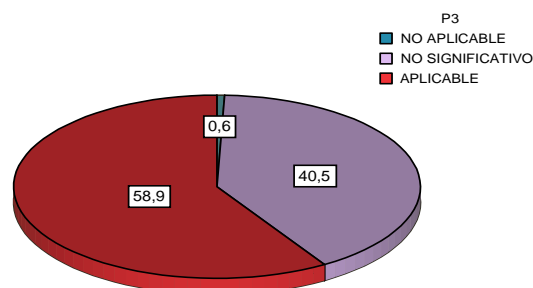
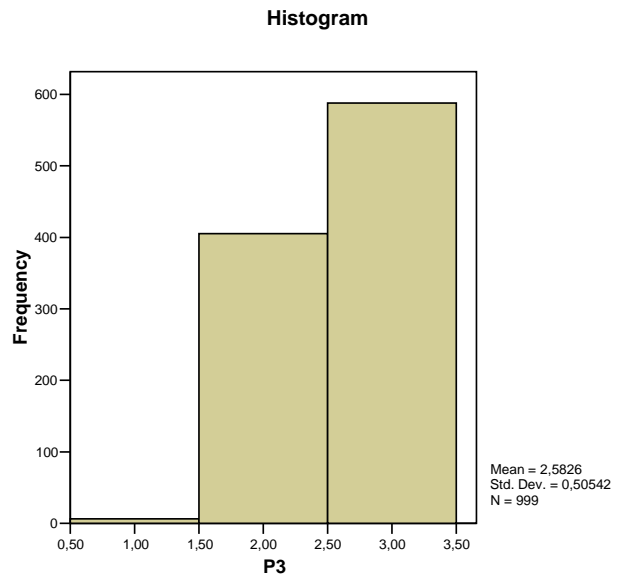


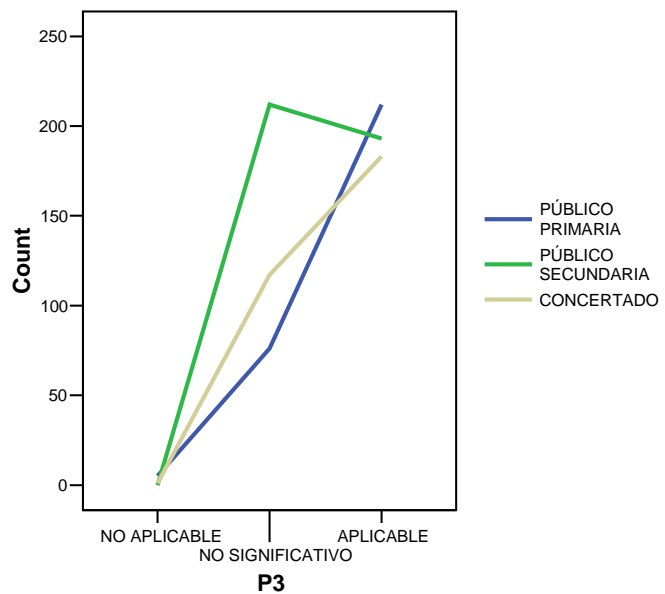
Figura 59: Histograma P3



Las valoraciones medias, como se muestra en la Figura 59, de este indicador son de 2,58 y su desviación típica de 0,5.

Según los tipos de centro, Figura 60, tanto los docentes de *Centros Públicos de Primaria* como los de *Centros Concertados* valoran como *aplicable* este indicador, mientras que aquellos docentes de los *Centros Públicos de Secundaria* lo consideran, mayoritariamente, *no significativo*.

Figura 60: Comparación Resultados P3 por Tipo de Centro



En relación al agrupamiento de alumnos, según los estratos de la muestra, Tabla 59, *Jefes de Estudio de Secundaria y Profesores de Secundaria de Centros Públicos* consideran que aporta información *no significativa* a la mejora de los centros. El resto de estratos lo considera *aplicable* a excepción de *Otros Profesores de Primaria de Centros Concentrados* que valora con el mismo porcentaje *no significativo* y *aplicable*.

P3			
	NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
PUESTO			
CP Directores Primaria		6,3%	93,8%
CP Jefes Estudios Primaria		30,8%	69,2%
CP Profesores Primaria	2,0%	25,8%	72,2%
CP Otros Profesores Primaria		50,0%	50,0%
CP Directores Secundaria			100,0%
CP Jefes Estudios Secundaria		71,4%	28,6%
CP Profesores Secundaria		55,2%	44,8%
CP Otros Profesores Secundaria		28,9%	71,1%
CC Directores		9,1%	90,9%
CC Jefes Estudios		50,0%	50,0%
CC Profesores Primaria	,7%	40,4%	58,9%
CC Profesores Secundaria		38,3%	61,7%
CC Otros Profesores		44,4%	55,6%
Total	,6%	40,5%	58,9%

Tabla 59: Resultados P3 según los Estratos de la Muestra

En el indicador *P3*, ver Figura 61, la mediana se sitúa en 2,50 en los estratos de *Jefe de Estudio de Centros Concertados* y en *Otros Profesores Primaria de Centros Públicos* con distribución simétrica de las puntuaciones entre 2 y 3. En los estratos correspondientes a *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos* y *Profesores de Secundaria de Centros Públicos* la mediana se sitúa en 2, distribuyéndose el 50% de los datos en el primer caso entre 2,00 y 2,50, con valores máximos en 3, y en el segundo entre 2 y 3.

En las puntuaciones relativas a *Directores de Primaria de Centros Públicos*, *Directores de Secundaria de Centros Público* y en *Directores de Centros Concertados*, los valores se concentran en la mediana, observando un valor atípico de 2 en los dos primeros.

En el resto de estratos, *Jefes de Estudio de Primaria de Centros Públicos, Profesores de Primaria de Centros Públicos, Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos, Profesores de Primaria Centros Concertados, Profesores de Secundaria de Centros Concertados y Otros Profesores de Centros Concertados*, con mediana en 3, la distribución del 50% de los datos se sitúa entre 2 y 3 mostrando una asimetría derecha.

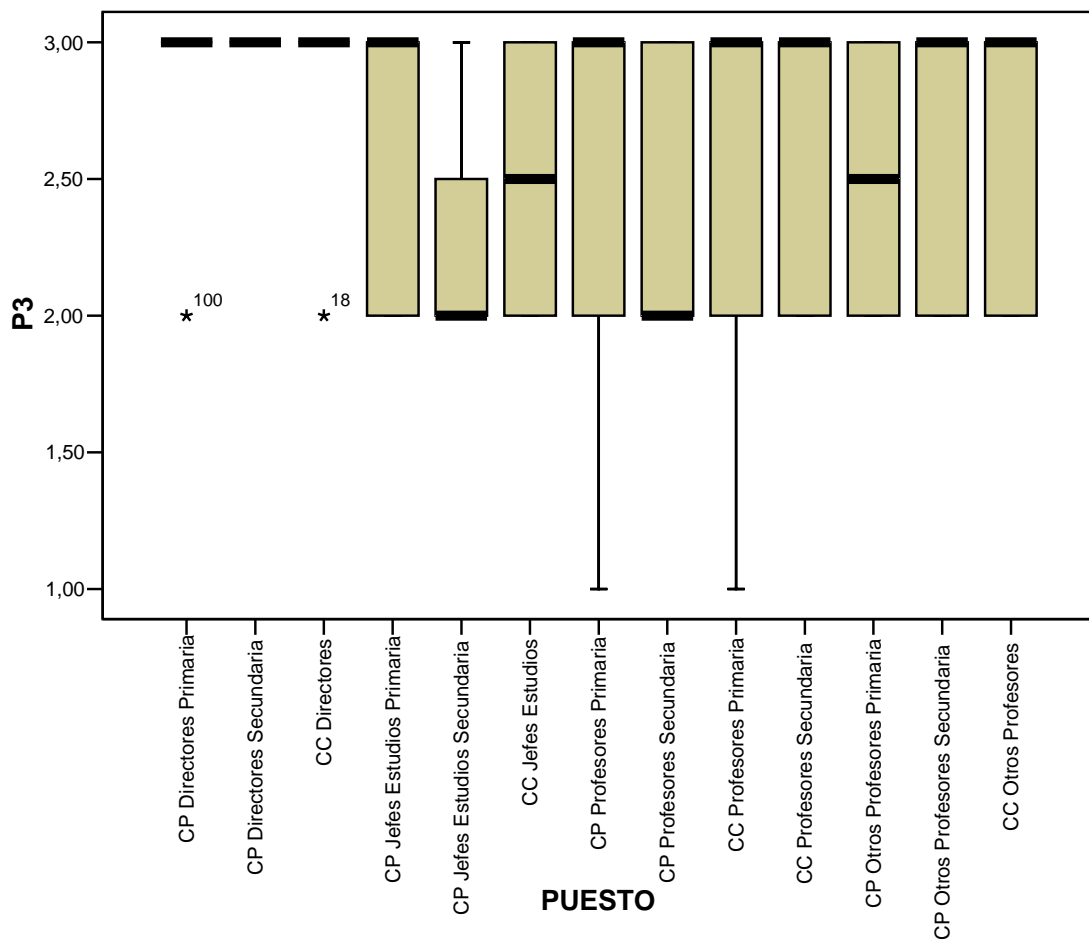


Figura 61: Diagrama de Cajas P3

Teniendo en cuenta los años de experiencia, Tabla 60, el indicador *E3* es considerado *aplicable* para la mejora de los centros.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
P3	NO APLICABLE	1	3	0	1	1	6
	NO SIGNIFICATIVO	31	105	84	111	74	405
	APLICABLE	50	158	119	140	121	588
	Total	82	266	203	252	196	999

Tabla 60: Resultados P3 en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.9. P4 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL CENTRO

Considerando los dos subindicadores que forman este indicador, la definición incluiría “Porcentaje de alumnos cuyos padres pertenecen y/o participan en asociaciones de madres y padres de alumnos del centro” (Sistema Estatal de Indicadores 2006, p.211) y “porcentaje de padres de alumnos que participan en diferentes tipos de actividades del centro en opinión de las propias familias y de los directores de los centros” (p.217). El 60,9% de los encuestados, ver Tabla 61 y Figura 62, ha considerado que la participación de los padres en el centro es una medida *aplicable* para la mejora de los mismos, siendo un 38,5% de los docentes los que creen que es una medida *no significativa* y un 0,6% quienes la consideran *no aplicable* a los centros.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	6	,6	,6	,6
	NO SIGNIFICATIVO	385	38,5	38,5	39,1
	APLICABLE	608	60,9	60,9	100,0
	Total	999	100,0	100,0	

Tabla 61: Resultados P4 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

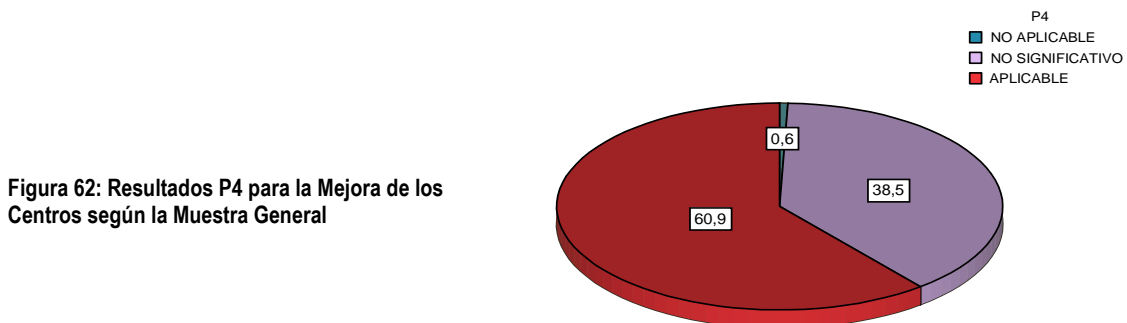
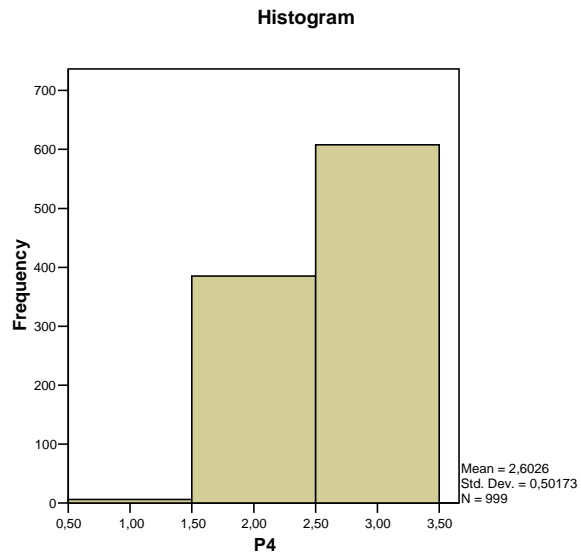


Figura 62: Resultados P4 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

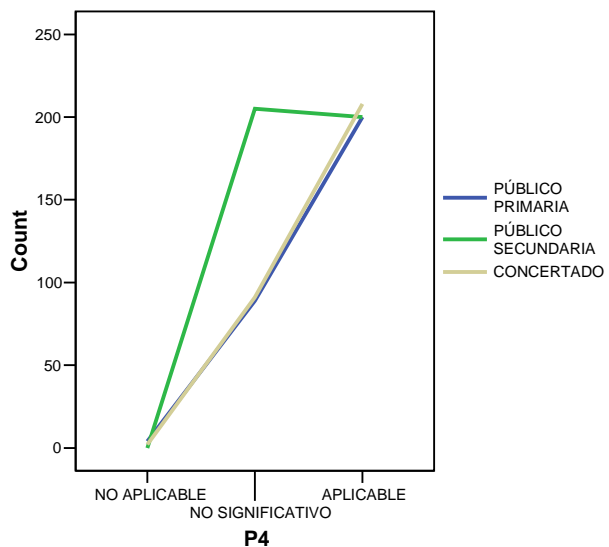
La puntuación media obtenida por este indicador es de 2,6 con una desviación típica de 0,5, como puede verse en la Figura 63.

Figura 63: Histograma P4



Si distinguimos por Tipo de Centro, podemos ver, Figura 64, que los docentes de centros *Públicos de Secundaria* consideran, aunque con un mínimo de diferencia, que el indicador *P4* es *no significativo*, mientras que los docentes de *Centros Públicos de Primaria* y los de *Centros Concertados* lo consideran *aplicable*.

Figura 64: Comparación Resultados P4 por Tipo de Centro



Por su parte, en la valoración de este indicador según los diferentes estratos de la muestra, ver Tabla 62, únicamente *Directores y Profesores de Secundaria de los Centros Públicos* difieren en relación al resultado general, considerando, en ambos casos, que conocer la participación de los padres en los centros es un indicador *no significativo* para la mejora de los centros.

		P4		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
	CP Directores Primaria		6,3%	93,8%
	CP Jefes Estudios Primaria		30,8%	69,2%
	CP Profesores Primaria	1,6%	31,7%	66,7%
	CP Otros Profesores Primaria		33,3%	66,7%
	CP Directores Secundaria		60,0%	40,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		28,6%	71,4%
PUESTO	CP Profesores Secundaria		49,3%	50,7%
	CP Otros Profesores Secundaria		65,8%	34,2%
	CC Directores			100,0%
	CC Jefes Estudios		25,0%	75,0%
	CC Profesores Primaria	1,4%	34,8%	63,8%
	CC Profesores Secundaria		28,1%	71,9%
	CC Otros Profesores		33,3%	66,7%
	Total	,6%	38,5%	60,9%

Tabla 62: Resultados P4 según los Estratos de la Muestra

La distribución de las valoraciones del indicador *P4*, ver Figura 65, en los estratos compuestos por *Jefes de Estudio de Primaria de Centros Públicos, Profesores de Primaria de Centros Públicos, Profesores de Secundaria de Centros Públicos, Otros Profesores Primaria de Centros Públicos, Otros Profesores de Primaria de Centros Concertados, Profesores de Secundaria de Centros Concertados y Otros Profesores de Centros Concertados*, se encuentra entre las puntuaciones 2 y 3, situándose la mediana en todos los casos en 3 y por tanto con asimetría derecha. En dos de ellos, *Profesores de Primaria de Centros Públicos y Profesores de Primaria de Centros Concertados*, existen valores mínimos en 1.

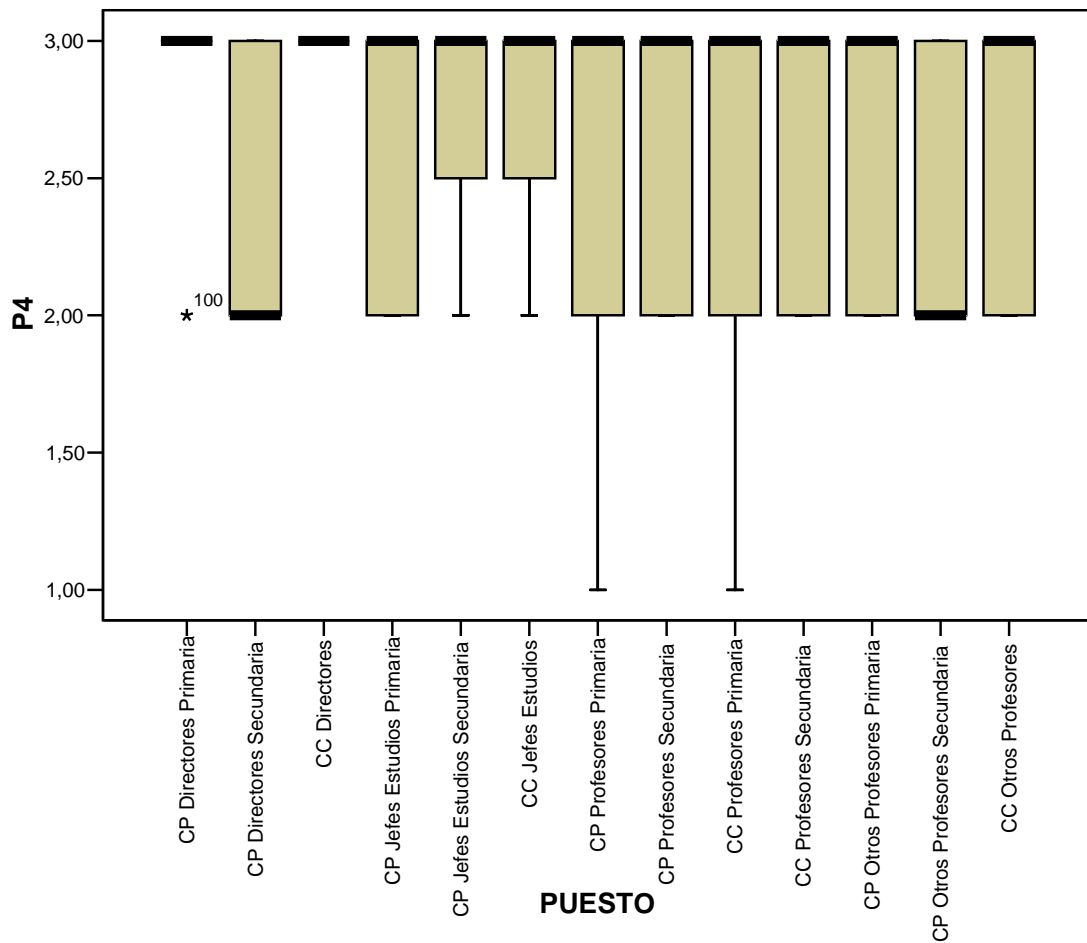


Figura 65: Diagrama de Cajas P4

Los estratos de *Directores de Primaria de Centros Públicos y Directores de Centros Concertados*, obtienen una distribución de las valoraciones que se concentra en la mediana.

En dos de los estratos, *Directores de Secundaria de Centros Públicos y Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* la mediana se sitúa en la puntuación 2 distribuyéndose el 50 % de las puntuaciones entre 2 y 3.

Por último, en *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos y Jefes de Estudio de Centros Concertados*, con mediana en 3, la distribución del 50% de datos se sitúa entre 2.50 y 3,00, en ambos casos, con valores mínimos en 2.

En referencia a los datos obtenidos según los años de experiencia muestran que, Tabla 63, todos los grupos consideran *aplicable* para la mejora de los centros el indicador P4.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
P4	NO APLICABLE	0	2	3	1	0	6
	NO SIGNIFICATIVO	30	110	78	89	78	385
	APLICABLE	52	154	122	162	118	608
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 63: Resultados P4 en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.10. P5 TRABAJO EN EQUIPO DE LOS PROFESORES

Este indicador, que está compuesto por dos subindicadores, uno referido a los centros de educación primaria y otro a los centros de educación secundaria, hace referencia al “porcentaje de profesores que manifiestan trabajar en equipo en diferentes aspectos de la vida del centro” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.228). La mayoría de los docentes, un 88,6 %, como puede verse en la Tabla 64 y Figura 66, consideran el indicador P5 *aplicable*, y tan solo el 11,4% opina que es *no significativo*, no valorándose, en ningún caso, como *no aplicable* a los centros.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO SIGNIFICATIVO	114	11,4	11,4	11,4
	APLICABLE	885	88,6	88,6	100,0
Total		999	100,0	100,0	

Tabla 64: Resultados P5 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

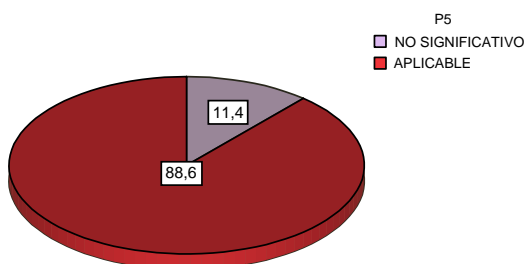
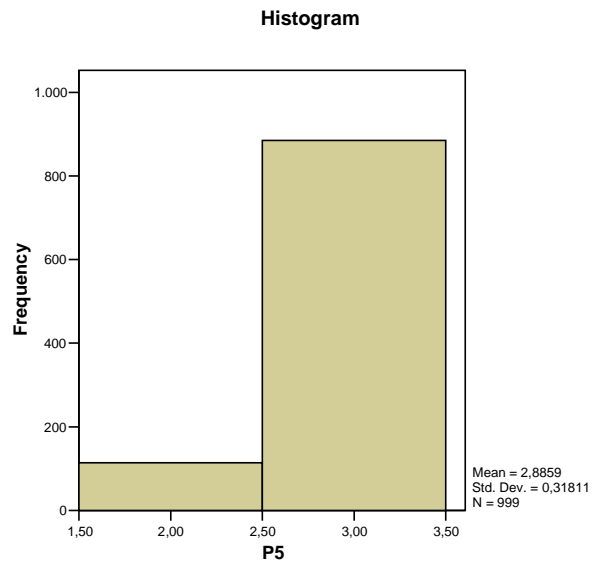


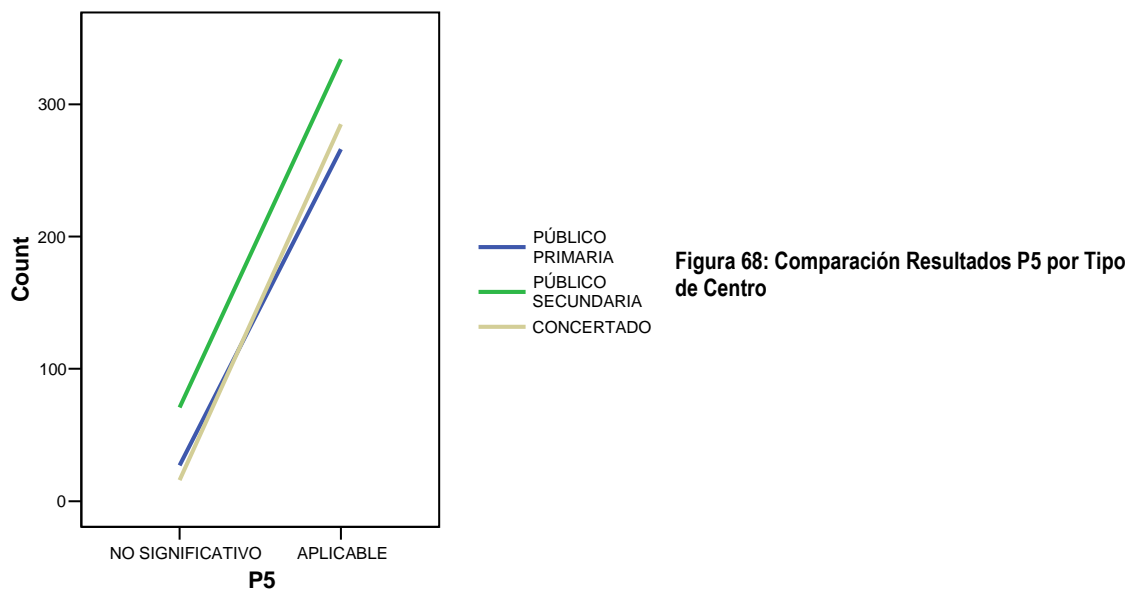
Figura 66: Resultados P5 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

La valoración media del P5, ver Figura 67, es de 2,88 mientras que la desviación típica es de 0,3.

Figura 67: Histograma P5



En la distribución de las valoraciones, según el tipo de centro, que se muestran en la Figura 68, se observa que en los tres casos se considera una medida *aplicable* para la mejora de los centros.



Ninguno de los grupos diferenciados, como puede verse en la Tabla 65, muestra discrepancias con la opinión general de que medir el trabajo en equipo de los profesores puede ser una medida *aplicable* a los centros docentes.

P5		
	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
CP Directores Primaria		100,0%
CP Jefes Estudios Primaria		100,0%
CP Profesores Primaria	9,9%	90,1%
CP Otros Profesores Primaria	16,7%	83,3%
CP Directores Secundaria	20,0%	80,0%
CP Jefes Estudios Secundaria		100,0%
PUESTO CP Profesores Secundaria	18,0%	82,0%
CP Otros Profesores Secundaria	15,8%	84,2%
CC Directores		100,0%
CC Jefes Estudios	25,0%	75,0%
CC Profesores Primaria	2,1%	97,9%
CC Profesores Secundaria	7,8%	92,2%
CC Otros Profesores		100,0%
Total	11,4%	88,6%

Tabla 65: Resultados P5 según los Estratos de la Muestra

Observando el diagrama de cajas para el indicador *P5*, Figura 69, en el que se incluye la distribución de los datos obtenidos por el total de estratos de la muestra, podemos ver que, en todos, la mediana se sitúa 3, correspondiente a *aplicable*.

Solo la distribución de uno de los estratos, *Jefes de Estudio de Centros Concertados*, muestra asimetría, situándose las puntuaciones entre 2,50 y 3,00, con valores extremos en 2.

Por su parte, en las puntuaciones de *Directores de Secundaria de Centros Públicos*, *Profesores de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Secundaria de Centros Públicos*, *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos*, *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos*, *Profesores de Primaria de Centros Concertados* y *Profesores de Secundaria de Centros Concertados*, existen algunas puntuaciones atípicas.

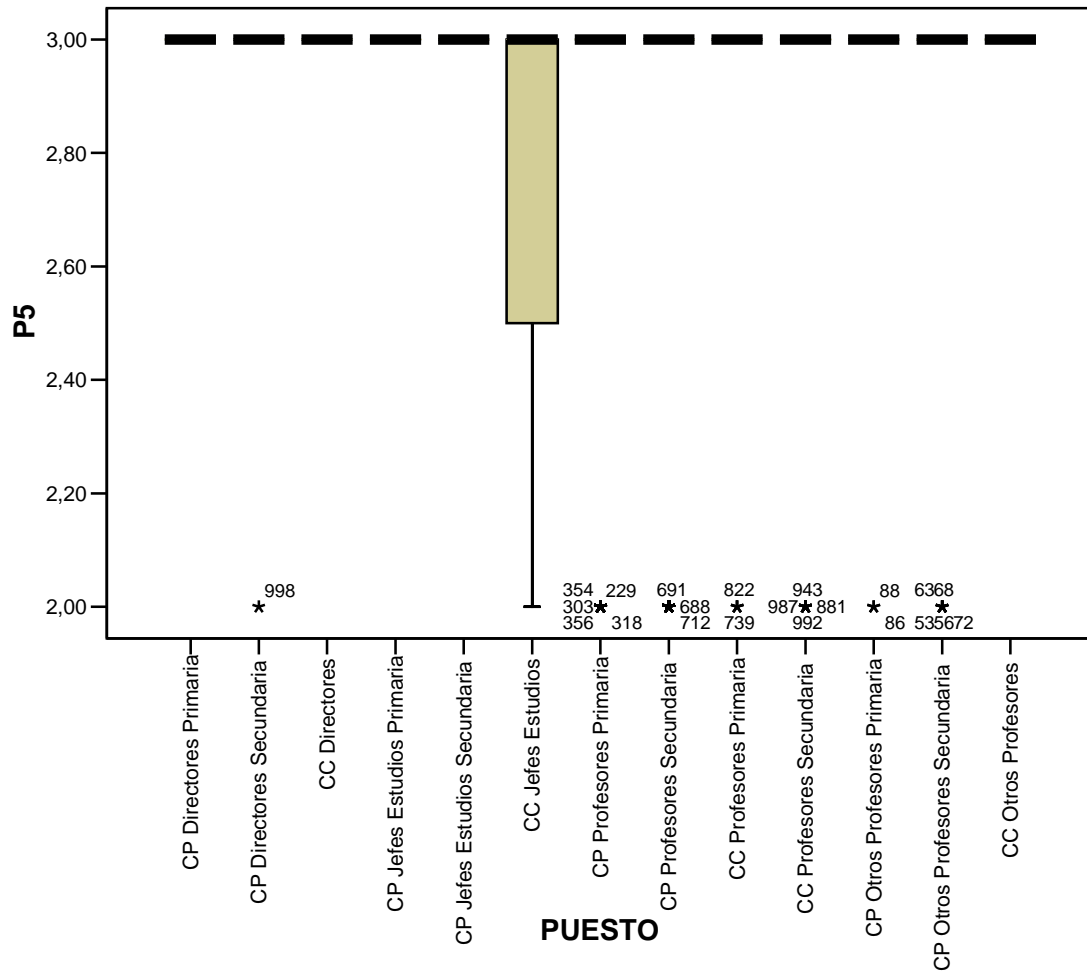


Figura 69: Diagrama de Cajas P5

En cuanto a la valoración en función de los años de experiencia, ver Tabla 66, todos los grupos consideran que es *aplicable*.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
P5	NO SIGNIFICATIVO	4	25	20	38	27	114
	APLICABLE	78	241	183	214	169	885
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 66: Resultados P5 en Relación a los Años de Experiencia

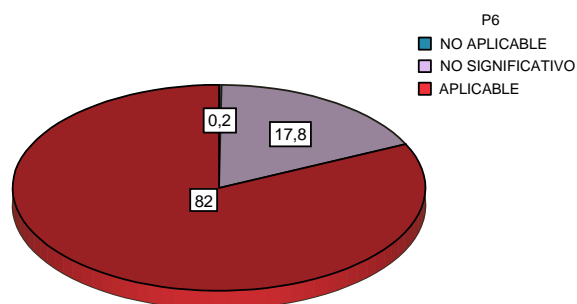
6.2.1.11. P6 ESTILO DOCENTE DEL PROFESOR

Formado por dos subindicadores, se define como “Porcentaje de profesores de educación primaria (P6.1) o secundaria (P6.2) que manifiestan realizar con una frecuencia alta determinadas actividades didácticas, utilizar determinados materiales y recursos didácticos así como determinados procedimientos de evaluación” (Sistema Estatal de Indicadores 2006, p. 232 y p.239). Es considerado como *aplicable* por el 82% de la muestra, ver Tabla 67 y Figura 70. El 17,8 % valora que la información es *no significativa*, y por tanto no repercutiría en la mejora, mientras que el 0,2% cree que conocer el estilo docente del profesor es un indicador *no aplicable*.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	2	,2	,2	,2
	NO SIGNIFICATIVO	178	17,8	17,8	18,0
	APLICABLE	819	82,0	82,0	100,0
	Total	999	100,0	100,0	

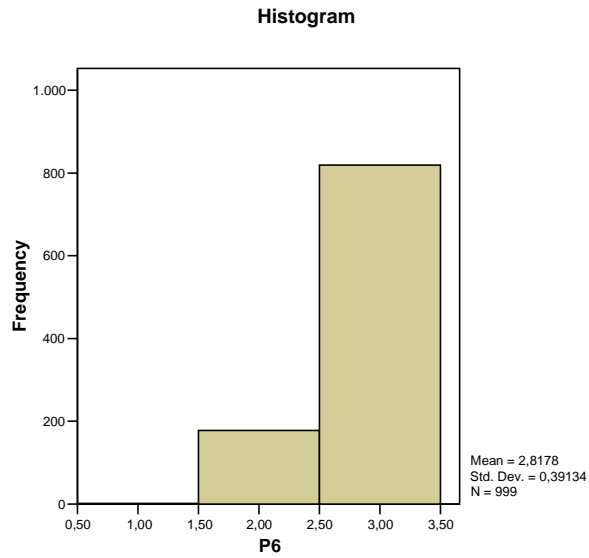
Tabla 67: Resultados P6 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 70: Resultados P6 para la Mejora de los Centros según la Muestra General



La puntuación media de este indicador es de 2,8% con una desviación típica de 0,39, como puede verse en la Figura 71.

Figura 71: Histograma P6



En cuanto a las valoraciones según el tipo de centro, ver Figura 72, coincide con el resultado de la muestra general siendo en todos los casos considerando el P6 un indicador *aplicable* a los centros.

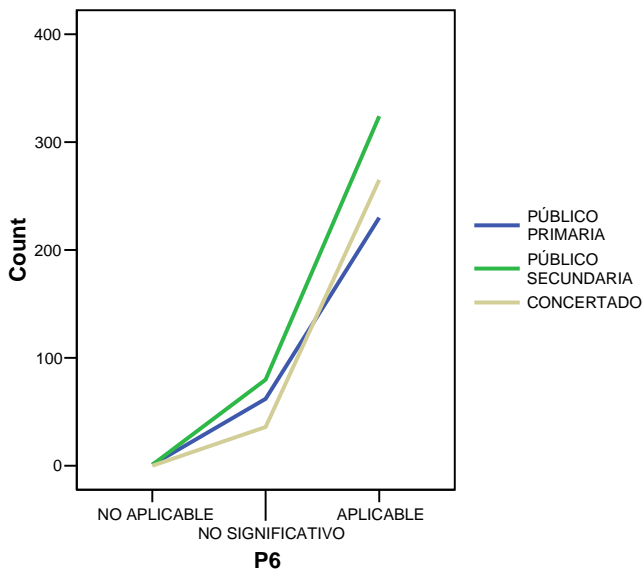


Figura 72: Comparación Resultados P6 por Tipo de Centro

En relación al P6, el 71,4%, *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos* y el 55,6% de *Otros Profesores de Centros Concertados*, como puede consultarse en la Tabla 68,

consideran que es una medida *no significativa* para los centros, valorándose como *aplicable* por el resto de estratos que componen la muestra.

		P6		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
PUESTO	CP Directores Primaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Primaria		30,8%	69,2%
	CP Profesores Primaria	,4%	21,0%	78,6%
	CP Otros Profesores Primaria		41,7%	58,3%
	CP Directores Secundaria		20,0%	80,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		71,4%	28,6%
	CP Profesores Secundaria	,3%	18,0%	81,7%
	CP Otros Profesores Secundaria		26,3%	73,7%
	CC Directores		36,4%	63,6%
	CC Jefes Estudios		16,7%	83,3%
	CC Profesores Primaria		7,8%	92,2%
	CC Profesores Secundaria		10,9%	89,1%
	CC Otros Profesores		55,6%	44,4%
	Total		,2%	17,8%

Tabla 68: Resultados P6 según los Estratos de la Muestra

La mediana de la valoración de once de los estratos en el indicador *P6*, ver Figura 73, se sitúa en 3, siendo de 2 en dos de ellos, *Jefes de Estudios de Secundaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Centros Concertados*. En relación a éstos, mientras que la distribución de los datos del primero se encuentra entre 2,00 y 2,40 con puntuaciones máximas de 3, en el segundo los valores se distribuyen entre 2 y 3.

En cuatro de los estratos, *Directores de Centros Concertados*, *Jefes de Estudio de Primaria de Centros Públicos*, *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* la mediana se sitúa en 3, y la distribución de los datos entre 2 y 3.

Finalmente, se observa la distribución de datos alrededor de la mediana, presentando algunos valores atípicos, en *Directores de Primaria de Centros Públicos*, *Directores de Secundaria de Centros Públicos*, *Jefes de Estudio de Centros Concertados*, y *Profesores* tanto de *Primaria* como de *Secundaria* de *Centros Públicos* y *Concertados*.

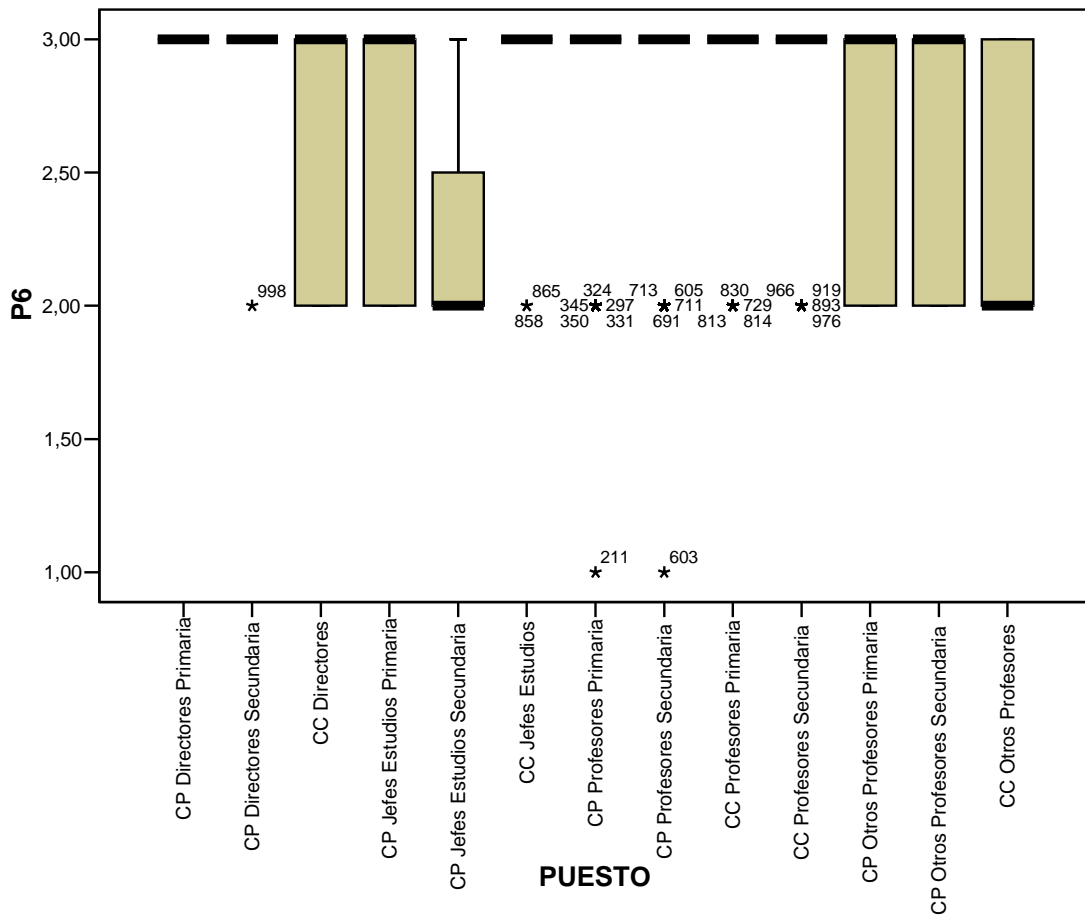


Figura 73: Diagrama de Cajas P6

Se puede observar, en la Tabla 69, que todos los grupos establecidos en función de los años de experiencia consideran *aplicable* el indicador P6.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
P6	NO APLICABLE	0	0	0	2	0	2
	NO SIGNIFICATIVO	10	53	36	60	19	178
	APLICABLE	72	213	167	190	177	819
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 69: Resultados P6 en Relación a los Años de Experiencia

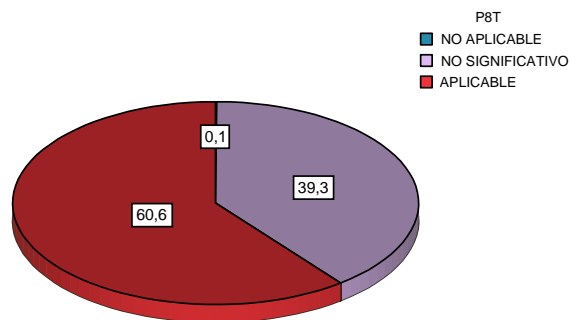
6.2.1.12. P8T TUTORÍA EDUCATIVA EN OBLIGATORIA

Definido como “Criterios por los que se asignan las tutorías y grado en que se desarrollan las funciones tutoriales en educación primaria (P8.1) o secundaria (P8.2) en opinión de los directores, los tutores, los alumnos y las familias” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.257 y p.265). El 60,6 % lo considera una medida *aplicable*, el 39,3% cree que es *no significativa* y el 0,1% opina que es una medida *no aplicable* a los centros, como se muestra en la Tabla 70 y Figura 74.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	1	,1	,1	,1
	NO SIGNIFICATIVO	393	39,3	39,3	39,4
	APLICABLE	605	60,6	60,6	100,0
	Total	999	100,0	100,0	

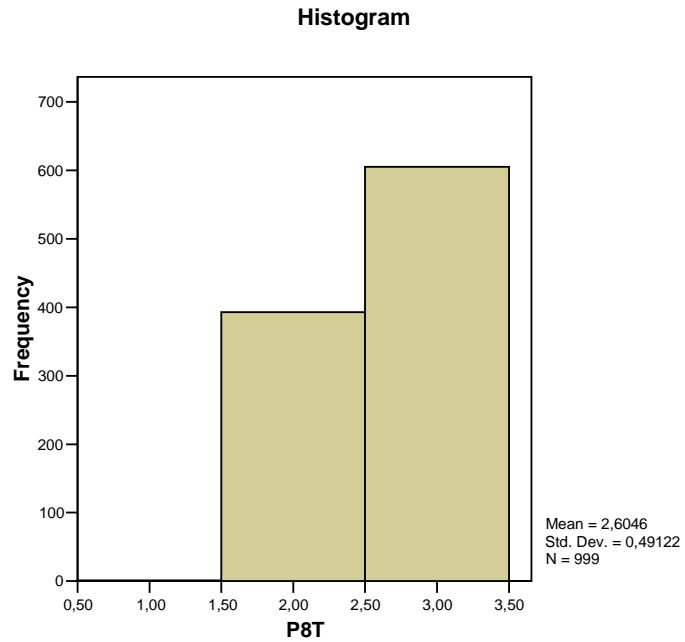
Tabla 70: Resultados P8T para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 74: Resultados P8T para la Mejora de los Centros según la Muestra General



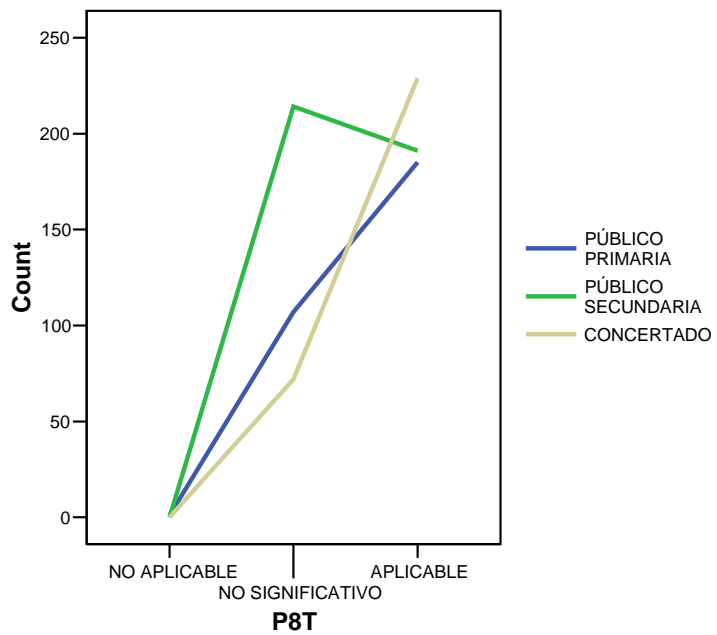
La puntuación media del indicador *P8T* es de 2,6 y su desviación típica de 0,49, como puede verse en la Figura 75.

Figura 75: Histograma P8T



En relación al tipo de centro, ver Figura 76, los docentes de *Centros de Secundaria* valoran como *no significativo* este indicador mientras que los docentes de *Centros de Primaria* y *Concertados* lo consideran *aplicable*.

Figura 76: Comparación Resultados P8T por Tipo de Centro



Los resultados obtenidos por cada uno de los estratos se incluyen en la Tabla 71, donde podemos observar que tanto *Jefes de Estudios* como *Otros Profesores de centros Públicos de Secundaria*, con un 85,7% y un 55,2% respectivamente, consideran que este indicador aporta una medida *no significativa* para los centros docentes. Por su parte, el 100% de *Directores de Centros Públicos de Secundaria* y *Directores y Jefes de Estudio de Centros Concertados* lo valoran como *aplicable*.

P8T				
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
	CP Directores Primaria		12,5%	87,5%
	CP Jefes Estudios Primaria		30,8%	69,2%
	CP Profesores Primaria	,4%	38,1%	61,5%
	CP Otros Profesores Primaria		41,7%	58,3%
	CP Directores Secundaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		85,7%	14,3%
PUESTO	CP Profesores Secundaria		55,2%	44,8%
	CP Otros Profesores Secundaria		31,6%	68,4%
	CC Directores			100,0%
	CC Jefes Estudios			100,0%
	CC Profesores Primaria		30,5%	69,5%
	CC Profesores Secundaria		21,1%	78,9%
	CC Otros Profesores		22,2%	77,8%
Total		,1%	39,3%	60,6%

Tabla 71: Resultados P8T según los Estratos de la Muestra

En el diagrama correspondiente al indicador *P8T*, Figura 77, podemos observar que, en once de los trece estratos, la mediana se sitúa en 3, correspondiente a *aplicable*, y en dos de ellos en 2, correspondiente a *no significativo*.

No se observa dispersión de datos en los estratos *Directores de Primaria* y *Directores de Secundaria de los Centros Públicos* y *Directores, Jefes de Estudio, Profesores de Secundaria, y Otros Profesores de Centros Concertados*.

En las valoraciones de *Jefes de Estudios de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Primaria de Centros Públicos*, *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos* y *Otros*

Profesores de Secundaria de Centros Públicos, la mediana se sitúa en 3, y la distribución de los datos entre 2 y 3, pudiéndose observar que en el estrato *Profesores de Primaria de Centros Públicos* existen valores mínimos en 1.

Por su parte, en las valoraciones de *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos* con mediana en 2, no se evidencia dispersión en los datos, mientras que en *Profesores de Secundaria de Centros Públicos*, cuya mediana también se sitúa en 2, los datos se distribuyen entre 2 y 3.

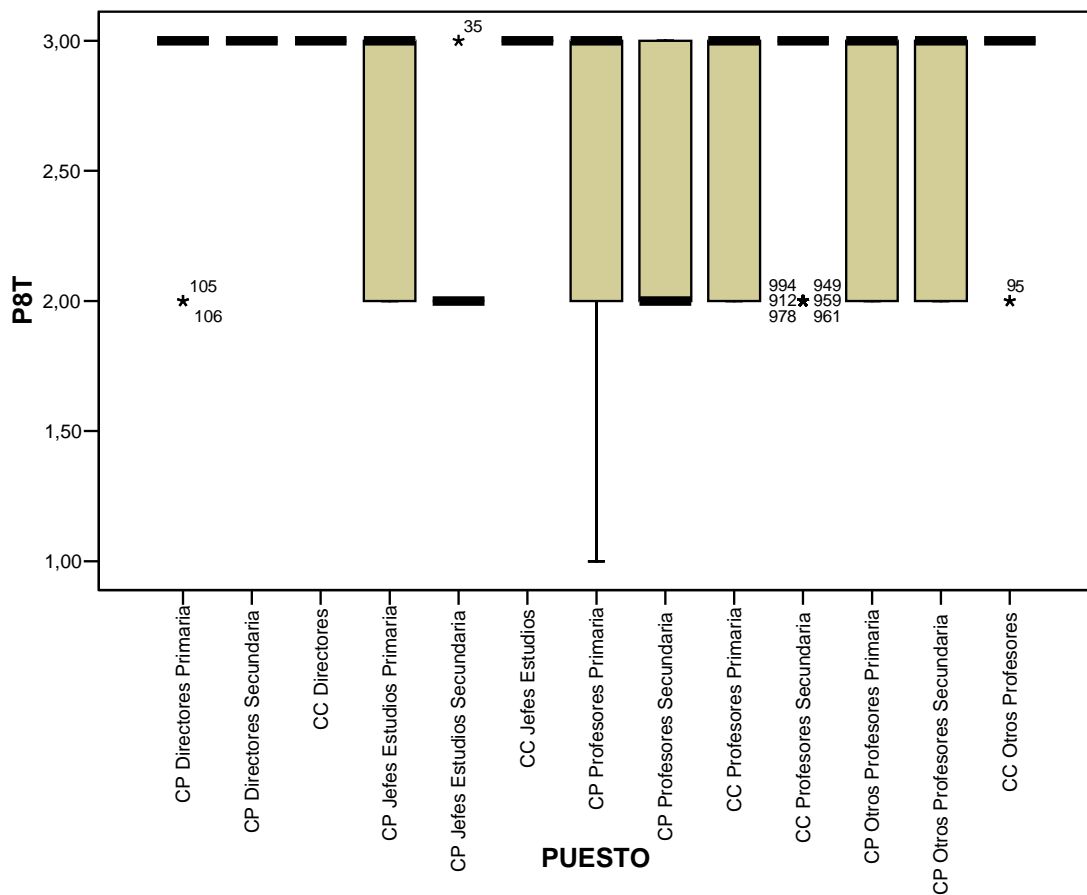


Figura 77: Diagrama de Cajas P8T

Por último, Tabla 72, los docentes consideran *aplicable* el indicador independientemente de los años de experiencia.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
P8T	NO APLICABLE	0	1	0	0	0	1
	NO SIGNIFICATIVO	32	111	69	106	75	393
	APLICABLE	50	154	134	146	121	605
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 72: Resultados P8T en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.13. P8O ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Definido como “Grado en que se desempeñan las funciones de orientación educativa en los centros de educación primaria (P8.1) o educación secundaria obligatoria (P8.2) por el equipo psicopedagógico del sector o por el departamento de orientación” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.256 y p.265). El 65,4% de los encuestados, señala que es una medida *aplicable*, el 33,5% la considera *no significativa* mientras que el 1,1% la valora como *no aplicable* a los centros, como puede verse en la Tabla 73 y Figura 78.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	11	1,1	1,1	1,1
	NO SIGNIFICATIVO	335	33,5	33,5	34,6
	APLICABLE	653	65,4	65,4	100,0
Total		999	100,0	100,0	

Tabla 73: Resultados P8O para la Mejora de los Centros según la Muestra General

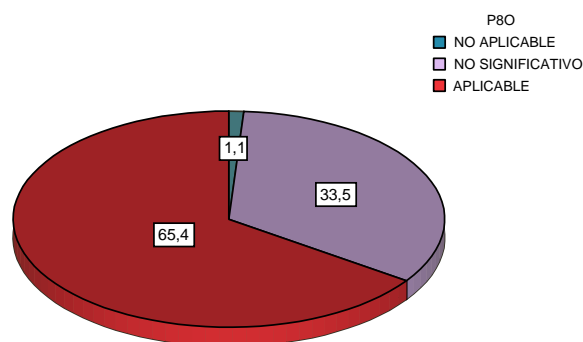
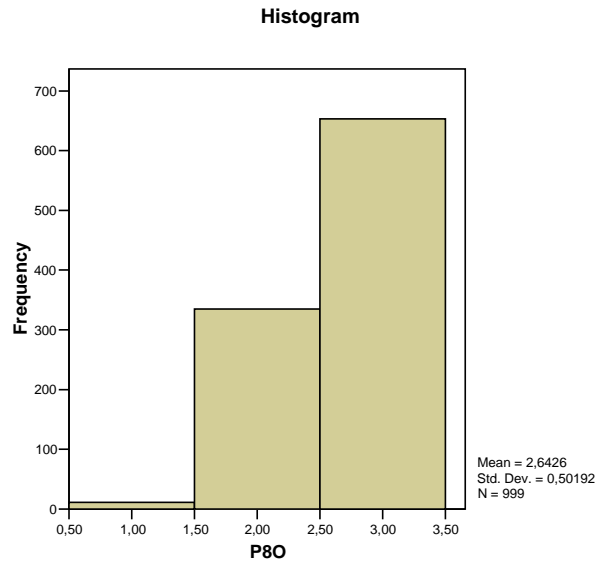


Figura 78: Resultados P8O para la Mejora de los Centros según la Muestra General

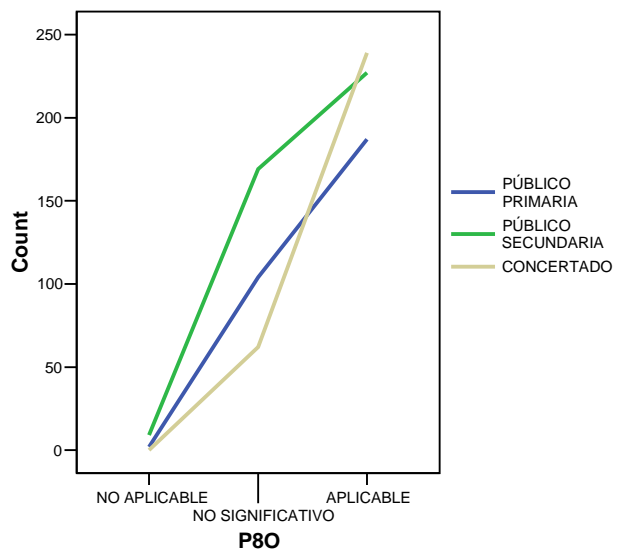
La puntuación media, como se muestra en la Figura 79, del indicador P80 es de 2,6 y su desviación típica de 0,5.

Figura 79: Histograma P80



Los resultados según el tipo de centro, Figura 80, muestran que los docentes de *Centros de Primaria, Secundaria y Concertados* valoran como *aplicable* la medida de este indicador.

Figura 80: Comparación Resultados P80 por Tipo de Centro



Las valoraciones según los estratos, que se incluyen en la Tabla 74, muestran que el 60% de *Directores de Centros Públicos de Secundaria*, el 52,6% de *Otros Profesores de los*

Centros Públicos de Secundaria y el 54,5% de Directores de Centros Concertados consideran que la medida de este indicador es *no significativa*. El resto de estratos de docentes la valoran aplicable, siendo el acuerdo del 100% en el caso de *Jefes de Estudio de Secundaria de los Centros Públicos*.

P8O			
	NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
CP Directores Primaria		37,5%	62,5%
CP Jefes Estudios Primaria		46,2%	53,8%
CP Profesores Primaria	,8%	34,9%	64,3%
CP Otros Profesores Primaria		33,3%	66,7%
CP Directores Secundaria		60,0%	40,0%
CP Jefes Estudios Secundaria			100,0%
PUESTO CP Profesores Secundaria	2,5%	41,1%	56,3%
CP Otros Profesores Secundaria		52,6%	47,4%
CC Directores		54,5%	45,5%
CC Jefes Estudios		25,0%	75,0%
CC Profesores Primaria		11,3%	88,7%
CC Profesores Secundaria		27,3%	72,7%
CC Otros Profesores		22,2%	77,8%
Total	1,1%	33,5%	65,4%

Tabla 74: Resultados P8O según los Estratos de la Muestra

En el indicador *P8O*, Figura 81, la mediana de tres de los estratos, se sitúa en la puntuación 2, *no significativo*, y en diez de ellos en 3, es decir, *aplicable*.

En *Jefes de Estudio de Centros Concertados*, la distribución del 50% de las puntuaciones se encuentra entre 2,50 y 3,00, con valores mínimos de 2.

En cuanto a la distribución de los datos, el 50% de los mismos se sitúa entre 2 y 3, con mediana en 3, en los estratos formados por *Directores de Primaria de Centros Públicos, Jefes de Estudios de Primaria de Centros Públicos, Profesores de Primaria Centros Públicos, Profesores de Secundaria de Centros Públicos, Profesores de Secundaria de Centros Concertados y Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos*.

En tres de los estratos las puntuaciones se concentran en la mediana, *Jefes de Estudios de Secundaria de Centros Públicos, Profesores de Primaria de Centros Concertados y Otros Profesores de Centros Concertados.*

Por último, en la distribución de las valoraciones de tres estratos con mediana en 2, *Directores de Primaria de Centro Públicos, Directores de Centros Concertados y Otros Profesores de Secundaria de Centro Públicos,* el 50% de los mismos se sitúa entre 2 y 3, mostrando una distribución asimétrica izquierda.

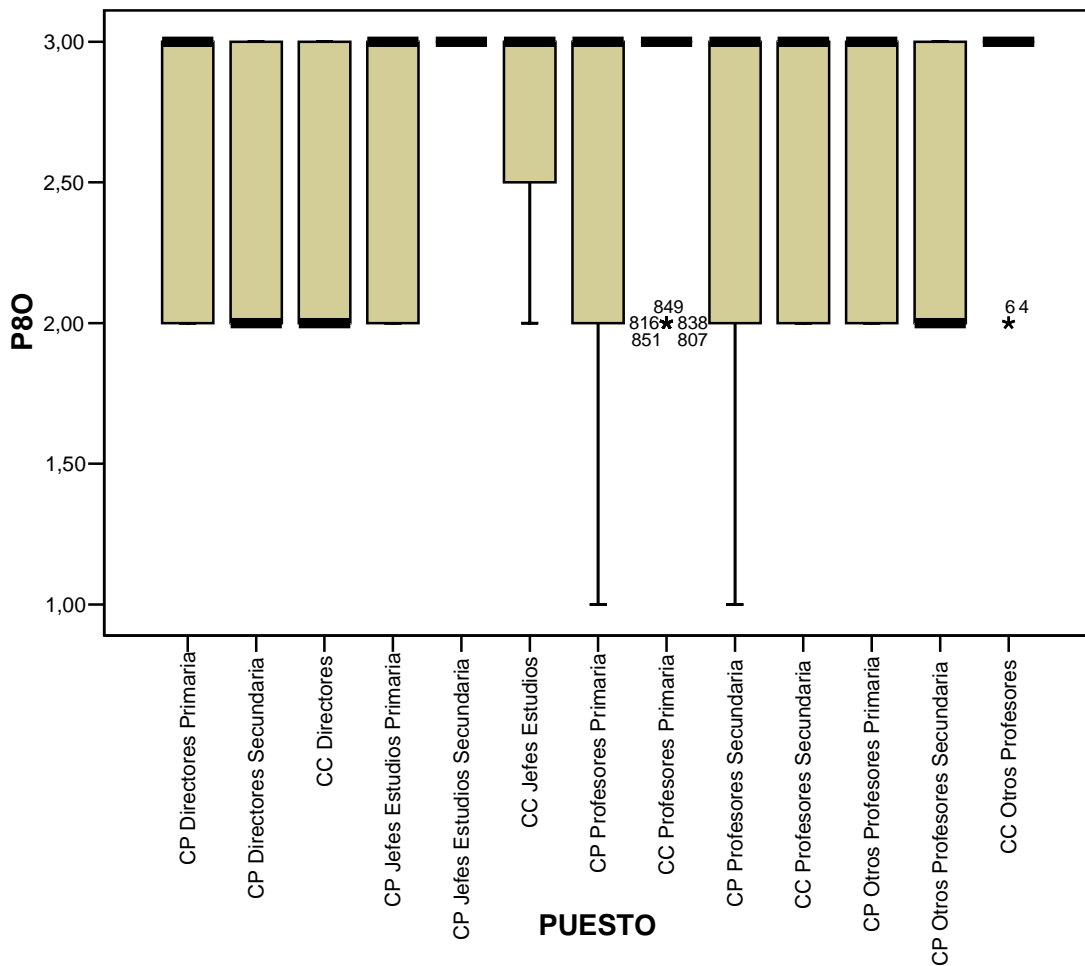


Figura 81: Diagrama de Cajas P80

En los datos recogidos según los años de experiencia cabe señalar que todos los grupos han seleccionado este indicador como *aplicable*, ver Tabla 75.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
P80	NO APLICABLE	0	9	1	1	0	11
	NO SIGNIFICATIVO	29	86	52	112	56	335
	APLICABLE	53	171	150	139	140	653
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 75: Resultados P80 en Relación a los Años de Experiencia

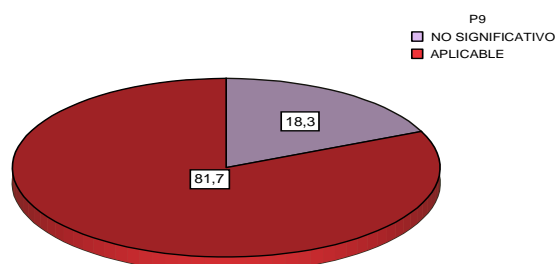
6.2.1.14. P9 FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Definido como el “porcentaje de profesores-tutores de educación primaria (P9.1) o secundaria (P9.2) que han participado en cursos y en otras actividades de formación permanente. Porcentaje de alumnos que cursan educación primaria (P9.1) o secundaria (P9.2) en centros con un plan de formación del profesorado así como valoración por los directores de su adecuación e incidencia en el centro” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.271 y p.275). El 81,7% de los docentes, ver Tabla 76 y Figura 82, considera que es una medida *aplicable* a los centros docentes. Por su parte el 18,3 % la valora como una medida *no significativa* no habiendo seleccionado, ningún docente, la opción de *no aplicable* a los centros.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO SIGNIFICATIVO	183	18,3	18,3	18,3
	APLICABLE	816	81,7	81,7	100,0
Total		999	100,0	100,0	

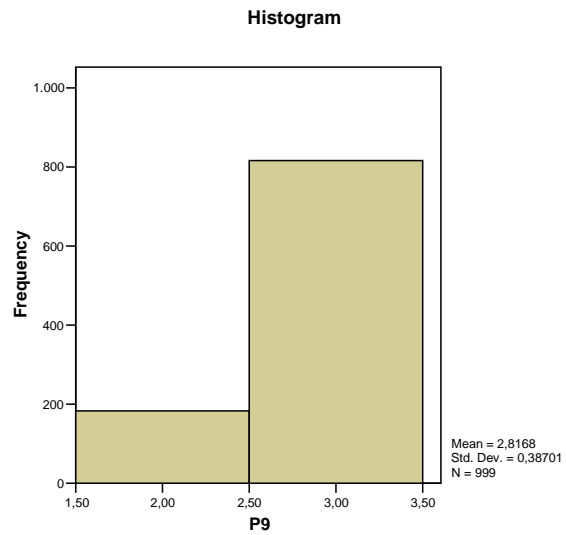
Tabla 76: Resultados P9 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 82: Resultados P9 para la Mejora de los Centros según la Muestra General



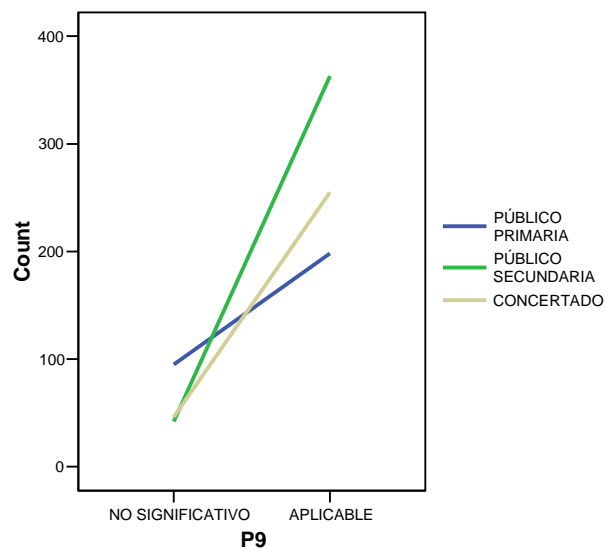
La puntuación media del indicador *P9* ha sido de 2,81 siendo la desviación típica de 0,38, como puede verse en la Figura 83.

Figura 83: Histograma P9



Según el tipo de centro, cuyos resultados se representan en la Figura 84, las puntuaciones obtenidas coinciden en considerar este indicador como *aplicable*, aun cuando esta valoración es menor en el caso de los docentes de Centros Públicos de Primaria.

Figura 84: Comparación Resultados P9 por Tipo de Centro



Todos los resultados obtenidos por los diferentes estratos, ver Tabla 77, que componen la muestra consideran *aplicable* el indicador *P9* a los centros docentes. Destaca el 100% de acuerdo entre *Directores y Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos* y *Directores y Jefes de Estudio de Centros Concertados*.

P9		
	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
CP Directores Primaria	18,8%	81,3%
CP Jefes Estudios Primaria	7,7%	92,3%
CP Profesores Primaria	34,1%	65,9%
CP Otros Profesores Primaria	41,7%	58,3%
CP Directores Secundaria		100,0%
CP Jefes Estudios Secundaria		100,0%
PUESTO CP Profesores Secundaria	11,5%	88,5%
CP Otros Profesores Secundaria	2,6%	97,4%
CC Directores		100,0%
CC Jefes Estudios		100,0%
CC Profesores Primaria	19,1%	80,9%
CC Profesores Secundaria	13,3%	86,7%
CC Otros Profesores	22,2%	77,8%
Total	18,3%	81,7%

Tabla 77: Resultados P9 según los Estratos de la Muestra

En el indicador *P9*, ver Figura 85, la mediana de las puntuaciones en todos los estratos se sitúa en 3, *aplicable*, observándose dispersión de datos únicamente en *Profesores de Primaria Centros Públicos* y *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos*.

En los estratos *Directores de Primaria de Centros Públicos*, *Jefes de Estudio de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Secundaria de Centros Públicos*, *Profesores de Primaria de Centros Concertados*, *Profesores de Secundaria de Centros Concertados*, *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Centros Concertados*, se pueden ver algunos valores atípicos.

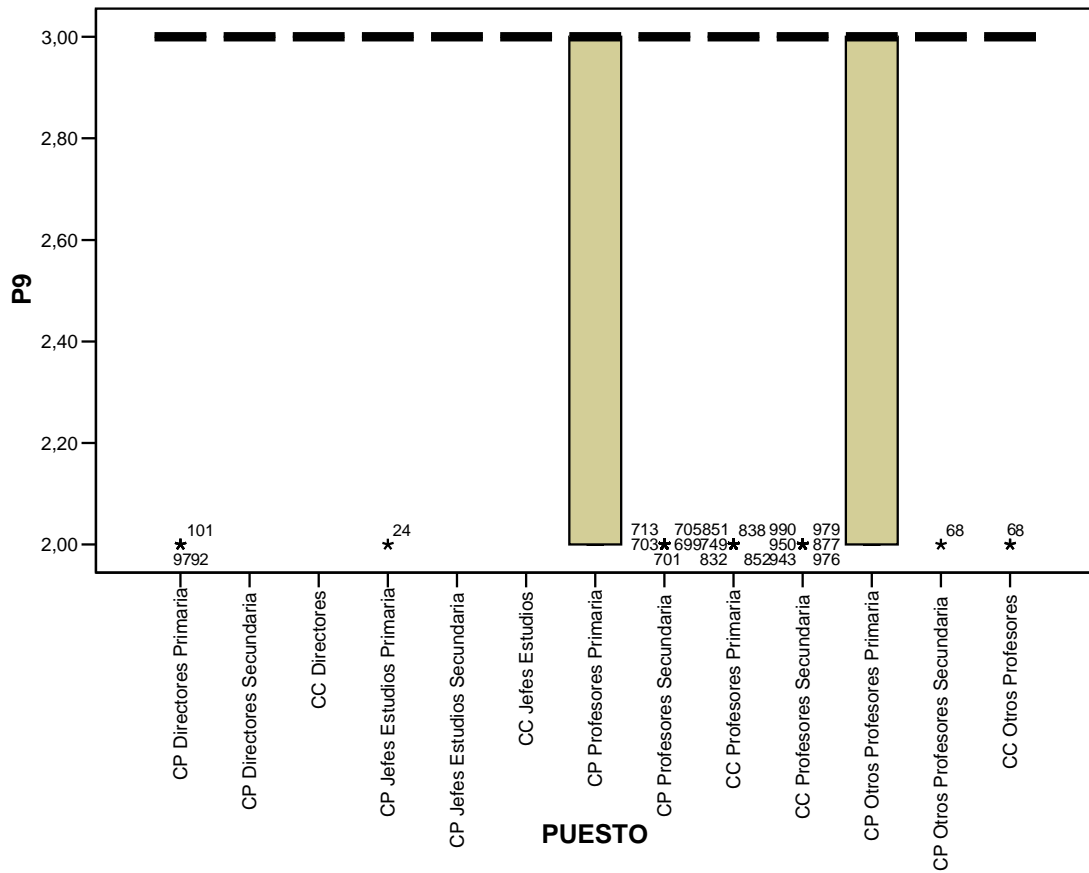


Figura 85: Diagrama de Cajas P9

No existen diferencias en relación a la valoración del indicador *P9* si tenemos en cuenta los años de experiencia, siendo considerado como *aplicable*, como se muestra en la Tabla 78.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
P9	NO SIGNIFICATIVO	31	54	28	47	23	183
	APLICABLE	51	212	175	205	173	816
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 78: Resultados P9 en Relación a los Años de Experiencia

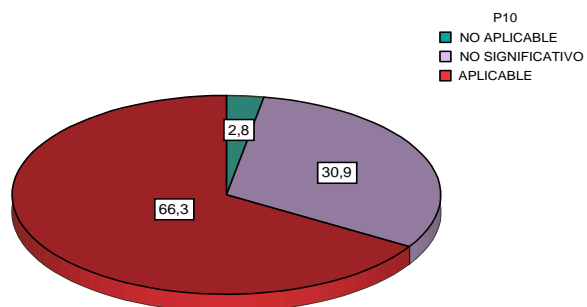
6.2.1.15. P10 RELACIONES EN LOS CENTROS

El indicador *P10* está formado por dos subindicadores, cada uno correspondiente a uno de los ciclos de educación. El primero, referente a la educación primaria, se define como “Porcentaje de alumnos, profesores, directores y familias de centros de educación primaria con un grado alto de satisfacción en sus relaciones mutuas” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.281). El segundo, en referencia a la educación secundaria, se define como “Porcentajes de alumnos y profesores de educación secundaria obligatoria con un grado alto de satisfacción en sus relaciones mutuas (clima de aula). Porcentajes de profesores de educación secundaria obligatoria que opinan que existe un grado alto de colaboración en los órganos del centro (clima de centro)” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.284). En relación a este indicador el 66,3% de los docentes señala que es una medida *aplicable* a los centros docentes, el 30,9% lo considera *no significativo* para la mejora y un 2,8 % opina que es *no aplicable* a los centros, como puede verse en la Tabla 79 y Figura 86.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	28	2,8	2,8	2,8
	NO SIGNIFICATIVO	309	30,9	30,9	33,7
	APLICABLE	662	66,3	66,3	100,0
	Total	999	100,0	100,0	

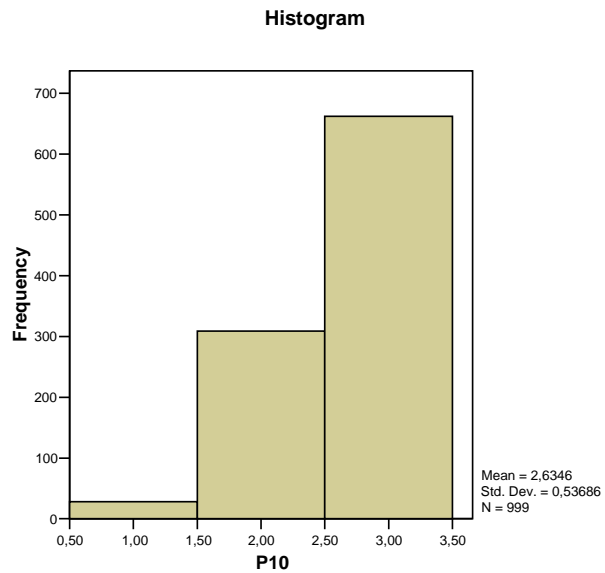
Tabla 79: Resultados del P10 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 86: Resultados P10 para la Mejora de los Centros según la Muestra General



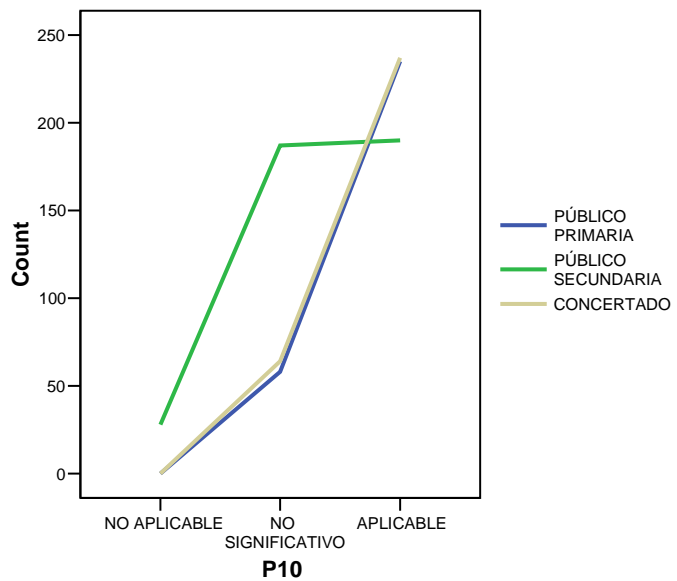
En la Figura 87 se muestra la valoración media de este indicador que es de un 2,6 y la desviación típica de 0,5.

Figura 87: Histograma P10



En los datos por tipo de centro, ver Figura 88, se valora como *aplicable* siendo, en el caso de los docentes de *Centros de Secundaria*, muy similar con la valoración de *no significativo*.

Figura 88: Comparación Resultados P10 por Tipo de Centro



Diferenciando las valoraciones según los estratos de la muestra, el 63,2% de *Otros Profesores de Secundaria* y el 81,8% de *Directores de Centros Concertados* consideran que es una medida *no significativa*, afirmando, los otros grupos, que es *aplicable*, como puede verse en la Tabla 80.

P10			
	NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
CP Directores Primaria		12,5%	87,5%
CP Jefes Estudios Primaria		15,4%	84,6%
CP Profesores Primaria		20,6%	79,4%
CP Otros Profesores Primaria		16,7%	83,3%
CP Directores Secundaria			100,0%
CP Jefes Estudios Secundaria		28,6%	71,4%
PUESTO CP Profesores Secundaria	7,9%	45,4%	46,8%
CP Otros Profesores Secundaria		63,2%	36,8%
CC Directores		81,8%	18,2%
CC Jefes Estudios		25,0%	75,0%
CC Profesores Primaria		13,5%	86,5%
CC Profesores Secundaria		25,0%	75,0%
CC Otros Profesores		11,1%	88,9%
Total	2,8%	30,9%	66,3%

Tabla 80: Resultados P10 según los Estratos de la Muestra

La distribución de datos en el indicador *P10*, ver Figura 89, muestra que en tres de los estratos la mediana se sitúa en 2, concentrándose los valores alrededor de la citada en el estrato *Directores de Centros Concertados* y observándose distribución con asimetría derecha, puntuaciones entre 2 y 3 en *Profesores de Secundaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos*.

En los estratos *Directores de Primaria de Centros Públicos*, *Directores de Secundaria de Centros Públicos*, *Jefes de Estudio de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Primaria de Centros Concertados*, *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Centros Concertados* los datos se concentran en la mediana, es decir, 3, a excepción de algunas puntuaciones atípicas.

Por último en la valoración correspondiente a *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos, Jefes de Estudio de Centros Concertados y Profesores de Secundaria de Centros Concertados*, el 50% de las puntuaciones, con mediana en 3, se sitúa entre 2,50 y 3,00 con valores mínimos en 2.

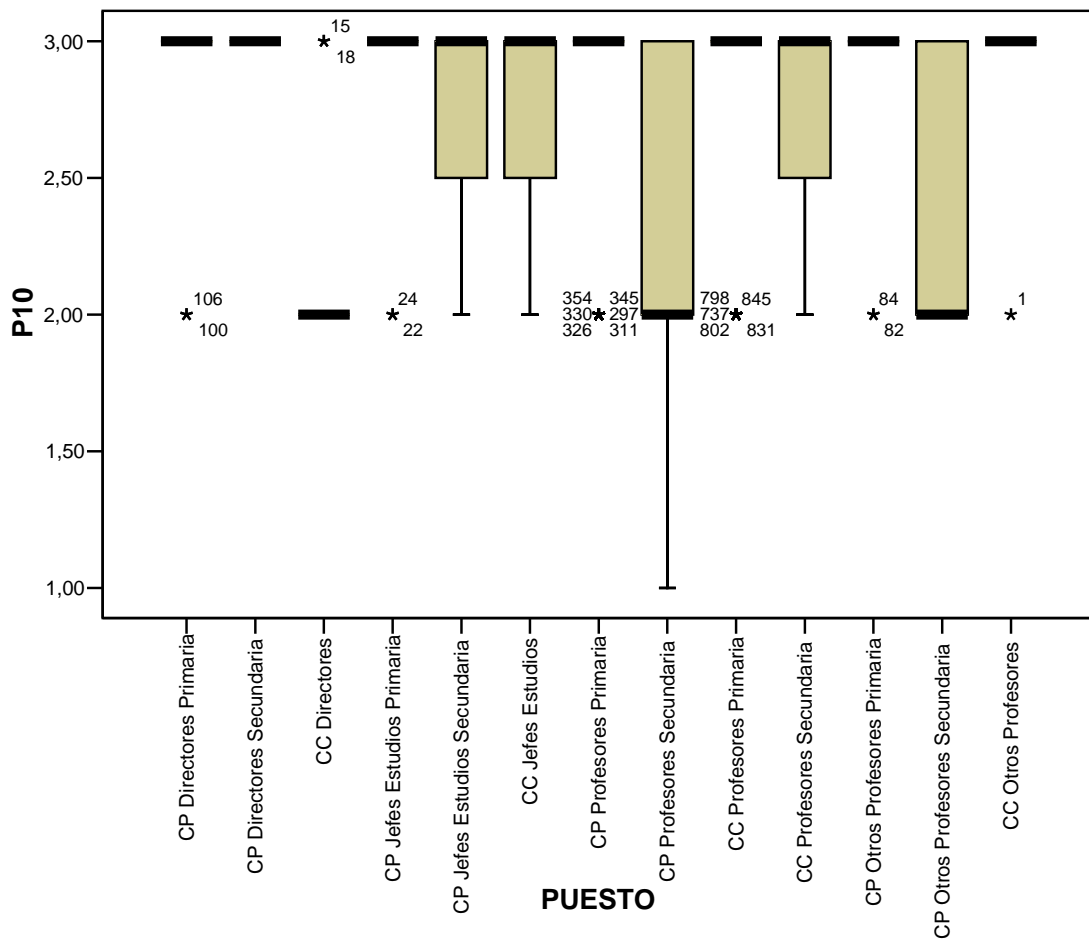


Figura 89: Diagrama de Cajas P10

En relación a las valoraciones obtenidas en función de los años de experiencia, Tabla 81, en todos los grupos se considera *aplicable* el indicador P10.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
P10	NO APLICABLE	0	7	10	10	1	28
	NO SIGNIFICATIVO	6	79	71	63	90	309
	APLICABLE	76	180	122	179	105	662
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 81: Resultados P10 en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.16. Rs1 RESULTADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA-Rs2 RESULTADOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

El indicador *Rs1 Resultados en educación primaria*, está formado por subindicadores referentes a materias propias de este ciclo educativo incluyendo *Rs1.1 Conocimiento del medio natural, social y cultural*, *Rs1.2 Lengua castellana*, *Rs1.3 Lengua extranjera* y *Rs1.4 Matemáticas*. Igualmente el indicador *Rs2 Resultados en educación secundaria* está formado por subindicadores según materias a las que hace referencia, *Rs2.1 Ciencias sociales, Geografía e Historia*, *Rs2.2 Lengua castellana y Literatura*, *Rs2.3. Lenguas extranjeras*, *Rs2.4 Matemáticas*. En todos los casos se define como “Porcentaje de alumnos que en (materia) obtienen puntuaciones en cada uno de los intervalos definidos en una escala de media 250 puntos y desviación típica 50 puntos y separados entre sí por los puntos de anclaje o corte fijados” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.289).

Ante la propuesta de si se considera que conocer los resultados educativos de los alumnos puede contribuir a la mejora del centro, el 65,8% de los docentes, como puede verse en la Tabla 82 y Figura 90, valora que es una medida *aplicable*, el 33,6% considera que es una medida *no significativa* siendo un 0,6% los que opinan que es *no aplicable*.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	6	,6	,6	,6
	NO SIGNIFICATIVO	336	33,6	33,6	34,2
	APLICABLE	657	65,8	65,8	100,0
Total		999	100,0	100,0	

Tabla 82: Resultados Rs1-Rs2 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

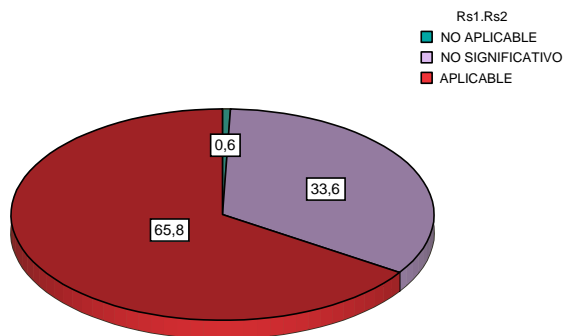


Figura 90: Resultados Rs1-Rs2 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

La puntuación media de este indicador es de 2,65 con una desviación típica de 0,48, como se muestra en la Figura 91.

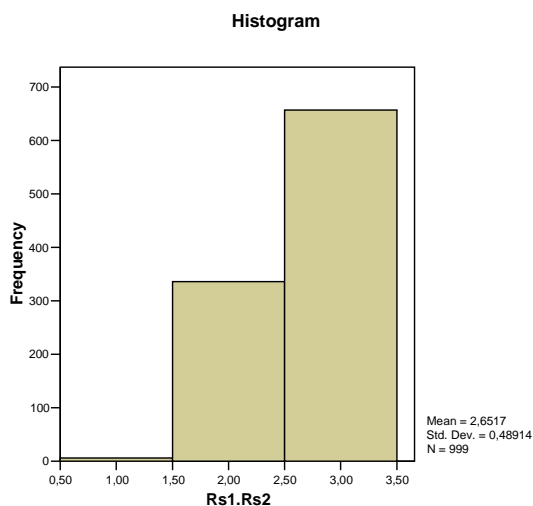
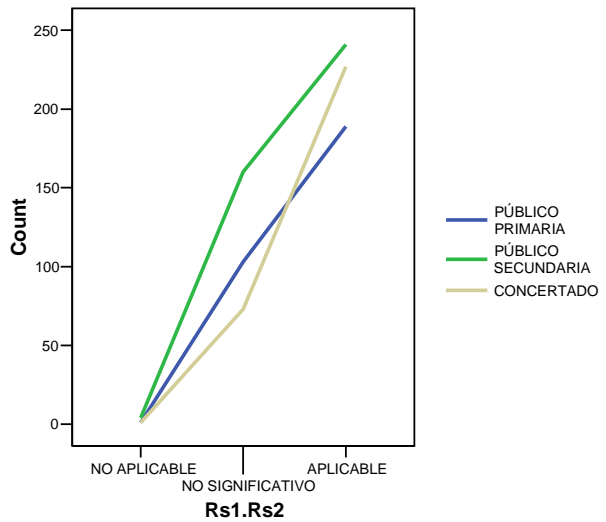


Figura 91: Histograma Rs1.Rs2

La distribución de los resultados obtenidos en función del tipo de centro, Figura 92, muestra que, independientemente de éste, los docentes consideran que el indicador es *aplicable*.

Figura 92: Comparación Resultados Rs1-Rs2 por Tipo de Centro



En la Tabla 83, se puede ver que, a excepción de *Directores de Secundaria de Centros Públicos*, de los que el 60% considera que la medida de los resultados educativos es *no significativa*, el resto de los estratos ha valorado como *aplicable* este indicador, con un 100% de acuerdo en los casos de *Directores y Jefes de Estudio de Centros Concertados*.

		Rs1.Rs2		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
PUESTO	CP Directores Primaria		12,5%	87,5%
	CP Jefes Estudios Primaria		46,2%	53,8%
	CP Profesores Primaria	,4%	36,9%	62,7%
	CP Otros Profesores Primaria		16,7%	83,3%
	CP Directores Secundaria		60,0%	40,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		42,9%	57,1%
	CP Profesores Secundaria	1,1%	42,5%	56,3%
	CP Otros Profesores Secundaria		7,9%	92,1%
	CC Directores			100,0%
	CC Jefes Estudios			100,0%
	CC Profesores Primaria		22,7%	77,3%
	CC Profesores Secundaria	,8%	29,7%	69,5%
	CC Otros Profesores		33,3%	66,7%
Total		,6%	33,6%	65,8%

Tabla 83: Resultados Rs1-Rs2 según los Estratos de la Muestra

Solo en uno de los estratos, como puede verse en la Figura 93, *Directores de Secundaria de Centros Públicos*, la mediana de la valoración del indicador Rs1-Rs2 se encuentra en la puntuación 2, mostrando una distribución asimétrica derecha con el 50% de los datos entre 2 y 3.

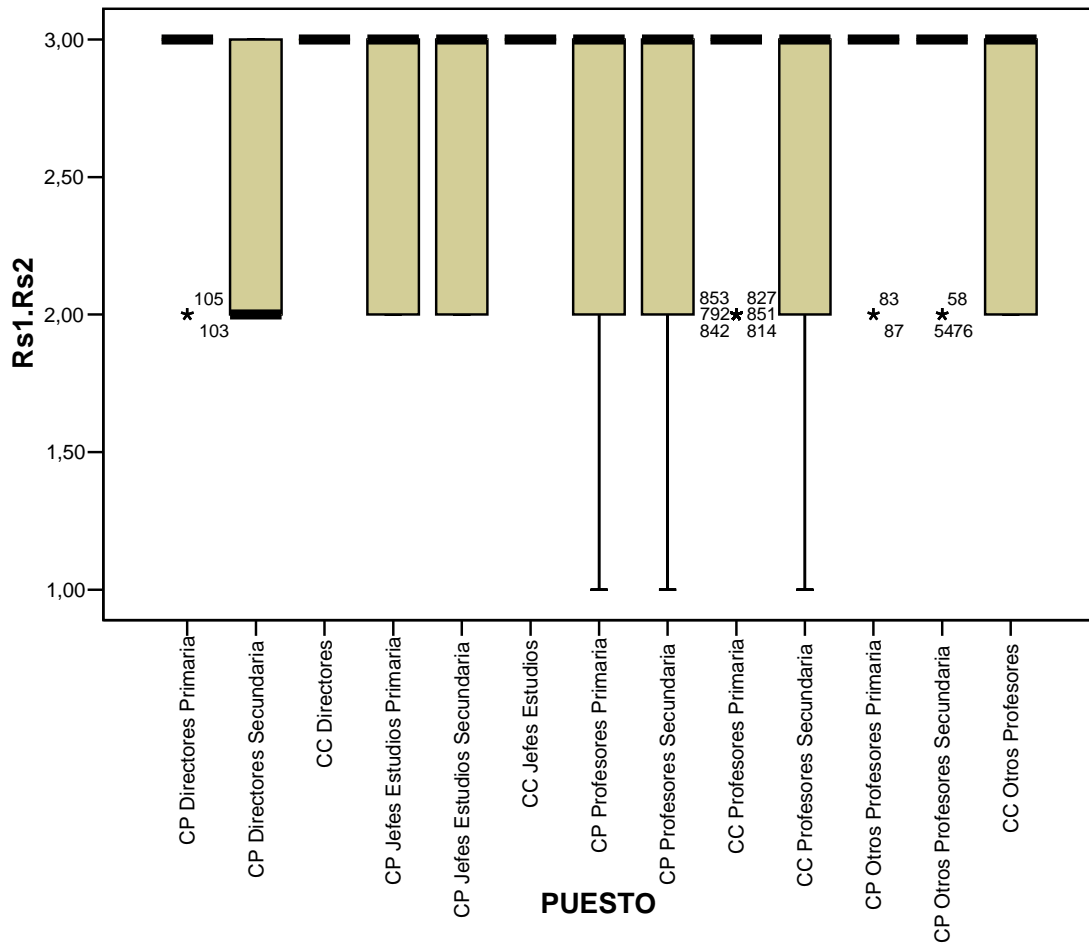


Figura 93: Diagrama de Cajas Rs1.Rs2

En seis de los estratos, *Directores de Primaria de Centros Públicos, Directores de Centros Concertados, Jefes de Estudio de Centros Concertados, Profesores de Primaria de Centros Concertados, Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos y Otros Profesores Secundaria de Centros Públicos*, los datos se concentran en la mediana, con valor 3.

Mayor dispersión de datos, con una distribución entre 2 y 3 en el 50% de las valoraciones, se observa en los estratos *Jefes de Estudio de Primaria de Centros Públicos, Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos, Otros Profesores de Centros Concertados, Profesores de Primaria de Centros Públicos, Profesores de Secundaria de Centros Públicos y Profesores de Secundaria de Centros Concertados*, y, en estos tres últimos casos con puntuaciones mínimas en 1.

Por último todos los grupos establecidos en función de los años de experiencia valoran el indicador *Rs1-Rs2 aplicable*, como se muestra en la Tabla 84.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
Rs1.Rs2	NO APLICABLE	0	0	5	1	0	6
	NO SIGNIFICATIVO	31	72	85	97	51	336
	APLICABLE	51	194	113	154	145	657
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 84: Resultados Rs1-Rs2 en Relación a los Años de Experiencia

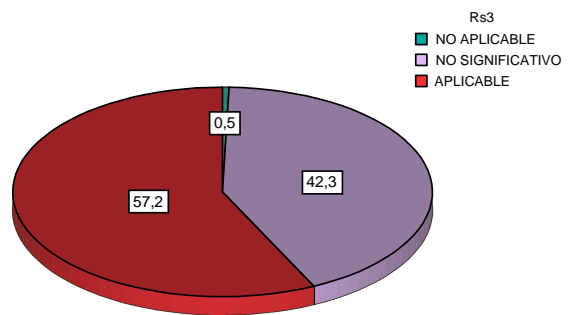
6.2.1.17. RS3 COMPETENCIAS CLAVE A LOS 15 AÑOS

El indicador *Rs3* hace referencia a las competencias clave a los 15 años distinguiéndose en subindicadores las competencias en *Lenguaje Rs3.1* y *Matemáticas Rs3.2*. Se define en ambos casos como “*Nivel medio alcanzado en (materia) por los jóvenes de 15 años en el estudio PISA y porcentaje de alumnos que obtienen puntuaciones en cada uno de los niveles definidos en una escala de media 500 puntos y desviación típica de 100 puntos y separados entre sí por los puntos de anclaje o de corte fijados*” (Sistema Estatal de Indicadores 2006, p.336). Este indicador es considerado como *aplicable* por el 57,2% de la muestra, valorándolo el 42,3% como *no significativo* para la mejora y un 0,5 como *no aplicable*, como puede observarse en la Tabla 85 y Figura 94.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	5	,5	,5	,5
	NO SIGNIFICATIVO	423	42,3	42,3	42,8
	APLICABLE	571	57,2	57,2	100,0
	Total	999	100,0	100,0	

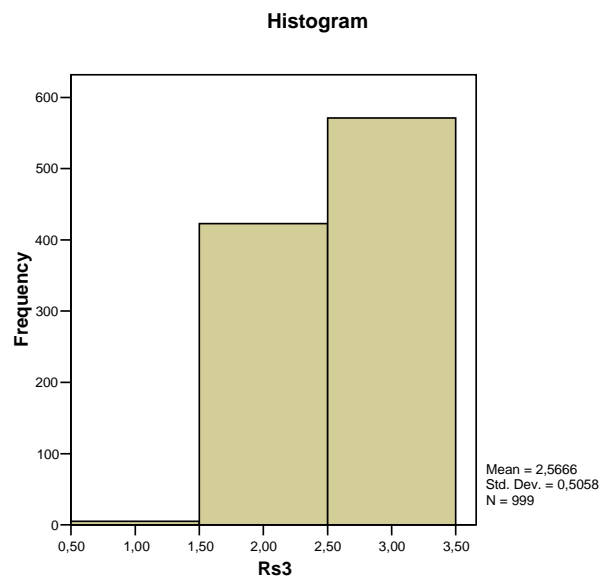
Tabla 85: Resultados Rs3 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 94: Resultados Rs3 para la Mejora de los Centros según la Muestra General



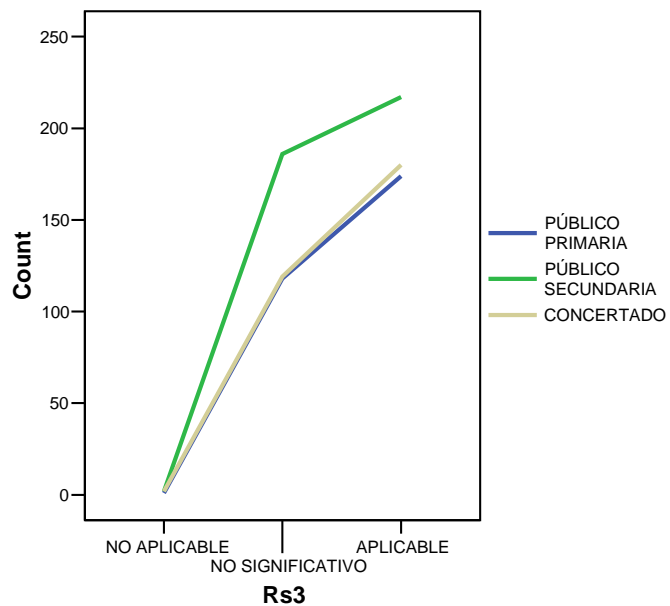
La valoración media, representada en la Figura 95, del indicador Rs3 es de 2,56 con una desviación típica de 0,5.

Figura 95: Histograma Rs3



No se observan diferencias en relación al tipo de centro, considerándose en todos, ver Figura 96, que el Rs3 es un indicador *aplicable* para la mejora de los centros docentes.

Figura 96: Comparación Resultados Rs3 por Tipo de Centro



Por otro lado, si observamos la Tabla 86, podemos ver como únicamente el 55,3% de *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* señala como *no significativo* para los centros medir el indicador Rs3. En el caso de *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos*, el 50% considera que es *aplicable* mientras que otro 50% lo considera *no significativo*. Por último, la respuesta más unánime con el 100% de acuerdo en que el indicador es *aplicable* a los centros docentes ha sido de *Directores de Centros Públicos de Secundaria*.

		Rs3		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
	CP Directores Primaria		25,0%	75,0%
	CP Jefes Estudios Primaria		23,1%	76,9%
	CP Profesores Primaria	,4%	41,7%	57,9%
	CP Otros Profesores Primaria		50,0%	50,0%
	CP Directores Secundaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		42,9%	57,1%
PUESTO	CP Profesores Secundaria	,6%	45,6%	53,8%
	CP Otros Profesores Secundaria		55,3%	44,7%
	CC Directores		45,5%	54,5%
	CC Jefes Estudios		25,0%	75,0%
	CC Profesores Primaria	1,4%	44,7%	53,9%
	CC Profesores Secundaria		35,2%	64,8%
	CC Otros Profesores		33,3%	66,7%
Total		,5%	42,3%	57,2%

Tabla 86: Resultados Rs3 según los Estratos de la Muestra

La distribución de valoraciones del indicador Rs3, ver Figura 97, muestra que en uno de los estratos, *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos*, la mediana se sitúa en el valor 2,50 observándose una distribución simétrica de los datos entre las puntuaciones 2 y 3. La mediana de *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* se sitúa en 2, mostrando los datos una distribución asimétrica derecha.

En dos de los estratos, *Directores de Primaria de Centros Públicos* y *Jefes de Estudios de Centros Concertados*, encontramos una distribución entre 2,50 y 3,00, con valores mínimos en 2. En los demás, la distribución, con mediana en 3, se sitúa con el 50% de las puntuaciones entre 2 y 3, con valores mínimos en 1 en los estratos *Profesores de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Secundaria de Centros Públicos* y *Profesores de Primaria de Centros Concertados*.

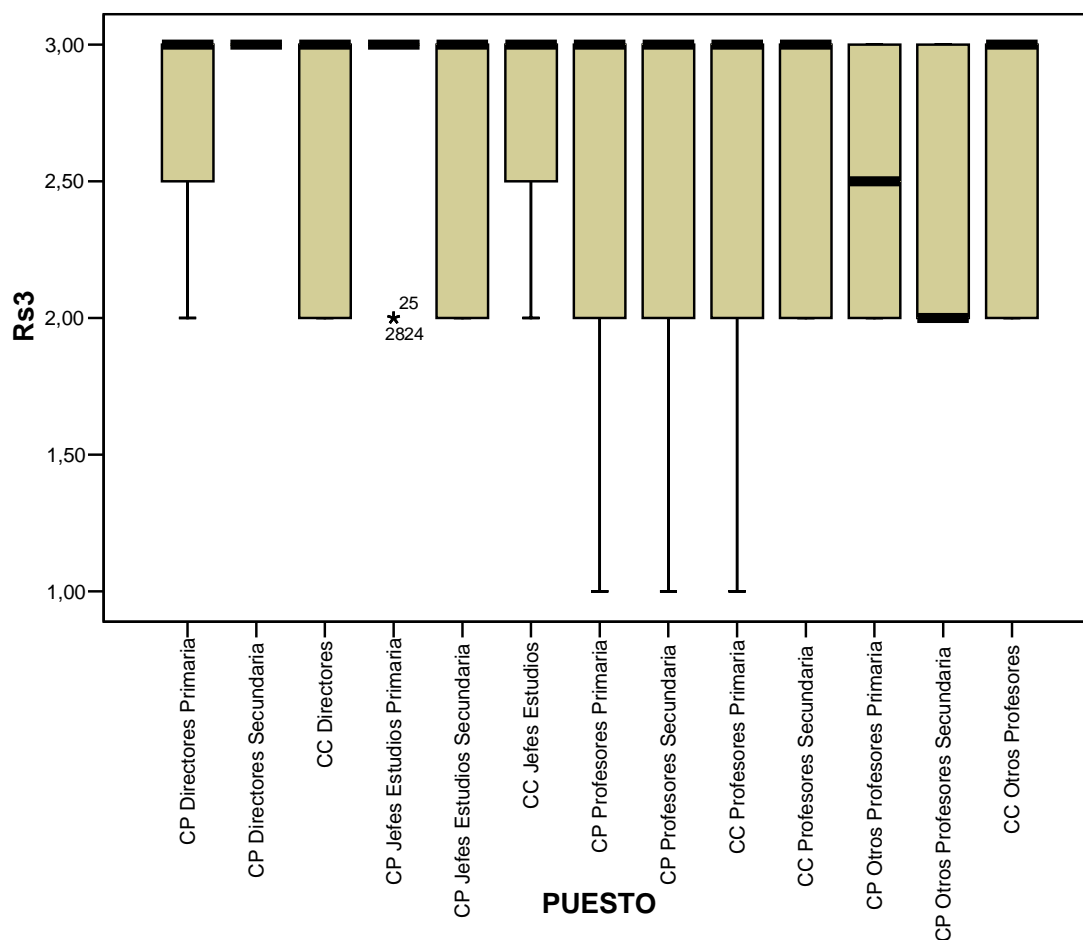


Figura 97: Diagrama de Cajas Rs3

En relación a los años de experiencia, Tabla 87, los docentes señalan que es una medida *aplicable* para la mejora de los centros.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
Rs3	NO APLICABLE	2	1	0	1	1	5
	NO SIGNIFICATIVO	34	117	62	121	89	423
	APLICABLE	46	148	141	130	106	571
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 87: Resultados Rs3 en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.18. Rs4 ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES

El *Rs4, Adquisición de actitudes y valores*, incluye manifestaciones de familias y tutores en el caso de los estudiantes de primaria y la opinión de las familias en educación secundaria obligatoria en relación a determinadas conductas. Éstas difieren en ambos ciclos incluyéndose, para la educación primaria: “*el sentido crítico, la autoestima, la autonomía, la motivación por los estudios, tolerancia y solidaridad y agresividad*” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p. 354) mientras que, para educación secundaria se incluyen: “*agresividad, consumismo, competitividad, autonomía, autoestima y cuidado personal e higiene*” (p.358). A pesar de la discrepancia en la definición, al planteamiento de si conocer la adquisición de actitudes y valores por parte de los alumnos podría contribuir a la mejora de los centros, el 89,3% de la muestra opina que es *aplicable*, un 10,6% lo considera *no significativo* y el 0,1% valora que es *no aplicable*, como se muestra en la Tabla 88 y Figura 98.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	1	,1	,1	,1
	NO SIGNIFICATIVO	106	10,6	10,6	10,7
	APLICABLE	892	89,3	89,3	100,0
	Total	999	100,0	100,0	

Tabla 88: Resultados Rs4 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

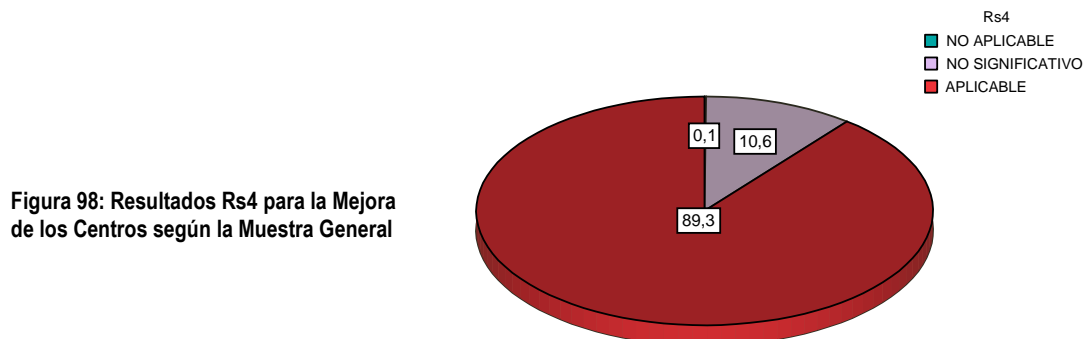
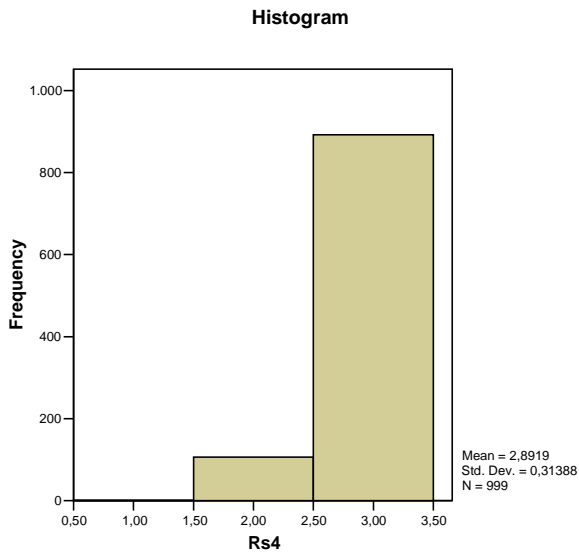


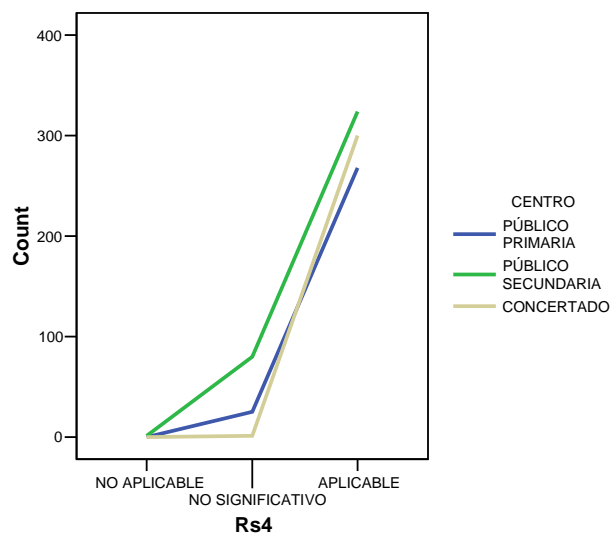
Figura 98: Resultados Rs4 para la Mejora de los Centros según la Muestra General

La valoración media, ver Figura 99, es de 2,8 siendo la desviación típica de 0,3.



Los datos obtenidos al comparar la valoración según los tipos de centro, que se incluyen en la Figura 100, muestran la misma tendencia independientemente de estos.

Figura 100: Comparación Resultados Rs4 por Tipo de Centro



Como puede verse en la Tabla 89, el Rs4 se considera *aplicable* a los centros por todos los estratos, destacando que en ocho de los trece estratos la opción de *aplicable* ha alcanzado el 100% de acuerdo.

		Rs4		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
	CP Directores Primaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Primaria			100,0%
	CP Profesores Primaria		9,1%	90,9%
	CP Otros Profesores Primaria		16,7%	83,3%
	CP Directores Secundaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria			100,0%
PUESTO	CP Profesores Secundaria	,3%	21,1%	78,6%
	CP Otros Profesores Secundaria		13,2%	86,8%
	CC Directores			100,0%
	CC Jefes Estudios			100,0%
	CC Profesores Primaria		,7%	99,3%
	CC Profesores Secundaria			100,0%
	CC Otros Profesores			100,0%
Total		,1%	10,6%	89,3%

Tabla 89: Resultados Rs4 según los Estratos de la Muestra

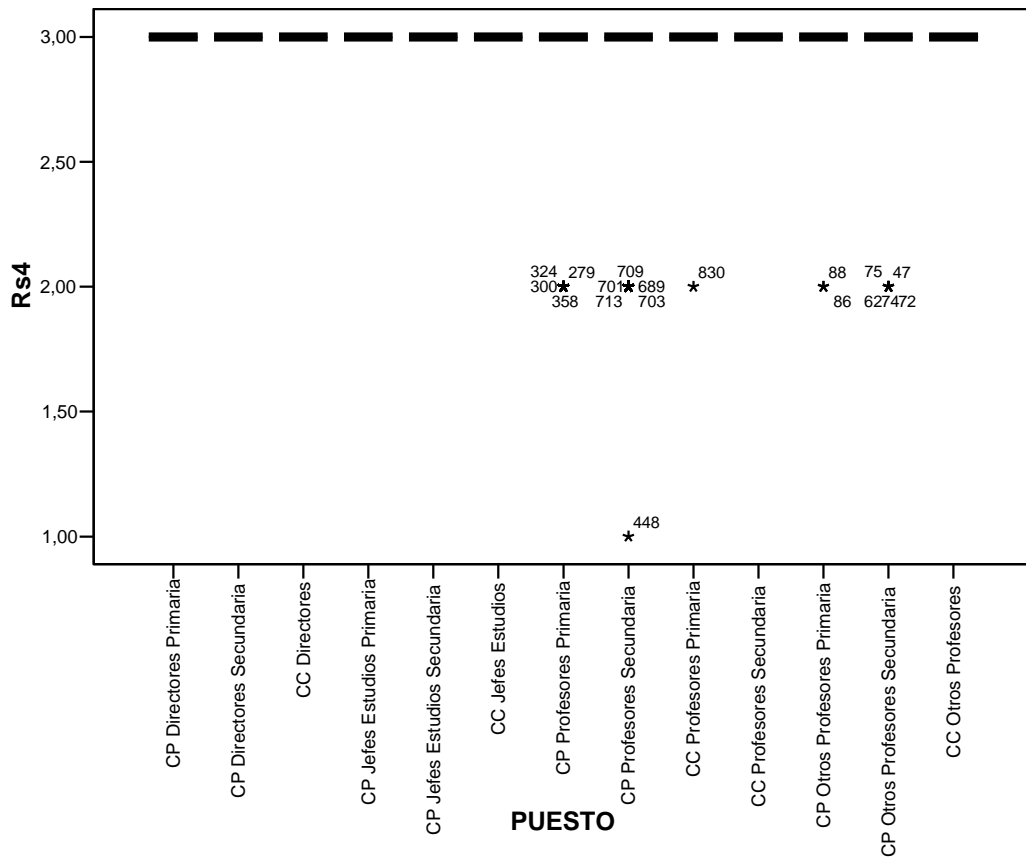


Figura 101: Diagrama de Cajas Rs4

En el diagrama de cajas para el indicador *Rs4*, Figura 101, observamos una distribución simétrica concentrándose en la mayoría de datos en la mediana, con una puntuación de 3, existiendo solo algunas puntuaciones atípicas en seis de los trece estratos de la muestra.

Por su parte, en cuanto a la valoración por años de experiencia, Tabla 90, todos lo han considerado *aplicable*.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
Rs4	NO APLICABLE	0	0	1	0	0	1
	NO SIGNIFICATIVO	4	27	20	41	14	106
	APLICABLE	78	239	182	211	182	892
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 90: Resultados *Rs4* en Relación a los Años de Experiencia

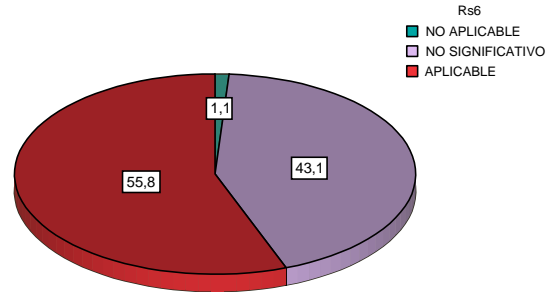
6.2.1.19. *RS6* ABANDONO ESCOLAR PREMATURO

Definido como “Porcentaje de personas de 18 a 24 años que no están escolarizadas y que tienen como estudios máximos educación secundaria obligatoria o anteriores niveles educativos (CINE 0, 1 y 2)” (Sistema Estatal de Indicadores, 2006, p.374). Puede verse en la Tabla 91 y Figura 102 que el 55,7 % de la muestra considera que es una medida *aplicable*, el 43,1% cree que es *no significativa*, y por tanto la información no repercutiría en la mejora de los centros, mientras que el 1,1 % afirma que es *no aplicable*.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	11	1,1	1,1	1,1
	NO SIGNIFICATIVO	431	43,1	43,1	44,2
	APLICABLE	557	55,8	55,8	100,0
Total		999	100,0	100,0	

Tabla 91: Resultados *Rs6* para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 102: Resultados Rs6 para la Mejora de los Centros según la Muestra General



La valoración media, representada en la Figura 103, del indicador *Rs6* es de 2,54 con una desviación típica de 0,5.

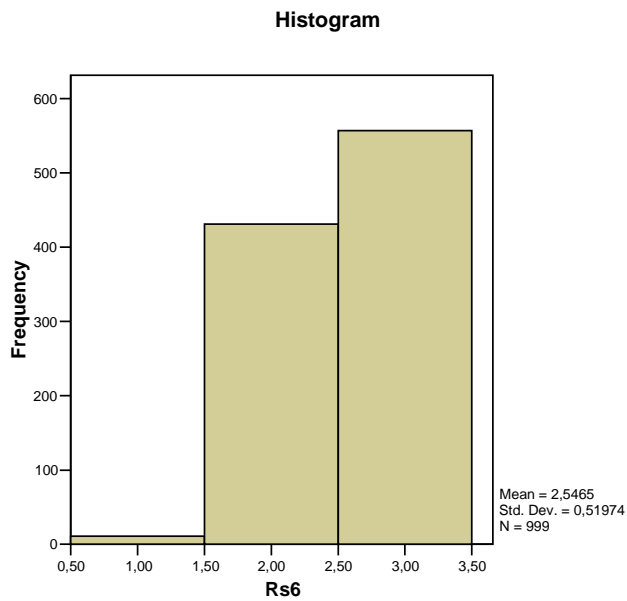
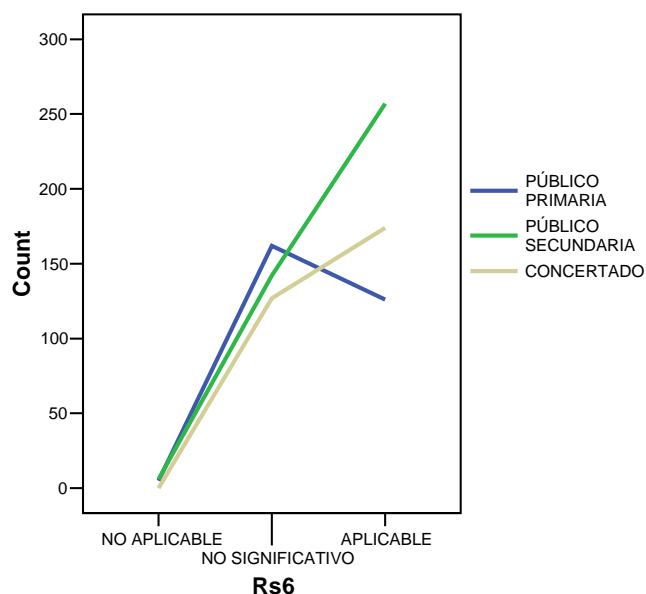


Figura 103: Histograma Rs6

En las respuestas, según el tipo de centros, representadas en la Figura 104, se observa que los docentes de *Centros Públicos de Secundaria* y los de *Centros Concertados* coinciden en valorar como *aplicable* el indicador *Rs6*, mientras que los de *Centros Públicos de Primaria* consideran *no significativa* la medida de este indicador.

Figura 104: Comparación Resultados Rs6 por Tipo de Centro



En función de los estratos, ver Tabla 92, cinco han valorado como *no significativa* la medida del indicador *Rs6: Directores, Profesores y Otros Profesores de Centros Públicos Primara, Jefes de Estudio y Profesores de Secundaria de Centros Concertados*. El resto lo valoran como *aplicable*, con un 100% de acuerdo de *Directores de Centros Públicos de Secundaria*.

		Rs6		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
PUESTO	CP Directores Primaria		56,3%	43,8%
	CP Jefes Estudios Primaria		38,5%	61,5%
	CP Profesores Primaria	1,6%	56,3%	42,1%
	CP Otros Profesores Primaria	8,3%	50,0%	41,7%
	CP Directores Secundaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		28,6%	71,4%
	CP Profesores Secundaria	1,7%	34,9%	63,4%
	CP Otros Profesores Secundaria		42,1%	57,9%
	CC Directores		45,5%	54,5%
	CC Jefes Estudios		75,0%	25,0%
	CC Profesores Primaria		30,5%	69,5%
	CC Profesores Secundaria		52,3%	47,7%
	CC Otros Profesores		33,3%	66,7%
Total		1,1%	43,1%	55,8%

Tabla 92: Resultados Rs6 según los Estratos de la Muestra

Los datos del indicador *Rs6*, ver Figura 105, se distribuyen asimétricamente a la izquierda, con mediana en 3 en los estratos de *Directores de Centros Concertados*, *Jefes de Estudio de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Secundaria de Centros Públicos*, *Profesores de Primaria de Centros Concertados*, *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Centros Concertados*.

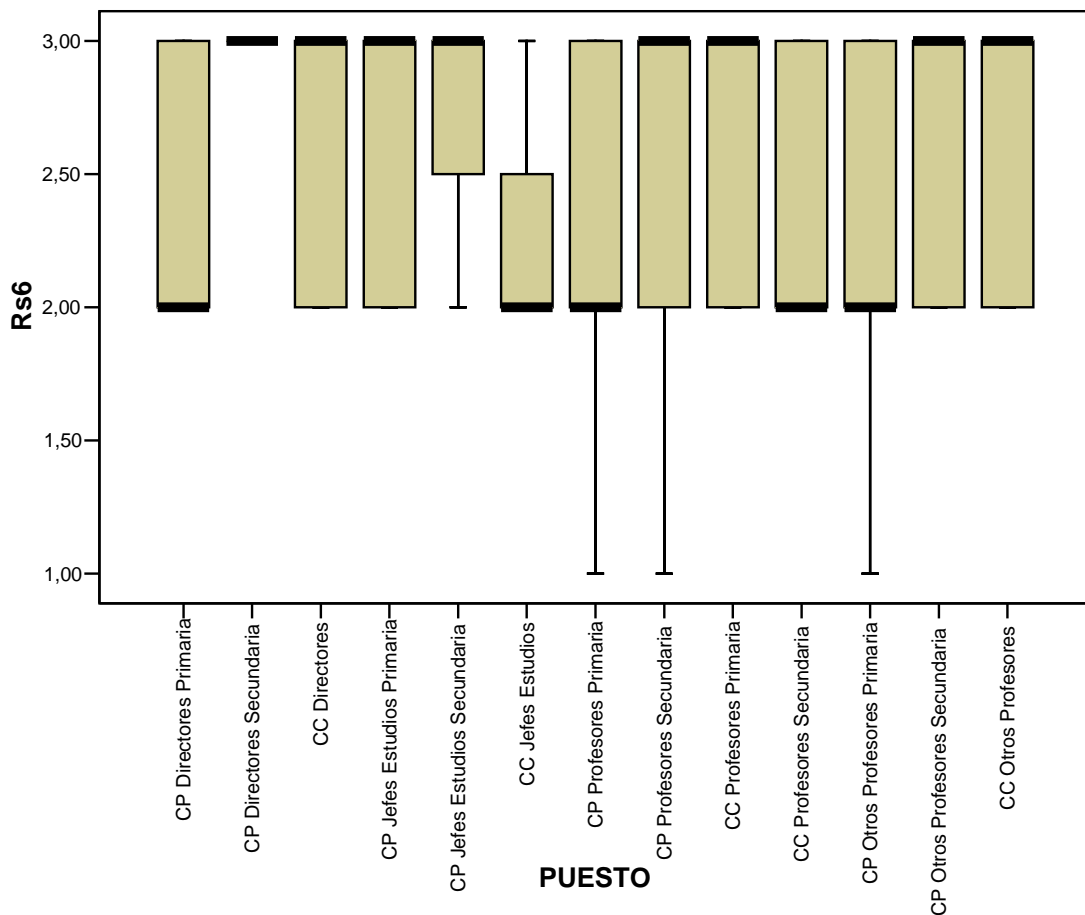


Figura 105: Diagrama de Cajas Rs6

Se puede ver una distribución inversa, con mediana en 2 y dispersión del 50% de datos entre 2 y 3, por tanto asimetría derecha, en las valoraciones de *Directores de Primaria de Centros Públicos*, *Jefes de Estudio de Centros Concertados*, *Profesores de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Secundaria de Centros Concertados* y *Otros Profesores de Secundaria de Centros Concertados*.

En el caso de *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos* las puntuaciones se distribuyen entre 2,50 y 3,00, con mediana en 3 y valores mínimos en 2. Por su parte, en el estrato *Jefes de Estudios de Centros Concertados* las puntuaciones se distribuyen entre 2,00 y 2,50 con mediana en 2 y valores máximos en 3.

Teniendo en cuenta sus años de experiencia, en todos los grupos los docentes destacan la valoración de *aplicable*, como se muestra en la Tabla 93.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
Rs6	NO APLICABLE	0	2	2	6	1	11
	NO SIGNIFICATIVO	30	126	81	117	77	431
	APLICABLE	52	138	120	129	118	557
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 93: Resultados Rs6 en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.20. RM RECURSOS MATERIALES

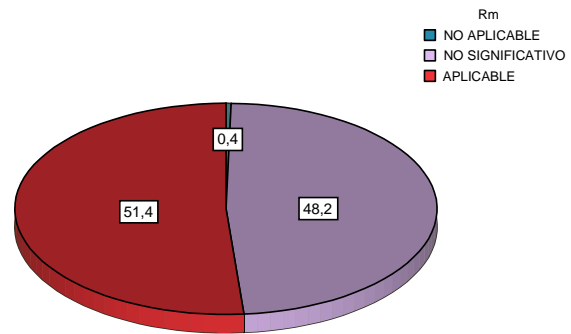
El *Rm, Recursos Materiales*, es uno de los indicadores que, junto a los del Sistema Estatal, fue propuesto por el grupo de expertos entrevistados⁵³, definido como “*la importancia que para la mejora de los centros puede tener conocer los recursos materiales que se les destinan y el uso que se hace de ellos*”. En relación a este indicador el 51,4% de los docentes lo valora como una medida *aplicable*, ver Tabla 94 y Figura 106, el 48,2% cree que resultaría *no significativa* mientras que el 0,4% lo valora como *no aplicable*.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	4	,4	,4	,4
	NO SIGNIFICATIVO	482	48,2	48,2	48,6
	APLICABLE	513	51,4	51,4	100,0
Total		999	100,0	100,0	

Tabla 94: Resultados Rm para la Mejora de los Centros según la Muestra General

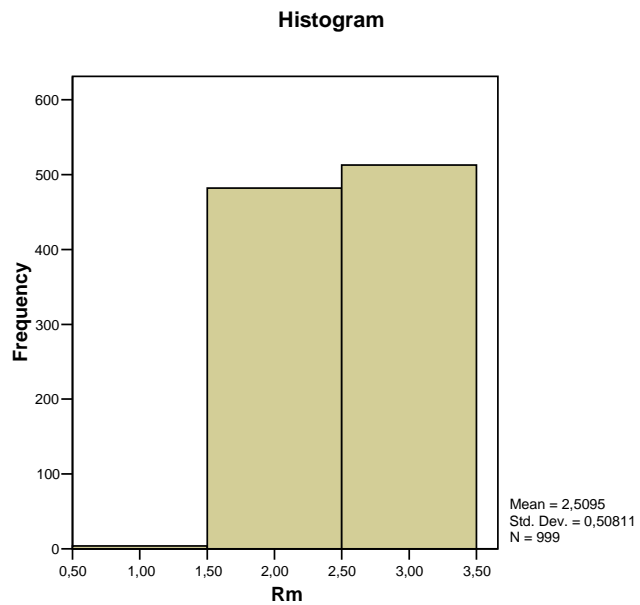
⁵³ Ver Apartado 6.1.1.3.6. Propuesta de indicadores para la mejora de los centros.

Figura 106: Resultados Rm para la Mejora de los Centros según la Muestra General



La puntuación media de este indicador es de 2,5 con una desviación típica de 0,5, como se muestra en la Figura 107.

Figura 107: Histograma Rm



Por tipos de centro, los docentes de *Centros Concertados* consideran que la medida del indicador *Rm* es *no significativa*, ver Figura 108, mientras que los docentes de centros *Públicos de Primaria y Secundaria* la consideran *aplicable*.

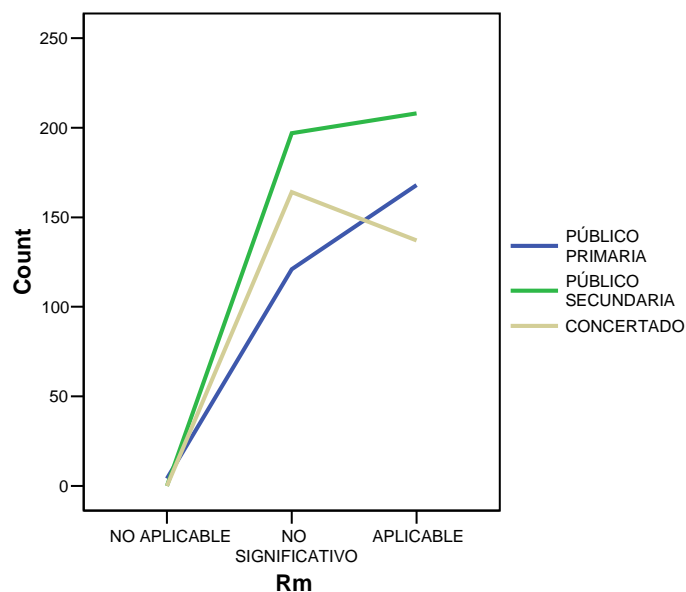


Figura 108: Comparación Resultados Rm por Tipo de Centro

Dos de los estratos que componen la muestra, ver Tabla 95, *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos y Jefes de Estudio de Centros Concertados*, lo valoran, al 50%, como no significativo y aplicable. *Jefes de Estudio y Profesores de Centros Públicos de Secundaria y Profesores de Primaria, Secundaria y Otros Profesores de Centros Concertados* lo valoran como *no significativo*, mientras que el resto lo valoran como *aplicable*.

		Rm		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
PUESTO	CP Directores Primaria		43,8%	56,3%
	CP Jefes Estudios Primaria		46,2%	53,8%
	CP Profesores Primaria	1,6%	40,5%	57,9%
	CP Otros Profesores Primaria		50,0%	50,0%
	CP Directores Secundaria		40,0%	60,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		57,1%	42,9%
	CP Profesores Secundaria		51,0%	49,0%
	CP Otros Profesores Secundaria		26,3%	73,7%
	CC Directores			100,0%
	CC Jefes Estudios		50,0%	50,0%
	CC Profesores Primaria		50,4%	49,6%
	CC Profesores Secundaria		63,3%	36,7%
	CC Otros Profesores		66,7%	33,3%
	Total	,4%	48,2%	51,4%

Tabla 95: Resultados Rm según los Estratos de la Muestra

En el indicador *Rm*, como se muestra en la Figura 109, en seis de los estratos la mediana se sitúa en el valor 3, con distribución asimétrica izquierda en cinco de ellos, y con el 50% de puntuaciones entre 2 y 3, a excepción del estrato *Directores de Centros Concentrados* cuya distribución de datos se concentra en la mediana.

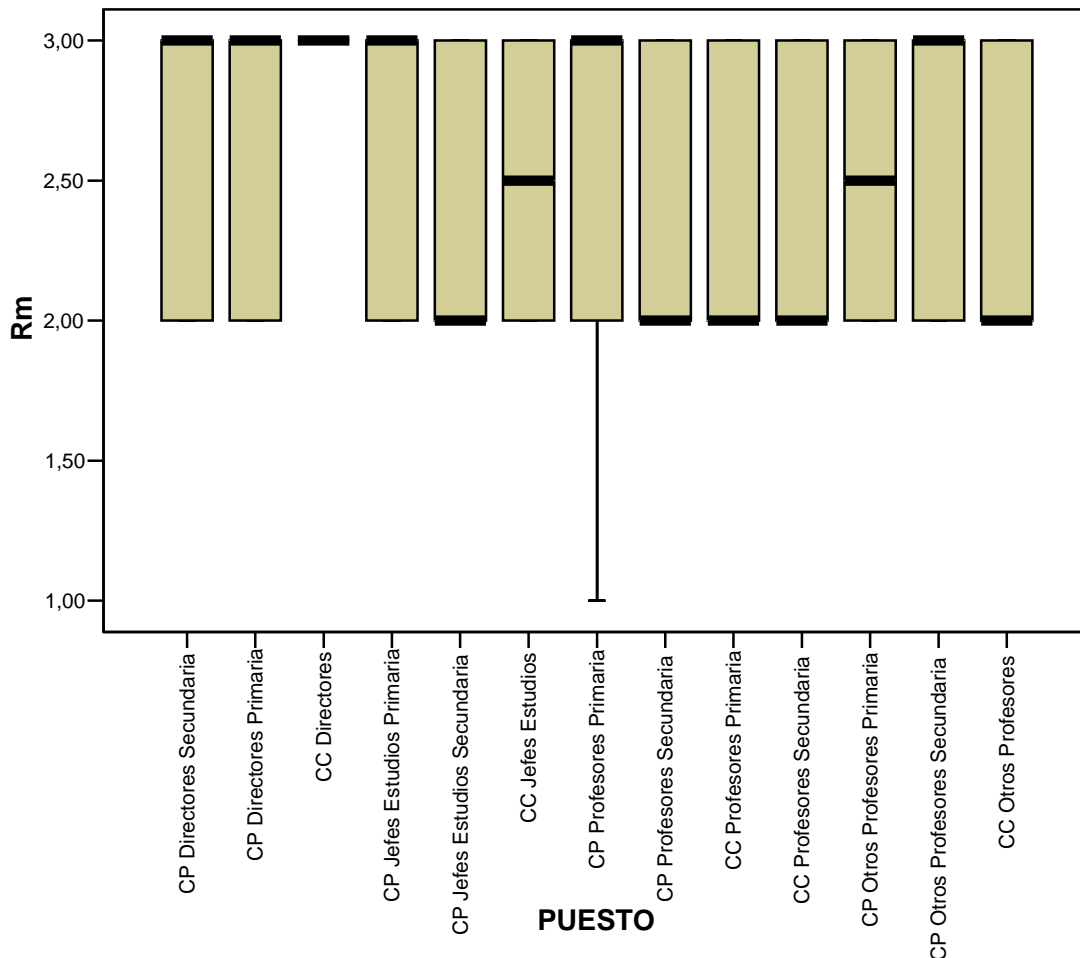


Figura 109: Diagrama de Cajas Rm

En lo referente a *Jefe de Estudios de Centros Concertados y Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos* la mediana se encuentra en 2,50 con una distribución simétrica de las puntuaciones entre 2 y 3.

Por último, en las valoraciones de los estratos *Jefes de Estudios de Secundaria de Centros Públicos, Profesores de Secundaria de Centros Públicos, Profesores de Primaria de*

Centros Concertados, Profesores de Secundaria de Centros Concertados y Otros Profesores de Centros Concertados la mediana se sitúa en 2, distribuyéndose el 50% de las puntuaciones entre 2 y 3.

En relación a los grupos establecidos por años de experiencia, Tabla 96, todos valoran que el indicador *Rm* es aplicable para la mejora de los centros.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
Rm	NO APLICABLE	0	3	0	1	0	4
	NO SIGNIFICATIVO	35	142	104	105	96	482
	APLICABLE	47	121	99	146	100	513
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 96: Resultados Rm en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.21. RD RECURSOS DIDÁCTICOS

El *Rd, Recursos didácticos*, fue propuesto por el grupo de expertos entrevistados⁵⁴, quienes consideraron que “*conocer la cantidad y el uso de los recursos didácticos en el centro*” podría considerarse una medida aplicable para la mejora de los mismos.

En las respuestas del grupo de docentes de la muestra general podemos ver, Tabla 97 y Figura 110, que el 72,8% lo considera *aplicable*, el 26,8% valora que es *no significativo* para la mejora de los centros mientras que el 0,4% cree que es *no aplicable*.

⁵⁴ Ver Apartado 6.1.1.3.6. Propuesta de indicadores para la mejora de los centros.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO APLICABLE	4	,4	,4	,4
	NO SIGNIFICATIVO	268	26,8	26,8	27,2
	APLICABLE	727	72,8	72,8	100,0
	Total	999	100,0	100,0	

Tabla 97: Resultados Rd para la Mejora de los Centros según la Muestra General

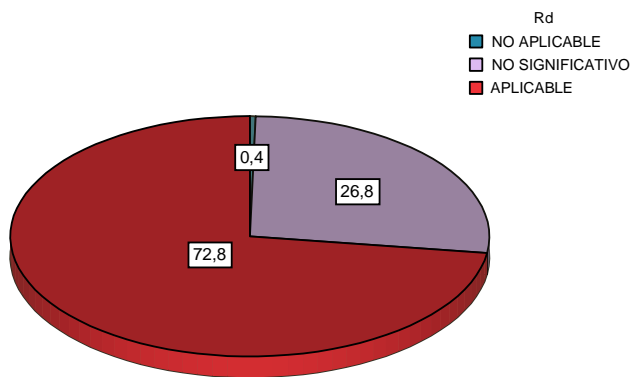
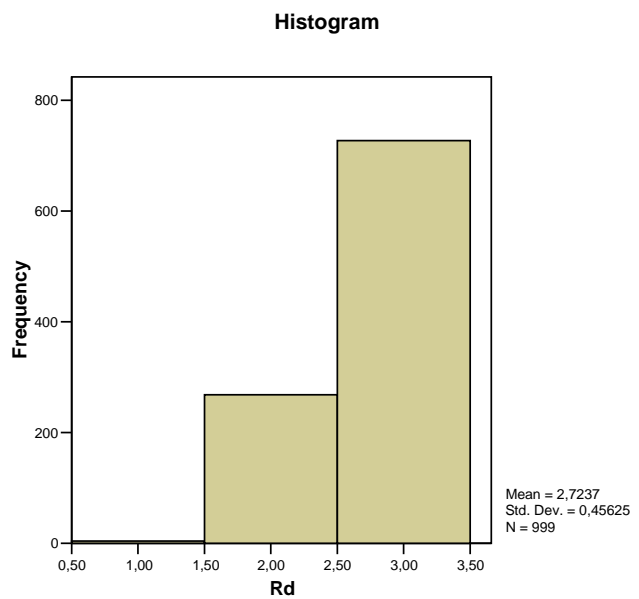


Figura 110: Resultados Rd para la Mejora de los Centros según la Muestra General

La puntuación media de este indicador es de 2,7 con una desviación típica de 0,45, como se muestra en la Figura 111.

Figura 111: Histograma Rd



En relación a la valoración en función del tipo de centro, representada en la Figura 112, se considera *aplicable* el indicador *Rd*.

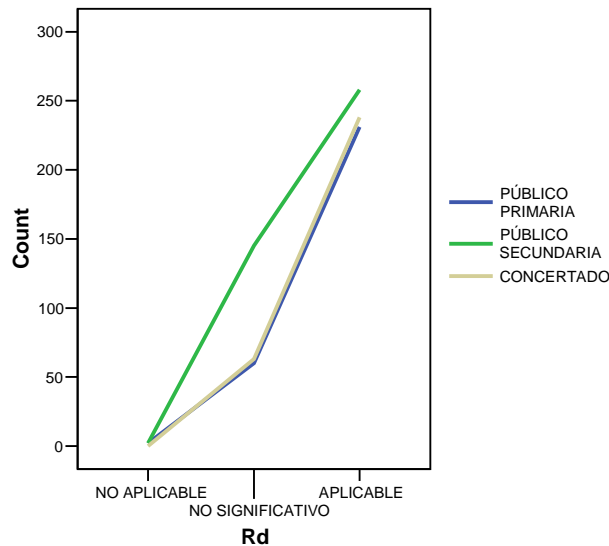


Figura 112: Comparación Resultados Rd por Tipo de Centro

La valoración de todos los estratos que componen la muestra, que se incluyen en la Tabla 98, dicen que conocer los recursos didácticos es un indicador *aplicable* para la mejora de los centros, siendo la valoración del 100% en los estratos de *Directores de Centro Públicos de Primaria* y *Directores de Centros Concertados*.

		Rd		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
PUESTO	CP Directores Primaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Primaria		7,7%	92,3%
	CP Profesores Primaria	,8%	22,6%	76,6%
	CP Otros Profesores Primaria		16,7%	83,3%
	CP Directores Secundaria		20,0%	80,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		28,6%	71,4%
	CP Profesores Secundaria	,3%	36,6%	63,1%
	CP Otros Profesores Secundaria	2,6%	31,6%	65,8%
	CC Directores			100,0%
	CC Jefes Estudios		8,3%	91,7%
	CC Profesores Primaria		23,4%	76,6%
	CC Profesores Secundaria		20,3%	79,7%
	CC Otros Profesores		33,3%	66,7%
	Total	,4%	26,8%	72,8%

Tabla 98: Resultados Rd según los Estratos de la Muestra

En el indicador *Rd*, ver Figura 113, la mediana de las puntuaciones de todos los estratos se encuentra en 3, observándose mayor dispersión, entre 2 y 3, en los estratos correspondientes a *Profesores de Secundaria de Centros Públicos*, *Otros Profesores de Centros Públicos*, ambos con valores mínimos de 1, y *Otros Profesores de Centros Concertados*.

Las puntuaciones de *Jefes de Estudios de Secundaria de Centros Públicos* se distribuyen entre 2,50 y 3,00, con valores mínimos de 2.

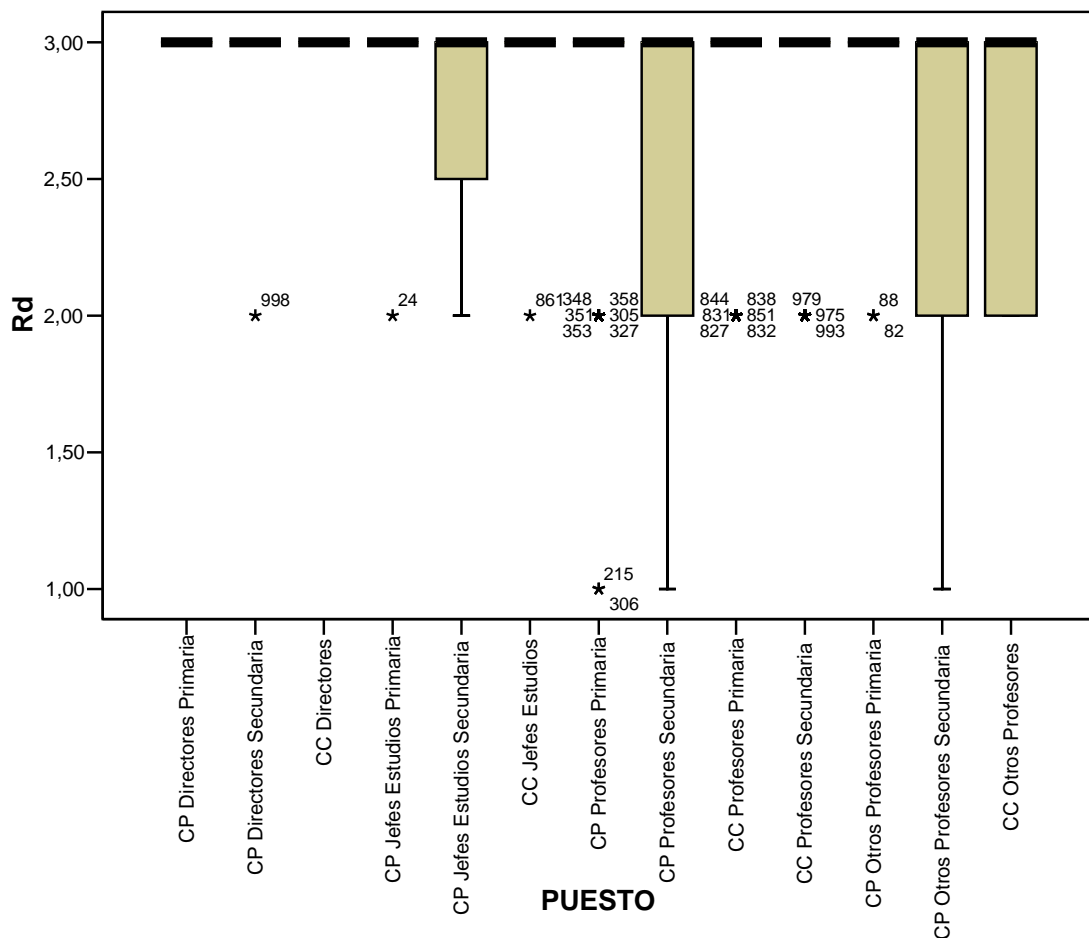


Figura 113: Diagrama de Cajas Rd

En los estratos relativos a *Directores de Secundaria de Centros Públicos*, *Jefes de Estudios de Primaria de Centros Públicos*, *Jefes de Estudio de Centros Concertados*, *Profesores de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Primaria de Centros Concertados*, *Profesores de*

Secundaria de Centros Concertados y Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos, en los que las puntuaciones se concentran alrededor de la mediana 3, se puede observar la existencia de algunos valores atípicos.

Por último, teniendo en cuenta las valoraciones de los grupos distribuidos según los años de experiencia, ver Tabla 99, en todos se considera que el indicador *Rd* es *aplicable* para la mejora de los centros.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
Rd	NO APLICABLE	0	0	1	1	2	4
	NO SIGNIFICATIVO	24	74	63	59	48	268
	APLICABLE	58	192	139	192	146	727
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 99: Resultados Rd en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.22. I INFRAESTRUCTURA

Propuesto por el grupo de expertos entrevistados⁵⁵, con el indicador *I, Infraestructuras*, supone “valorar en qué grado conocer las infraestructuras con que cuenta el centro podría repercutir en su mejora”.

En relación a este indicador, el 74,5% de los docentes lo considera *aplicable*, en ningún caso se ha considerado *no aplicable* mientras que el 25,5% lo valora *no significativo* para la mejora, como se muestra en la Tabla 100 y Figura 114.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO SIGNIFICATIVO	255	25,5	25,5	25,5
	APLICABLE	744	74,5	74,5	100,0
Total		999	100,0	100,0	

Tabla 100: Resultados I para la Mejora de los Centros según la Muestra General

⁵⁵ Ver Apartado 6.1.1.3.6. Propuesta de indicadores para la mejora de los centros.

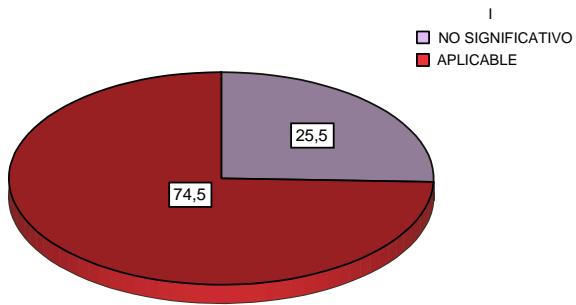


Figura 114: Resultados para la Mejora de los Centros según la Muestra General

La puntuación media de este indicador es de 2,7 con una desviación típica de 0,4, como se muestra en la Figura 115.

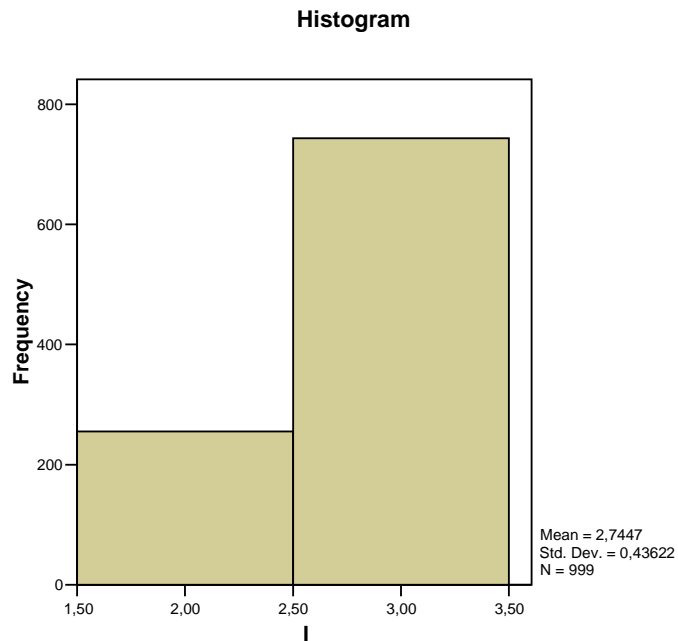
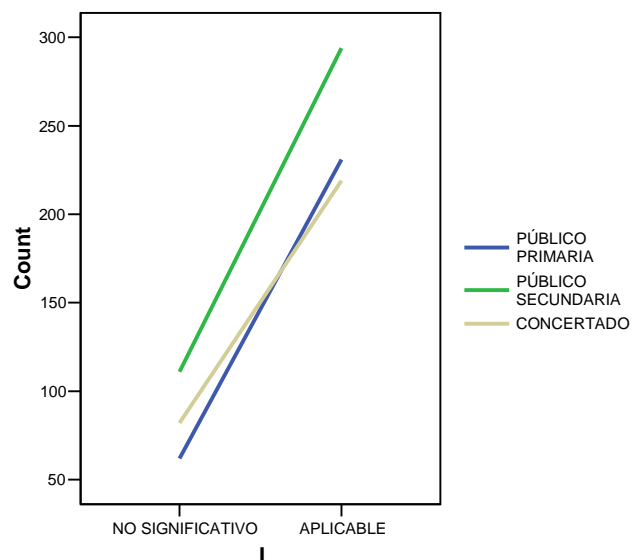


Figura 115: Histograma I

Independientemente del tipo de centro, ver Figura 116, todos valoran *aplicable* el indicador I.

Figura 116: Comparación Resultados I por Tipo de Centro



Todos los docentes de los diferentes estratos, ver Tabla 101, consideran aplicable el indicador I para la mejora de los centros.

I		
	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
CP Directores Primaria	12,5%	87,5%
CP Jefes Estudios Primaria	23,1%	76,9%
CP Profesores Primaria	21,8%	78,2%
CP Otros Profesores Primaria	16,7%	83,3%
CP Directores Secundaria	40,0%	60,0%
CP Jefes Estudios Secundaria	14,3%	85,7%
PUESTO CP Profesores Secundaria	30,1%	69,9%
CP Otros Profesores Secundaria	2,6%	97,4%
CC Directores		100,0%
CC Jefes Estudios	25,0%	75,0%
CC Profesores Primaria	26,2%	73,8%
CC Profesores Secundaria	29,7%	70,3%
CC Otros Profesores	44,4%	55,6%
Total	25,5%	74,5%

Tabla 101: Resultados I según los Estratos de la Muestra

En el indicador *I*, ver Figura 117, la mediana de las puntuaciones de todos los estratos se encuentra en 3, observándose mayor dispersión, entre 2 y 3, en los estratos correspondientes a *Directores de Secundaria de Centros Públicos*, *Profesores de Secundaria de Centros Públicos*, *Profesores de Primaria de Centros Concertados*, *Profesores de Secundaria de Centros Concertados* y *Otros Profesores de Centros Concertados*.

Las valoraciones de *Jefes de Estudios de Centros Concertados* se encuentran distribuidas entre 2.50 y 3,00, con valores mínimos de 2.

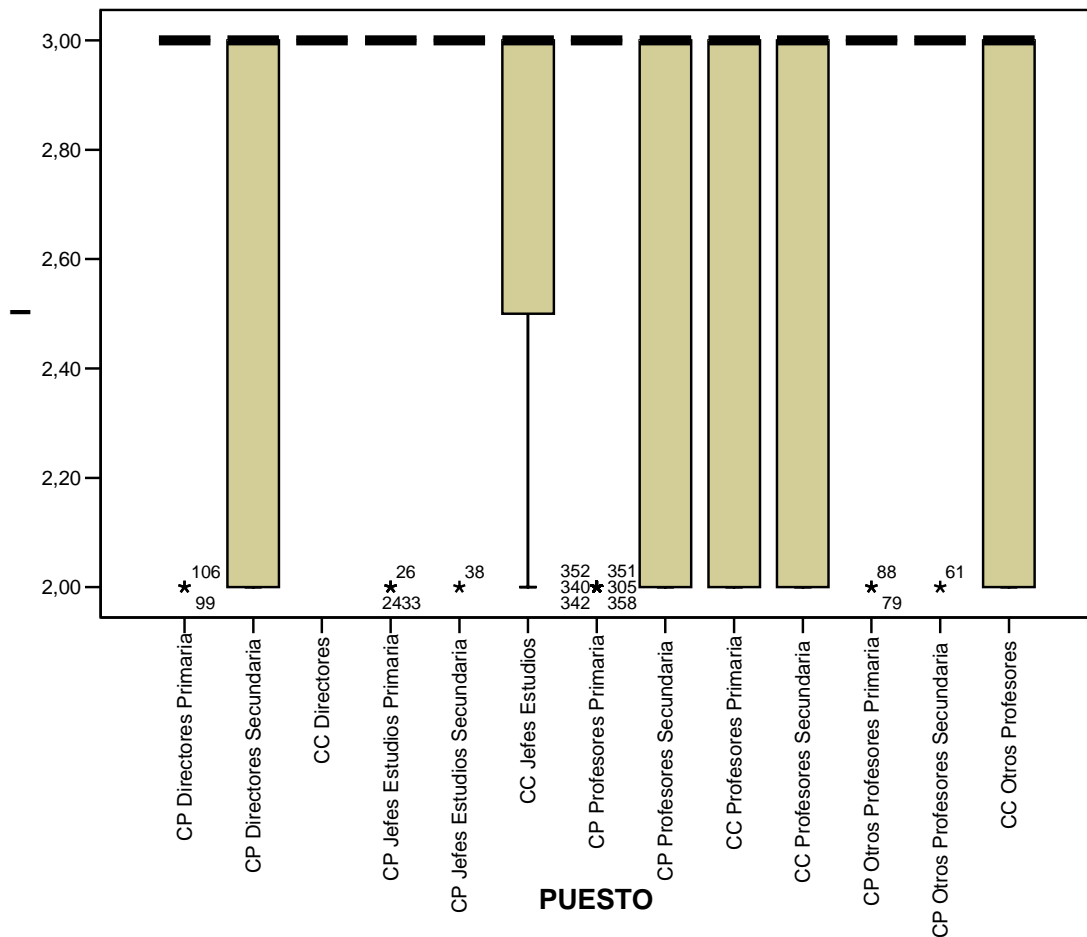


Figura 117: Diagrama de Cajas I

La concentración de las puntuaciones en la mediana 3, con algunos valores atípicos, se puede ver en los estratos *Directores de Primaria de Centros Concertados, Jefes de Estudio de Primaria de Centros Públicos, Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos, Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos, Otros Profesores Secundaria de Centros Públicos y Directores de Centros Concertados*, no existiendo, en las puntuaciones de este último estrato, ningún valor atípico.

En relación a los años de experiencia de los docentes, ver Tabla 102, se valora el indicador I como *aplicable* a los centros.

	MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
I NO SIGNIFICATIVO	19	88	48	73	27	255
APLICABLE	63	178	155	179	169	744
Total	82	266	203	252	196	999

Tabla 102: Resultados I en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.23. TP TRABAJO DE LOS PROFESORES

El *Tp, Trabajo de los profesores*, propuesto por el grupo de expertos⁵⁶, valora “la importancia que para la mejora de los centros pueda tener controlar y revisar el trabajo que el profesorado realiza en los mismos, con el fin de definir las funciones que junto a la docencia realizan los profesores así como el tiempo que se les dedica”.

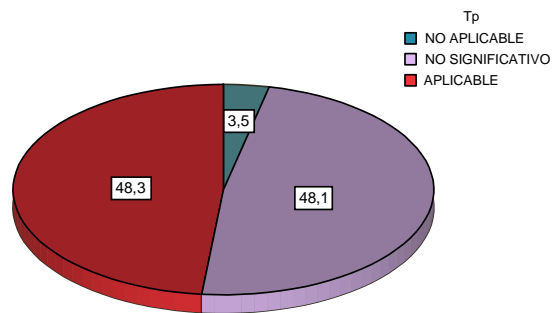
El 48,3% de la muestra considera que este indicador *aplicable* a los centros, aunque la diferencia con aquellos que lo valoran *no significativo*, el 48,1% es mínima, como puede verse en la Tabla 103 y Figura 118. Por su parte el 3,5% de la muestra general valora que este indicador es *no aplicable*.

⁵⁶ Ver Apartado 6.1.1.3.6. Propuesta de indicadores para la mejora de los centros.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NO APLICABLE	35	3,5	3,5	3,5
NO SIGNIFICATIVO	481	48,1	48,1	51,7
APLICABLE	483	48,3	48,3	100,0
Total	999	100,0	100,0	

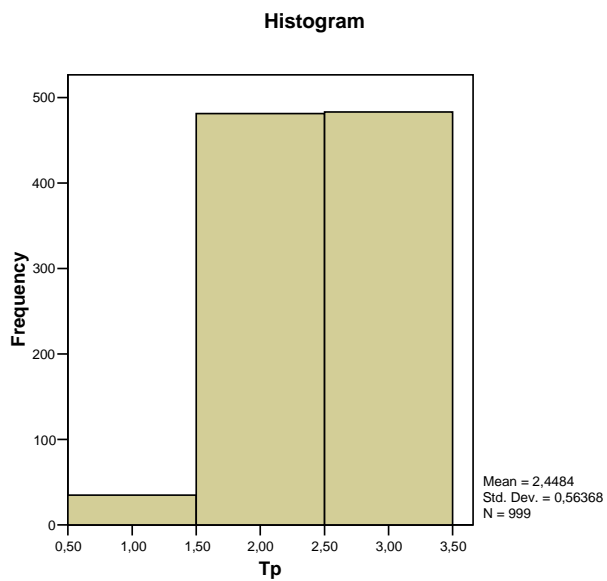
Tabla 103: Resultados Tp para la Mejora de los Centros según la Muestra General

Figura 118: Resultados Tp para la Mejora de los Centros según la Muestra General



La valoración media del indicador T_p es de 2,4 con una desviación típica de 0,56, como puede verse en la Figura 119.

Figura 119: Histograma Tp



En referencia a las respuestas según los tipos de centro, representadas en la Figura 120, podemos observar una distribución similar en los *Centros Públicos de Primaria y Secundaria*, considerándolo *no significativo*, mientras que las respuestas de los *Centros Concertados* valoran como *aplicable* el indicador *Tp*.

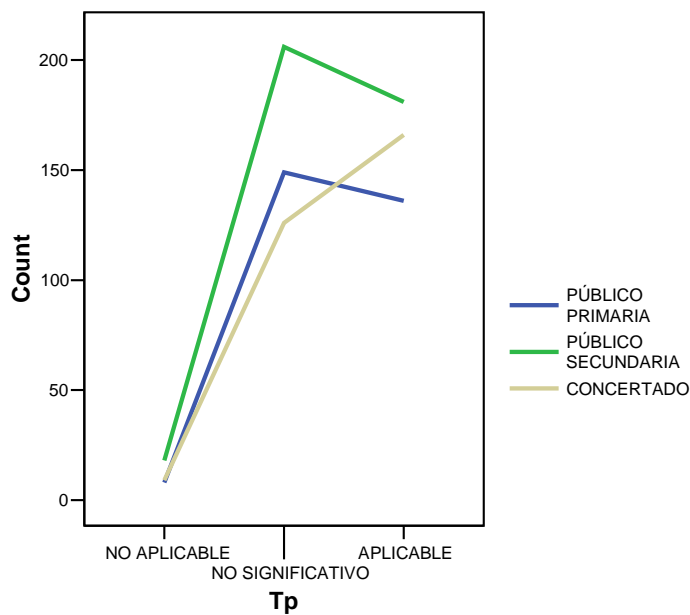


Figura 120: Comparación Resultados *Tp* por Tipo de Centro

En la valoración de los diferentes estratos, que puede verse en la Tabla 104, ocho de ellos consideran el indicador *Tp* como *aplicable*, destacando el 100% de acuerdo de *Directores de Secundaria* y los *Jefes de Estudio de Centros Concertados*. Por su parte, *Otros Profesores de Centros Concertados* consideran, con un 44,4%, las opciones de *no significativo* y *aplicable*.

		Tp		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
	CP Directores Primaria		37,5%	62,5%
	CP Jefes Estudios Primaria		38,5%	61,5%
	CP Profesores Primaria	2,8%	52,0%	45,2%
	CP Otros Profesores Primaria	8,3%	58,3%	33,3%
	CP Directores Secundaria			100,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		42,9%	57,1%
PUESTO	CP Profesores Secundaria	5,1%	52,4%	42,5%
	CP Otros Profesores Secundaria		44,7%	55,3%
	CC Directores		9,1%	90,9%
	CC Jefes Estudios			100,0%
	CC Profesores Primaria	,7%	61,7%	37,6%
	CC Profesores Secundaria	5,5%	26,6%	68,0%
	CC Otros Profesores	11,1%	44,4%	44,4%
Total		3,5%	48,1%	48,3%

Tabla 104: Resultados Tp según los Estratos de la Muestra

En la distribución del indicador *Tp*, como se muestra en la Figura 121, ocho de los estratos tienen la mediana en 3, con distribución asimétrica izquierda en cinco de ellos, *Directores de Primaria de Centros Públicos, Jefes de Estudios de Primaria de Centros Públicos, Jefes de Estudios de Secundaria de Centros Públicos, Profesores de Secundaria de Centros Concertados y Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos*, con el 50% de puntuaciones entre 2 y 3. Las puntuaciones de los otros tres estratos, *Directores de Secundaria de Centros Públicos, Directores de Centros Concertados y Jefes de Estudio de Centros Concertados* no presentan dispersión de datos, concentrándose los mismos en la puntuación de la mediana.

En las valoraciones del resto de estratos *Profesores de Primaria de Centros Públicos, Profesores de Secundaria de Centros Públicos, Profesores de Primaria de Centros Concertados y Otros Profesores de Centros Concertados* la mediana se sitúa en 2, distribuyéndose el 50% de las puntuaciones entre 2 y 3, con valores mínimos en 1 en todos los casos.

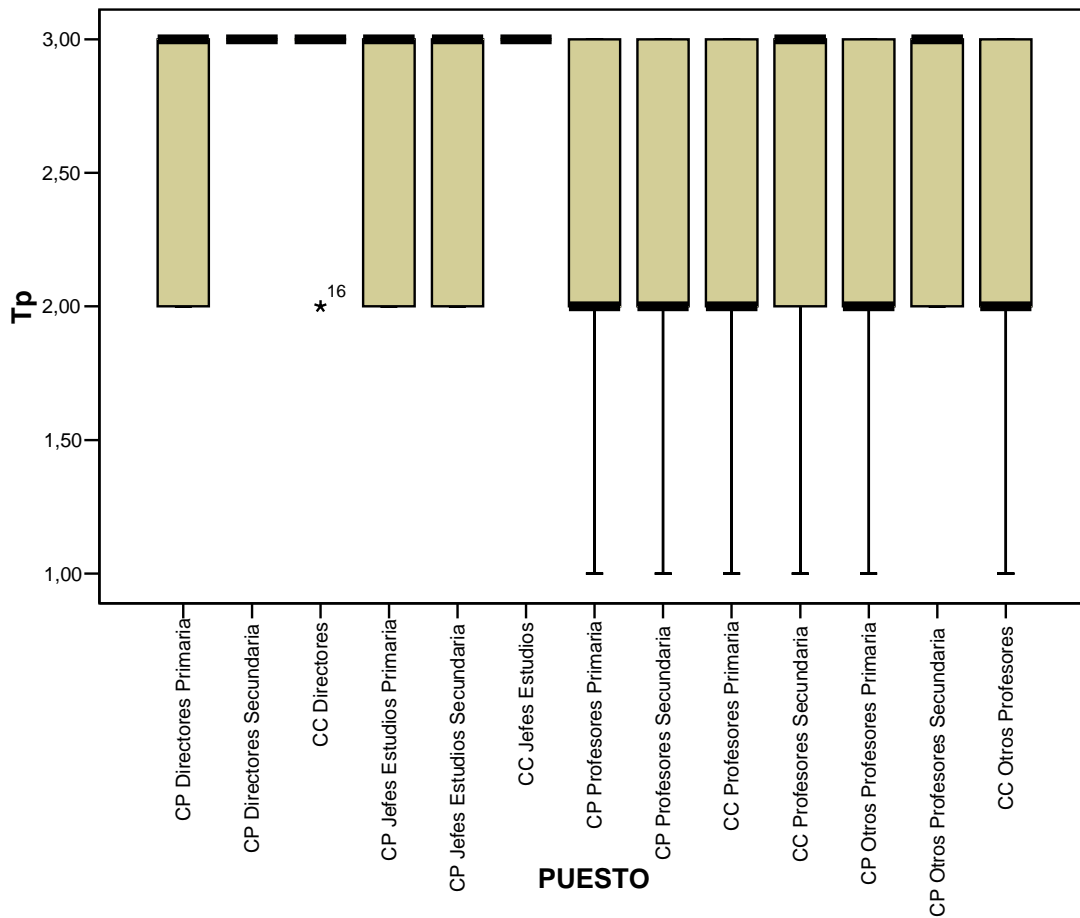


Figura 121: Diagrama de Cajas Tp

En relación al indicador Tp , las valoraciones, en función de los años de experiencia, incluidas en la Tabla 105, muestran que los docentes de entre cinco y diez años y los que cuentan con entre diez y quince opinan que este indicador es *no significativo*, los docentes de menos de cinco años y aquellos con entre quince y veinte años lo consideran *aplicable* y el grupo de más de veinte años, lo valora, con el mismo número de elecciones, como *no significativo y aplicable*.

	MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
Tp NO APLICABLE	1	15	6	7	6	35
NO SIGNIFICATIVO	36	132	111	107	95	481
APLICABLE	45	119	86	138	95	483
Total	82	266	203	252	196	999

Tabla 105: Resultados Tp en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.24. CI CONTROL E INSPECCIÓN EDUCATIVA

El *Ci*, *Control e inspección educativa*, propuesto por los expertos⁵⁷, hace referencia a la “necesidad de mayor implicación de la inspección en los centros a fin de contribuir a su mejora”.

El 54,2%, ver Tabla 106 y Figura 122, de la muestra general ha valorado que este indicador es *no significativo*, el 6,6% lo considera *no aplicable* mientras que el 39,2% cree que sería una medida *aplicable* para la mejora de los centros.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NO APLICABLE	66	6,6	6,6	6,6
NO SIGNIFICATIVO	541	54,2	54,2	60,8
APLICABLE	392	39,2	39,2	100,0
Total	999	100,0	100,0	

Tabla 106: Resultados Ci para la Mejora de los Centros según la Muestra General

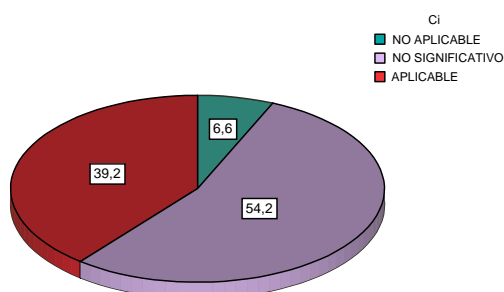
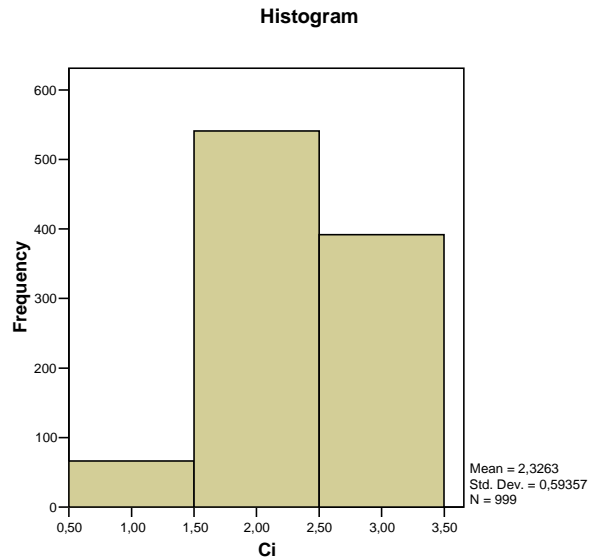


Figura 122: Resultados Ci para la Mejora de los Centros según la Muestra General

⁵⁷ Ver Apartado 6.1.1.3.6. Propuesta de indicadores para la mejora de los centros.

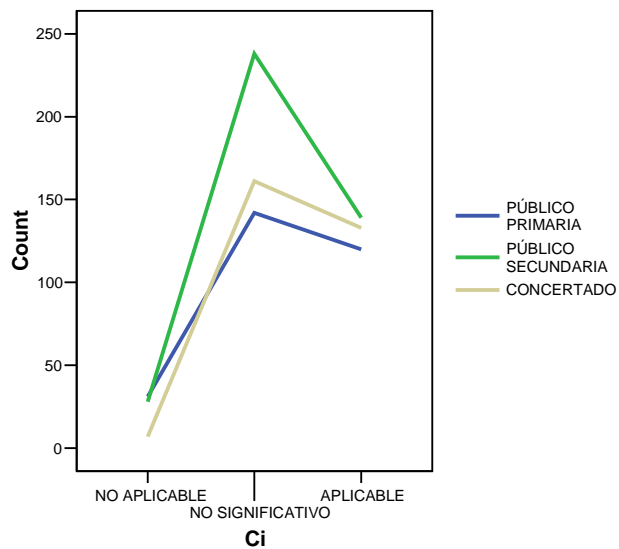
La valoración media, incluida en la Figura 123, de este indicador es de 2,3 con una desviación típica de 0,59.

Figura 123: Histograma Ci



De acuerdo al tipo de centro, tanto los docentes de *Centros Públicos de Primaria o Secundaria* como los de *Centros Concertados* consideran mayoritariamente la medida *no significativa*, como puede verse en la Figura 124, destacando por encima de los citados, los resultados obtenidos por los docentes de *Centros Públicos de Secundaria*.

Figura 124: Comparación Resultados Ci por Tipo de Centro



Únicamente tres de los estratos, ver Tabla 107, *Directores de Centros Públicos de Primaria y Secundaria y Otros Profesores de Centros Concertados*, valoran que el control e inspección educativa podría ser *aplicable* a los centros y contribuir a su mejora. El resto de grupos lo considera *no significativo*.

		Ci		
		NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
	CP Directores Primaria		37,5%	62,5%
	CP Jefes Estudios Primaria		53,8%	46,2%
	CP Profesores Primaria	12,3%	48,0%	39,7%
	CP Otros Profesores Primaria		66,7%	33,3%
	CP Directores Secundaria		20,0%	80,0%
	CP Jefes Estudios Secundaria		71,4%	28,6%
PUESTO	CP Profesores Secundaria	7,9%	57,5%	34,6%
	CP Otros Profesores Secundaria		73,7%	26,3%
	CC Directores		54,5%	45,5%
	CC Jefes Estudios		50,0%	50,0%
	CC Profesores Primaria	4,3%	57,4%	38,3%
	CC Profesores Secundaria		50,8%	49,2%
	CC Otros Profesores	11,1%	33,3%	55,6%
Total		6,6%	54,2%	39,2%

Tabla 107: Resultados Ci según los Estratos de la Muestra

En la distribución de los datos obtenidos en el indicador *Ci*, ver Figura 125, la mediana de nueve de los estratos es de 2, es decir, *no significativo*, con distribución asimétrica derecha y puntuaciones entre 2 y 3. En los estratos formados por *Profesores de Primaria de Centros Públicos, Profesores de Secundaria de Centros Públicos y Profesores de Primaria de Centros Concertados*, las puntuaciones mínimas se sitúan en 1.

En el estrato *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos*, la mediana se sitúa en 2, distribuyéndose las puntuaciones entre 2,00 y 2,50 y con valores máximos de 3.

Por su parte, en las valoraciones de *Jefes de Estudios de Centros Concertados* la mediana se sitúa en 2,50, con una distribución simétrica cuyos valores están entre 2 y 3.

En el estrato de *Directores de Primaria de Centros Públicos*, la mediana se sitúa en 3, con el 50% de los datos entre 2 y 3. La misma distribución puede observarse en el estrato *Otros Profesores de Centros Concertados*, en cuyo caso se puede ver la existencia de valores mínimos de 1. Por último, no hay dispersión en las puntuaciones obtenidas por *Directores de Secundaria de Centros Públicos*, concentrándose las mismas en 3, valor de la mediana, a excepción de un caso atípico.

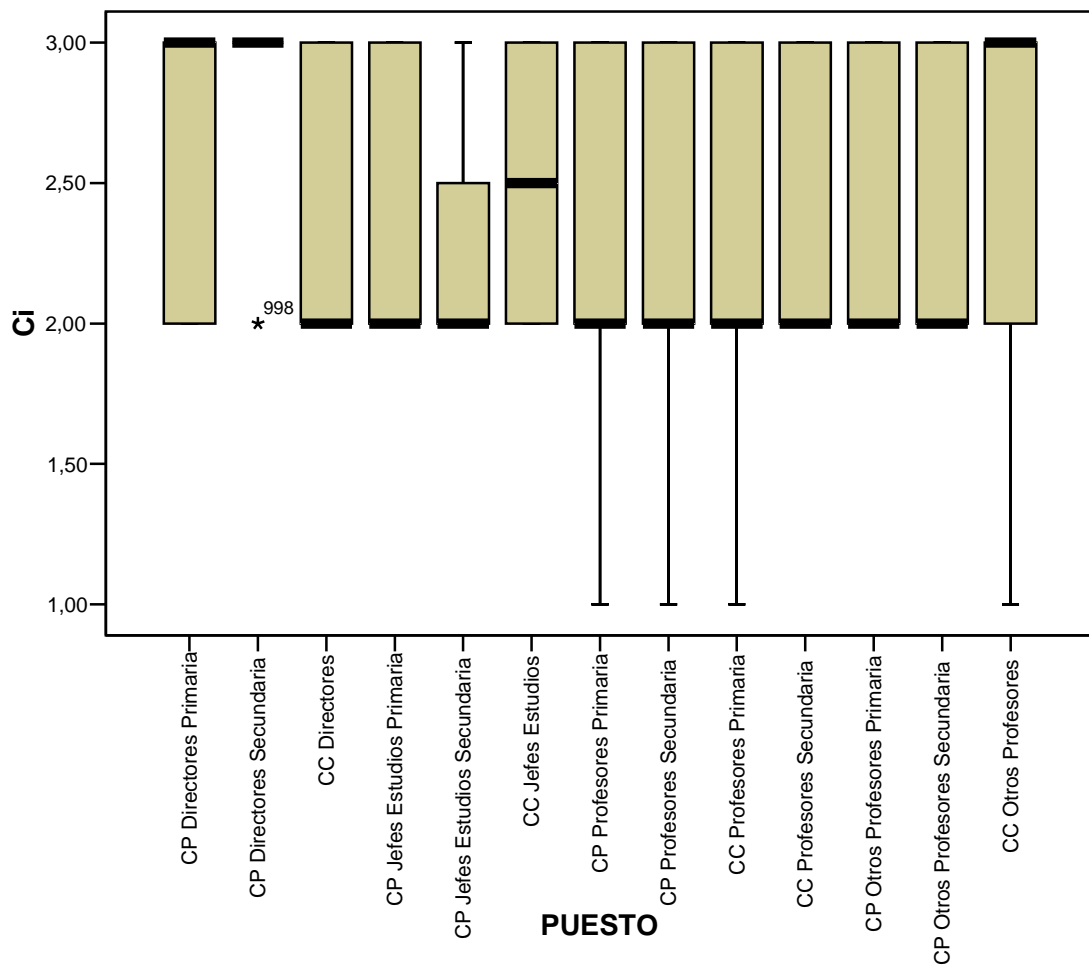


Figura 125: Diagrama de Cajas Ci

La mayor parte de docentes consideran *no significativo* el indicador *Ci*, independientemente de los años de experiencia, como se muestra en la Tabla 108.

	MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
Ci NO APLICABLE	2	20	20	12	12	66
NO SIGNIFICATIVO	48	140	109	140	104	541
APLICABLE	32	106	74	100	80	392
Total	82	266	203	252	196	999

Tabla 108: Resultados Ci en Relación a los Años de Experiencia

6.2.1.25. QP QUEJAS DE LOS PADRES Y LAS MADRES

Con el indicador *Qp*, *Quejas de los Padres y las madres*, los expertos⁵⁸ entendían que “el conocimiento de la opinión formulado mediante quejas de padres y madres” podría repercutir en la mejora de los centros.

Los docentes valoran que medir este indicador resulta *no significativo*, con un 50,5%, siendo el 47% los que consideran que es *aplicable* mientras que el 2,5 creen que es una medida *no aplicable* a los centros docentes, como puede verse en la Tabla 109 y Figura 126.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NO APLICABLE	25	2,5	2,5	2,5
NO SIGNIFICATIVO	504	50,5	50,5	53,0
APLICABLE	470	47,0	47,0	100,0
Total	999	100,0	100,0	

Tabla 109: Resultados Qp para la Mejora de los Centros según la Muestra General

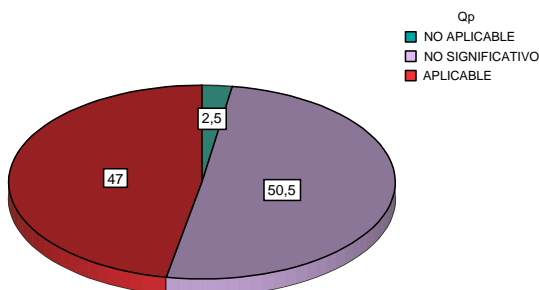


Figura 126: Resultados Qp para la Mejora de los Centros según la Muestra General

⁵⁸ Ver Apartado 6.1.1.3.6. Propuesta de indicadores para la mejora de los centros.

La valoración media de este indicador es de 2,44 con una desviación típica de 0,54, como puede verse en la Figura 127.

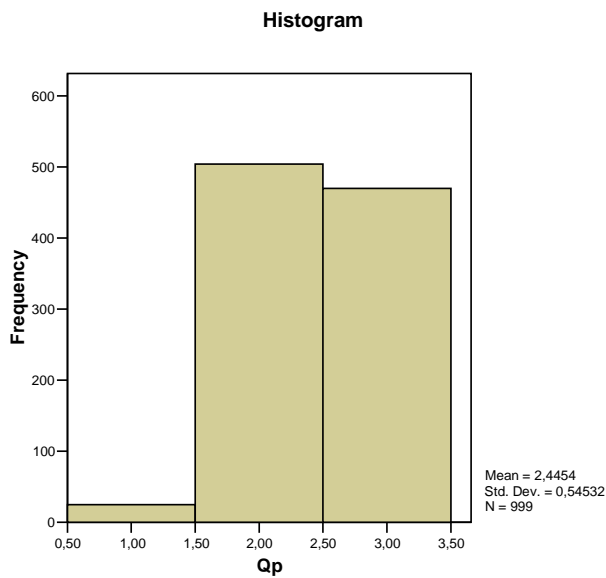
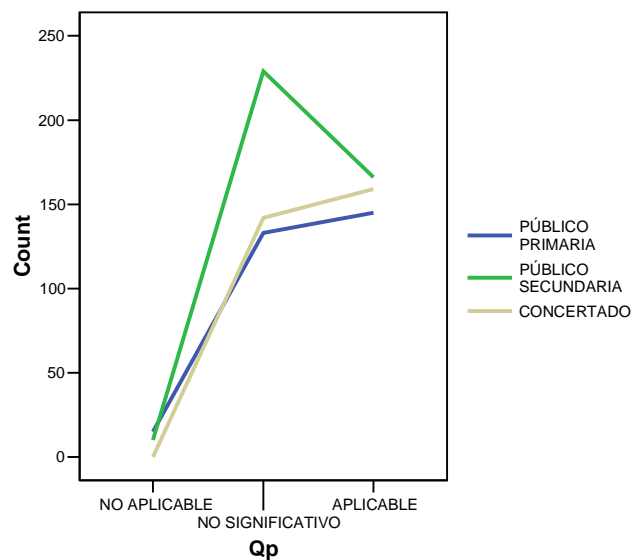


Figura 127: Histograma Qp

En cuanto a la distribución según el tipo de centro, ver Figura 128, los docentes de *Centros Públicos de Secundaria* valoran como *no significativo* conocer las quejas de los padres. Por su parte, los docentes de *Centros Públicos de Primaria* y los de *Centros Concertados* consideran que es *aplicable*.

Figura 128: Comparación Resultados Qp por Tipo de Centro



En relación a este indicador, cuyas valoraciones pueden verse en la Tabla 110, siete de los estratos lo consideran *no significativo* mientras que seis lo consideran *aplicable*.

Qp			
	NO APLICABLE	NO SIGNIFICATIVO	APLICABLE
CP Directores Primaria		18,8%	81,3%
CP Jefes Estudios Primaria		53,8%	46,2%
CP Profesores Primaria	5,2%	47,6%	47,2%
CP Otros Profesores Primaria	16,7%	25,0%	58,3%
CP Directores Secundaria		20,0%	80,0%
CP Jefes Estudios Secundaria	14,3%	71,4%	14,3%
PUESTO CP Profesores Secundaria	2,5%	58,6%	38,9%
CP Otros Profesores Secundaria		39,5%	60,5%
CC Directores		54,5%	45,5%
CC Jefes Estudios		66,7%	33,3%
CC Profesores Primaria		40,4%	59,6%
CC Profesores Secundaria		54,7%	45,3%
CC Otros Profesores		11,1%	88,9%
Total	2,5%	50,5%	47,0%

Tabla 110: Resultados Qp según los Estratos de la Muestra

En el indicador Qp, ver Figura 129, no se observa dispersión en las puntuaciones relativas a *Directores de Primaria de Centros Públicos*, *Directores de Secundaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Centros Concertados*, concentrándose las mismas en 3, valor de la mediana, a excepción de algunos casos con valores atípicos.

Igualmente sucede en el estrato *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Públicos* en el cual las valoraciones se concentran en torno a la mediana.

En los estratos correspondientes a *Profesores de Primaria de Centros Concertados*, *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos* y *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* el 50% de las puntuaciones se distribuye entre 2 y 3 con mediana en 3.

Por último, en *Directores de Centros Concertados*, *Jefes de Estudios de Centros Concertados*, *Profesores de Primaria de Centros Públicos*, *Profesores de Secundaria de Centros*

Públicos, Jefes de Estudio de Primaria de Centros Públicos y Otros Profesores de Secundaria de Centros Concertados la distribución del 50% de los datos se encuentra entre 2 y 3 con mediana en 2. En lo relativo a *Jefes de Estudios de Secundaria de Centros Públicos* no existe dispersión de datos, situándose todos ellos, a excepción de dos valores atípicos, en la puntuación de la mediana, es decir, 2.

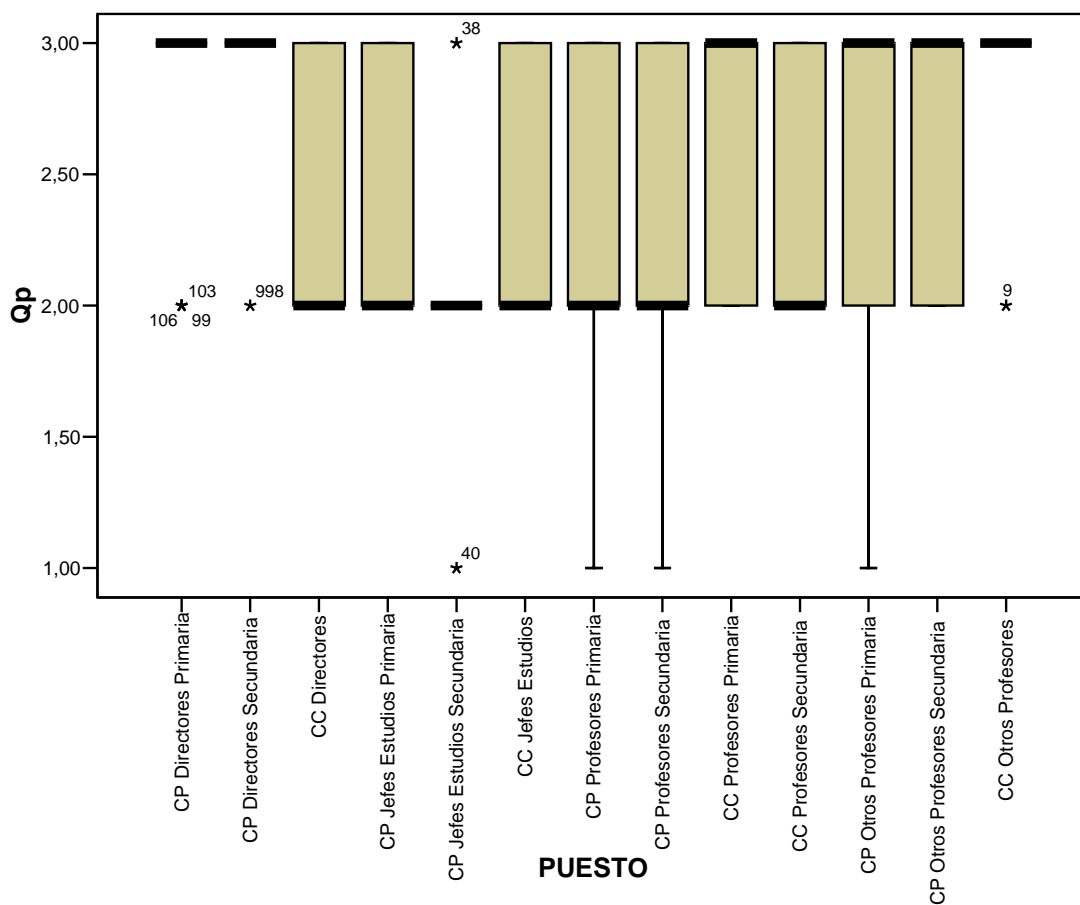


Figura 129: Diagrama de Cajas Qp

Por años de experiencia, como se incluye en la Tabla 111, los docentes con menos de cinco años y los de entre diez y quince años de experiencia consideran que el indicador *Qp* es *aplicable*. El resto, considera que medir este indicador es *no significativo* para la mejora de los centros.

		MENOS DE 5 AÑOS	ENTRE 5-10 AÑOS	ENTRE 10-15 AÑOS	ENTRE 15-20 AÑOS	MÁS DE 20 AÑOS	Total
Qp	NO APLICABLE	1	5	8	5	6	25
	NO SIGNIFICATIVO	33	149	96	124	102	504
	APLICABLE	48	112	99	123	88	470
Total		82	266	203	252	196	999

Tabla 111: Resultados Qp en Relación a los Años de Experiencia

6.2.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Los datos obtenidos en los cuestionarios indican que, en conjunto, los docentes dan una respuesta favorable a la utilización de los indicadores del Sistema Estatal para la mejora de los centros, considerando como *aplicables* para la misma diecisiete de los diecinueve indicadores, como puede verse en la Tabla 112. Únicamente dos de los indicadores, *Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos* y el *E5 Alumnado extranjero* no se estiman *significativos*. Ningún indicador se ha considerado como *no aplicable* para los centros.

Por otro lado, de los seis indicadores propuestos por los expertos, ver Tabla 113, cuatro han sido considerados como *aplicables* para la mejora de los centros mientras que dos de ellos, *Ci Control de la Inspección* y *Qp Quejas de los padres y madres* se valoran como *no significativos*. Al igual que sucedía con los indicadores del Sistema Estatal en ningún caso los docentes opinan que los indicadores sean *no aplicables* a los centros.

INDICADORES DEL SISTEMA ESTATAL	RESULTADO	PORCENTAJE
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	No significativo	81,3%
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos	Aplicable	75,3%
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo	Aplicable	84,3%
E5 Alumnado extranjero	No significativo	58,9%
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales	Aplicable	74,6%
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas	Aplicable	59,6%
P 2 Número de horas de enseñanza	Aplicable	57,7%
P 3 Agrupamiento de alumnos	Aplicable	58,9%
P 4 Participación de los padres en el centro	Aplicable	60,9%
P 5 Trabajo en equipo de los profesores	Aplicable	88,6%
P 6 Estilo docente del profesor	Aplicable	82%
P 8T Tutoría educativa	Aplicable	60,6%
P 8O Orientación educativa	Aplicable	65,4%
P 9 Formación permanente del profesorado	Aplicable	81,7%
P 10 Relaciones en el aula y en el centro	Aplicable	66,3%
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria	Aplicable	65,8%
Rs3 Competencia clave a los 15 años	Aplicable	57,2%
Rs4 Adquisición de actitudes y valores	Aplicable	89,3%
Rs6 Abandono escolar prematuro	Aplicable	55,8%

Tabla 112: Valoración de los Indicadores del Sistema Estatal

INDICADORES PROPUESTOS POR LOS EXPERTOS	RESULTADO	PORCENTAJE
Rm Recursos materiales	Aplicable	51,4%
Rd Recursos didácticos	Aplicable	72,8%
I Infraestructura	Aplicable	74,5%
Tp Trabajo de los profesores	Aplicable	48,3%
Ci Control inspección educativa	No significativo	54,2%
Qp Quejas de padres/madres	No significativo	50,5%

Tabla 113: Valoración de los Indicadores Propuestos por los Expertos

De los indicadores considerados *aplicables*, veintiuno de los veinticinco propuestos en el cuestionario, cinco han sido valorados como tales por más del 80% de los docentes, el *Rc6.2, Alumnos por grupo educativo*, con un 84,3%, el *P5, Trabajo en equipo de los profesores*, con un 88,6%, el *P6 Estilo docente del profesor*, con un 82%, el *P9, Formación permanente del Profesorado*, con un 81,7% y el *Rs4, Adquisición de actitudes y valores*, con un 89,3%.

6.2.2.1. APORTACIONES EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO

En función del *Tipo de Centro*, *Concertados*, *Públicos Primaria* y *Públicos Secundaria*, los resultados obtenidos muestran que, como puede verse en la Tabla 114, coinciden en las valoraciones de dieciséis de los veinticinco indicadores: *Rc4.1*, *Rc4.2*, *Rc6.2*, *E5*, *E6*, *P2*, *P5*, *P6*, *T80*, *P9*, *Rs1-Rs2*, *Rs3*, *Rs4*, *Rd*, *I* y *Ci*, considerándose catorce como *aplicables* y dos como *no significativos*, *Rc4.1* y *E5*.

DISTRIBUCIÓN VALORACIONES SEGÚN TITULARIDAD DE CENTRO			
INDICADOR	CENTROS CONCERTADOS	CENTROS PÚBLICOS PRIMARIA	CENTROS PÚBLICOS SECUNDARIA
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	=	=	=
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos	=	=	=
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo	=	=	=
E5 Alumnado extranjero	=	=	=
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales	=	=	=
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas	≠	=	=
P 2 Número de horas de enseñanza	=	=	=
P 3 Agrupamiento de alumnos	=	=	≠
P 4 Participación de los padres en el centro	=	=	≠
P 5 Trabajo en equipo de los profesores	=	=	=
P 6 Estilo docente del profesor	=	=	=
P 8T Tutoría educativa	=	=	≠
P 80 Orientación educativa	=	=	=
P 9 Formación permanente del profesorado	=	=	=
P 10 Relaciones en el aula y en el centro	=	=	≠
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria	=	=	=
Rs3 Competencia clave a los 15 años	=	=	=
Rs4 Adquisición de actitudes y valores	=	=	=
Rs6 Abandono escolar prematuro	=	≠	=
Rm Recursos materiales	≠	=	=
Rd Recursos didácticos	=	=	=
I Infraestructura	=	=	=
Tp Trabajo de los profesores	≠	=	=
Ci Control inspección educativa	=	=	=
Qp Quejas de padres/madres	=	=	≠

Tabla 114: Comparación de Valoraciones según Tipo de Centro

Los docentes de *Centros Concertados* discrepan con los docentes de *Centros Públicos* en los indicadores *Rm* y *Tp*; valorando el *Rm* como *no significativo*, a diferencia de los docentes de *Centros Públicos* que lo consideran *aplicable* y el *Tp* como *aplicable*, mientras que los docentes de *Centros Públicos* creen que es *no significativo*.

Por su parte, los docentes de *Centros Públicos de Primaria* valoran *Rs6* como *no significativo*, mientras que los profesores de *Centros Concertados* y *Centros Públicos de Secundaria* lo valoran como *aplicable*.

Por último, los docentes de *Centros Públicos de Secundaria* valoran como *no significativos* cuatro indicadores *P3*, *P4*, *P8T*, y *Qp*, que han sido valorados como *aplicables* por los docentes de *Centros Concertados* y *Centros Públicos de Primaria*.

6.2.2.2. RECURSOS

Si tenemos en cuenta las dimensiones a las que pertenecen, de los tres indicadores seleccionados de la *dimensión recursos Rc4.1*, *Rc4.2* y *Rc6.2*, el indicador *Rc4.1* que hace referencia al número de ordenadores en los centros es valorado *no significativo* por todos los docentes independientemente del estrato al que pertenezcan, como puede verse en la Tabla 115.

ESTRATO INDICADOR	Rc4.1		Rc4.2		Rc6.2	
	N	A	N	A	N	A
CP Directores Primaria	68,8%	31,3%	12,5%	87,5%		100%
CP Jefes Estudios Primaria	92,3%		38,5%	61,5%		100%
CP Profesores Primaria	86,1%	13,5%	19,4%	80,6%	9,1%	90,9%
CP Otros Profesores Primaria	83,3%	16,7%		100%	8,3%	91,7%
CP Directores Secundaria	100%			100%		100%
CP Jefes Estudios Secundaria	57,1%	42,9%	28,6%	71,4%		100%
CP Profesores Secundaria	75,8%	18,9%	31%	69%	22,3%	76,9%
CP Otros Profesores Secundaria	97,4%	2,6%	10,5%	89,5%	23,7%	76,3%
CC Directores	81,8%	18,2%	72,7%	27,3%	72,7%	27,3%
CC Jefes Estudios	75%	25%	58,3%	41,7%	33,3%	66,7%
CC Profesores Primaria	78,7%	15,6%	17,7%	82,3%	13,5%	86,5%
CC Profesores Secundaria	86,7%	9,4%	27,3%	72,7%	7%	93%
CC Otros Profesores	77,8%	11,1%		100%	22,2%	77,8%
Total	13		2	11	1	12

Tabla 115: Valoración por Estratos de los Indicadores de la Dimensión Recursos⁵⁹

⁵⁹ No se han incluido los porcentajes de respuestas de No Aplicables.

Por su parte, los indicadores *Rc4.2*, cuya media indica las conexión a Internet y sus tipos, y el *Rc6.2*, donde se miden los alumnos por grupo educativo, son considerados *aplicables*, aunque no de manera unánime, ya que, en el *Rc4.2* dos de los grupos de docentes lo consideran *no significativo*, mientras que en el *Rc6.2* uno de los estratos lo valora como *no significativo*.

6.2.2.3. ESCOLARIZACIÓN

Uno de los dos indicadores de la *dimensión escolarización*, el *E5*, con el que se mide el porcentaje de alumnado extranjero, ha sido valorado como *no significativo*, discrepando de esta valoración tres de los estratos que componen la muestra, ver Tabla 116, que lo consideran *aplicable*.

El otro indicador de escolarización, *E6*, *Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales*, ha sido considerado como *aplicable* por once de los trece estratos en que se divide la muestra.

ESTRATO INDICADOR	E5		E6	
	N	A	N	A
CP Directores Primaria	50%	50%	12,5%	87,5%
CP Jefes Estudios Primaria	61,5%	38,5%	61,5%	30,8%
CP Profesores Primaria	59,5%	37,7%	25,4%	73,4%
CP Otros Profesores Primaria	66,7%	33,3%	16,7%	83,3%
CP Directores Secundaria		100%		100%
CP Jefes Estudios Secundaria	57,1%	42,9%	57,1%	28,6%
CP Profesores Secundaria	63,1%	36,6%	39,7%	59,2%
CP Otros Profesores Secundaria	84,2%	15,8%	5,3%	94,7%
CC Directores	54,5%	45,5%		100%
CC Jefes Estudios		100%		100%
CC Profesores Primaria	58,2%	40,4%	9,2%	90,8%
CC Profesores Secundaria	47,7%	52,3%	6,3%	93,8%
CC Otros Profesores	55,6%	44,4%	11,1%	88,9%
Total	9	3	2	11

Tabla 116: Valoración por Estratos de los Indicadores de la Dimensión Escolarización

6.2.2.4. PROCESOS EDUCATIVOS

En cuanto a los indicadores de la *dimensión procesos educativos* propuestos por los expertos, todos han sido considerados como *aplicables*. Podemos observar, Tabla 117, que tanto el indicador *P5*, referente al trabajo en equipo de los profesores, como el *P9*, que mide la formación del profesorado, han sido valorados por todos los docentes, independientemente del estrato al que pertenezcan, como *aplicables*. Asimismo no hay ninguna respuesta que valore estos indicadores como *no aplicables*.

En los indicadores *P2*, *Número de horas de enseñanza*, *P3*, *Agrupamiento de alumnos*, *P4*, *Participación de los padres en el centro*, *P6*, *Estilo docente del profesor*, *P8T*, *Tutoría educativa*, y *P10*, *Relaciones en el aula y en el centro*, dos estratos difieren de los demás, valorando como *no significativas* las medidas obtenidas con estos indicadores mientras que diez coinciden en la valoración de *aplicables*.

ESTRATO INDICADOR	P1.2		P2		P3		P4		P5	
	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A
CP Directores Primaria	25%	75%	18,8%	81,3%	6,3%	93,8%	6,3%	93,8%		100%
CP Jefes Estudios Primaria		100%	30,8%	69,2%	30,8%	69,2%	30,8%	69,2%		100%
CP Profesores Primaria	36,5%	60,7%	43,3%	55,2%	25,8%	72,2%	31,7%	66,7%	9,9%	90,1%
CP Otros Profesores Primaria	41,7%	58,3%	66,7%	33,3%	50%	50%	33,3%	66,7%	16,7%	83,3%
CP Directores Secundaria		100%	20%	80%		100%	60%	40%	20%	80%
CP Jefes Estudios Secundaria	28,6%	71,4%	28,6%	71,4%	71,4%	28,6%	28,6%	71,4%		100%
CP Profesores Secundaria	38,3%	61,7%	48,5%	51,3%	55,2%	44,8%	49,3%	50,7%	18%	82%
CP Otros Profesores Secundaria	15,8%	84,2%	63,2%	36,8%	28,9%	71,1%	65,8%	34,2%	15,8%	84,2%
CC Directores	90,9%	9,1%	9,1%	90,9%	9,1%	90,9%		100%		100%
CC Jefes Estudios	75%	25%	25%	75%	50%	%	25%	75%	25%	75%
CC Profesores Primaria	44%	56%	40,4%	59,6%	40,4%	58,9%	34,8%	63,8%	2,1%	97,9%
CC Profesores Secundaria	51,6%	47,7%	24,2%	75,8%	38,3%	61,7%	28,1%	71,9%	7,8%	92,2%
CC Otros Profesores	44,4%	55,6%	33,3%	66,7%	44,4%	55,6%	33,3%	66,7%		100%
Total	3	10	2	11	2	10	2	11		13

Tabla 117: Valoración por Estratos de los Indicadores de la Dimensión Procesos Educativos

ESTRATO INDICADOR	P6		P8T		P8O		P9		P10	
	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A
CP Directores Primaria		100%	12,5%	87,5%	37,5%	62,5%	18,8%	81,3%	12,5%	87,5%
CP Jefes Estudios Primaria	30,8%	69,2%	30,8%	69,2%	46,2%	53,8%	7,7%	92,3%	15,4%	84,6%
CP Profesores Primaria	21%	78,6%	38,1%	61,5%	34,9%	64,3%	34,1%	65,9%	20,6%	79,4%
CP Otros Profesores Primaria	41,7%	58,3%	41,7%	58,3%	33,3%	66,7%	41,7%	58,3%	16,7%	83,3%
CP Directores Secundaria	20%	80%		100%	60%	40%		100%		100%
CP Jefes Estudios Secundaria	71,4%	28,6%	85,7%	14,3%		100%		100%	28,6%	71,4%
CP Profesores Secundaria	18%	81,7%	55,2%	44,8%	41,1%	56,3%	11,5%	88,5%	45,4%	46,8%
CP Otros Profesores Secundaria	26,3%	73,7%	31,6%	68,4%	52,6%	47,4%	2,6%	97,4%	63,2%	36,8%
CC Directores	36,4%	63,6%		100%	54,5%	45,5%		100%	81,8%	18,2%
CC Jefes Estudios	16,7%	83,3%		100%	25%	75%		100%	25%	75%
CC Profesores Primaria	7,8%	92,2%	30,5%	69,5%	11,3%	88,7%	19,1%	80,9%	13,5%	86,5%
CC Profesores Secundaria	10,9%	89,1%	21,1%	78,9%	27,3%	72,7%	13,3%	86,7%	25%	75%
CC Otros Profesores	55,6%	44,4%	22,2%	77,8%	22,2%	77,8%	22,2%	77,8%	11,1%	88,9%
Total	2	11	2	11	3	10		13	2	11

Tabla 117 (Continuación): Valoración por Estratos de los Indicadores de la Dimensión Procesos Educativos

Los dos indicadores restantes, *P1.2, Tiempo dedicado a las tareas directivas*, y *P8O, Orientación educativa*, han sido valorados como *no significativos* por tres de los estratos mientras que diez los consideran *aplicables*.

6.2.2.5. RESULTADOS

Al igual que en los indicadores de la *dimensión procesos educativos*, todos los indicadores seleccionados de la *dimensión resultados* se consideran *aplicables*. Observamos, Tabla 118, que en el *Rs4, Actitudes y valores*, existe acuerdo total por parte de todos los estratos considerándolo *aplicable*, llegando al 100% en ocho de los trece estratos.

En referencia al *Rs1-Rs2*, donde se propone la medida de los resultados educativos, tan solo los *Directores de Secundaria de Centros Públicos* han considerado que es *no significativo*, opinando, el resto, que esta medida puede contribuir a la mejora de los centros.

ESTRATO INDICADOR	Rs1-2		Rs3		Rs4		Rs6	
	N	A	N	A	N	A	N	A
CP Directores Primaria	12,5%	87,5%	25%	75%		100%	56,3%	43,8%
CP Jefes Estudios Primaria	46,2%	53,8%	23,1%	76,9%		100%	38,5%	61,5%
CP Profesores Primaria	36,9%	62,7%	41,7%	57,9%	9,1%	90,9%	56,3%	42,1%
CP Otros Profesores Primaria	16,7%	83,3%	50%	50%	16,7%	83,3%	50%	41,7%
CP Directores Secundaria	60%	40%		100%		100%		100%
CP Jefes Estudios Secundaria	42,9%	57,1%	42,9%	57,1%		100%	28,6%	71,4%
CP Profesores Secundaria	42,5%	56,3%	45,6%	53,8%	21,1%	78,6%	34,9%	63,4%
CP Otros Profesores Secundaria	7,9%	92,1%	55,3%	44,7%	13,2%	86,8%	42,1%	57,9%
CC Directores		100%	45,5%	54,5%		100%	45,5%	54,5%
CC Jefes Estudios		100%	25%	75%		100%	75%	25%
CC Profesores Primaria	22,7%	77,3%	44,7%	53,9%	,7%	99,3%	30,5%	69,5%
CC Profesores Secundaria	29,7%	69,5%	35,2%	64,8%		100%	52,3%	47,7%
CC Otros Profesores	33,3%	66,7%	33,3%	66,7%		100%	33,3%	66,7%
Total	1	12	1	11		13	5	8

Tabla 118: Valoración por Estratos de los Indicadores de la Dimensión Resultados Educativos

Once de los trece estratos en que se divide la muestra opinan que el agrupamiento de alumnos, *Rs3*, es *aplicable*, siendo menos unánime la valoración del *Rs6*, *Abandono escolar prematuro*, en el que cinco de los estratos lo han valorado como *no significativo* mientras que ocho lo consideran *aplicable*.

6.2.2.6. INDICADORES PROPUESTOS POR LOS EXPERTOS

De los seis indicadores propuestos por los expertos como posibles medidas que contribuirían a la mejora de los centros y que no se encontraban en el Sistema Estatal de Indicadores, cuatro han sido considerados como *aplicables* y dos como *no significativos*.

Los considerados aplicables han sido, ver Tabla 119, *Rm*, *Recursos materiales*, *Rd* *Recursos didácticos*, *I*, *Infraestructura* y *Tp*, *Trabajo del profesorado*, aunque en este último la diferencia entre el porcentaje de docentes que lo valoran como *no significativo* y *aplicable* es, tan solo, de 0,2.

ESTRATO INDICADOR	Rm		Rd		I		Tp		Ci		Qp	
	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N	A
CP Directores Primaria	43,8%	56,3%		100%	12,5%	87,5%	37,5%	62,5%	37,5%	62,5%	18,8%	81,3%
CP Jefes Estudios Primaria	46,2%	53,8%	7,7%	92,3%	23,1%	76,9%	38,5%	61,5%	53,8%	46,2%	53,8%	46,2%
CP Profesores Primaria	40,5%	57,9%	22,6%	76,6%	21,8%	78,2%	52%	45,2%	48,0%	39,7%	47,6%	47,2%
CP Otros Profesores Primaria	50%	50%	16,7%	83,3%	16,7%	83,3%	58,3%	33,3%	66,7%	33,3%	25%	58,3%
CP Directores Secundaria	40%	60%	20%	80%	40%	60%		100%	20%	80%	20%	80%
CP Jefes Estudios Secundaria	57,1%	42,9%	28,6%	71,4%	14,3%	85,7%	42,9%	57,1%	71,4%	28,6%	71,4%	14,3%
CP Profesores Secundaria	51%	49%	36,6%	63,1%	30,1%	69,9%	52,4%	42,5%	57,5%	34,6%	58,6%	38,9%
CP Otros Profesores Secundaria	26,3%	73,7%	31,6%	65,8%	2,6%	97,4%	44,7%	55,3%	73,7%	26,3%	39,5%	60,5%
CC Directores		100%		100%		100%	9,1%	90,9%	54,5%	45,5%	54,5%	45,5%
CC Jefes Estudios	50 %	50%	8,3%	91,7%	250%	75%		100%	50%	50%	66,7%	33,3%
CC Profesores Primaria	50,4%	49,6%	23,4%	76,6%	26,2%	73,8%	61,7%	37,6%	57,4%	38,3%	40,4%	59,6%
CC Profesores Secundaria	63,3%	36,7%	20,3%	79,7%	29,7%	70,3%	26,6%	68%	50,8%	49,2%	54,7%	45,3%
CC Otros Profesores	66,7%	33,3%	33,3%	66,7%	44,4%	55,6%	44,4%	44,4%	33,3%	55,6%	11,1%	88,9%
Total	5	6		13		13	4	8	9	3	7	6

Tabla 119: Valoración por Estratos de los Indicadores Propuestos por los Expertos

De estos indicadores, dos, *Rd* e *I*, han recibido una valoración unánime por parte de los diferentes estratos, considerándolos todos como *aplicables*. El acuerdo es menor en los casos de *Rm* y *Tp*. En el primero observamos que cuatro de los trece estratos lo valoran como *no significativo*, seis como *aplicable* mientras que los estratos formados por los *Otros Profesores de Centros Públicos de Primaria* y los *Jefes de Estudio de Centros Concertados* los consideran, con los mismos porcentajes, como *aplicables* y *no significativos*.

Por su parte, los docentes opinan que medir los indicadores *Ci*, *Control de la inspección*, y *Qp*, *Quejas de padres y madres*, resultaría *no significativo* para los centros, siendo, en el caso de *Ci*, solo tres de los estratos los que lo consideran *aplicable* mientras que en *Qp* son seis.

La Tabla 120 muestra un resumen del número de indicadores que según los estratos se han considerado como *(N) No significativos*, *(A) Aplicables* o *(I) Igual*, es decir, aquellos que han recibido el mismo porcentaje.

ESTRATO	INDICADOR	Total		
		N	A	I
CP Directores Primaria		3	21	1
CP Jefes Estudios Primaria		5	20	
CP Profesores Primaria		4	21	
CP Otros Profesores Primaria		5	15	5
CP Directores Secundaria		5	20	
CP Jefes Estudios Secundaria		9	16	
CP Profesores Secundaria		7	18	
CP Otros Profesores Secundaria		5	20	
CC Directores		6	19	
CC Jefes Estudios		5	18	2
CC Profesores Primaria		4	21	
CC Profesores Secundaria		8	17	
CC Otros Profesores		5	20	

Tabla 120: Número de Indicadores y Valoración por Estratos

Consideran *aplicables* veintiuno de los indicadores los *Directores de Primaria* y *Profesores de Primaria de Centros Públicos* y *Profesores de Primaria de Centros Concertados*.

Jefes de Estudio de Primaria y *Directores*, y *Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos* y los *Otros Profesores de Centros Concertados* han valorado como *aplicables* veinte de los veinticinco indicadores propuestos.

El grupo que menos indicadores señala como *aplicables* ha sido el de *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos* que han seleccionado quince de los indicadores, seguidos de los *Jefes de Estudios de Secundaria de Centros Públicos* que han seleccionado dieciséis indicadores.

6.2.2.7. RESULTADOS DIFERENCIADOS POR ESTRATOS

Seguidamente incluimos la valoración de los indicadores en función de cada uno de los estratos, así como los resultados obtenidos por la muestra general.

Los *Directores de Centros Públicos de Primaria* han estimado como *aplicables* veintiuno de los indicadores, *no significativos* tres y, con igual valoración, uno, como puede verse en la Tabla 121, diferenciándose de la muestra general en los indicadores *E5, Rs6, Tp, Ci y Qp*.

DIRECTORES CENTROS PÚBLICOS PRIMARIA				MUESTRA GENERAL	
INDICADOR	VALORACIÓN			VALORACIÓN	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos		x			x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo		x			x
E5 Alumnado extranjero			x	x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales		x			x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas		x			x
P 2 Número de horas de enseñanza		x			x
P 3 Agrupamiento de alumnos		x			x
P 4 Participación de los padres en el centro		x			x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor		x			x
P 8T Tutoría educativa		x			x
P 8O Orientación educativa		x			x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro		x			x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria		x			x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores		x			x
Rs6 Abandono escolar prematuro	x				x
Rm Recursos materiales		x			x
Rd Recursos didácticos		x			x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores	x				x
Ci Control inspección educativa		x		x	
Qp Quejas de padres/madres		x		x	

Tabla 121: Valoración de los Indicadores por los Directores de Centros Públicos de Primaria

Como podemos ver en la Tabla 122, la elección de los indicadores por parte de los *Jefes de Estudio de Centros Públicos de Primaria* coincide con la realizada por la muestra general, considerándose *aplicables* veintiuno de los indicadores y *no significativos* cuatro.

JEFES DE ESTUDIO CENTROS PÚBLICOS PRIMARIA				MUESTRA GENERAL	
INDICADOR	VALORACIÓN			VALORACIÓN	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos		x			x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo		x			x
E5 Alumnado extranjero	x			x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales		x			x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas		x			x
P 2 Número de horas de enseñanza		x			x
P 3 Agrupamiento de alumnos		x			x
P 4 Participación de los padres en el centro		x			x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor		x			x
P 8T Tutoría educativa		x			x
P 8O Orientación educativa		x			x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro		x			x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria		x			x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores		x			x
Rs6 Abandono escolar prematuro		x			x
Rm Recursos materiales		x			x
Rd Recursos didácticos		x			x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores		x			x
Ci Control inspección educativa	x			x	
Qp Quejas de padres/madres	x			x	

Tabla 122: Valoración de los Indicadores por los Jefes de Estudio de Centros Públicos de Primaria

Los *Profesores de Centros Públicos de Primaria* han valorado como *aplicables* veintiuno de los indicadores y *no significativos* cuatro, ver Tabla 123, distinguiéndose de la muestra general en los indicadores *E5*, *Rs4*, *Tp*, *Ci* y *Qp*.

INDICADOR	PROFESORES DE CENTROS PÚBLICOS DE PRIMARIA			MUESTRA GENERAL	
	Valoración			Valoración	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos		x			x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo		x			x
E5 Alumnado extranjero	x			x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales		x			x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas		x			x
P 2 Número de horas de enseñanza		x			x
P 3 Agrupamiento de alumnos		x			x
P 4 Participación de los padres en el centro		x			x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor		x			x
P 8T Tutoría educativa		x			x
P 8O Orientación educativa		x			x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro		x			x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria		x			x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores	x				x
Rs6 Abandono escolar prematuro		x			x
Rm Recursos materiales		x			x
Rd Recursos didácticos		x			x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores	x				x
Ci Control inspección educativa		x		x	
Qp Quejas de padres/madres		x		x	

Tabla 123: Valoración de los Indicadores por los Profesores de Centros Públicos de Primaria

En la elección de los *Otros Profesores de Centros Públicos de Primaria*, incluida en la Tabla 124, podemos observar que cinco de los indicadores, *P3*, *Rs1-Rs2*, *Rs6*, *Rd* y *Ci* se valoran igual, es decir, el 50% de docentes que forman el estrato lo consideran *no significativo* y el 50% *aplicable*. Junto a estos seis, la valoración de indicadores también difiere de la muestra general en los indicadores *P2*, *Rs4* y *Tp*.

INDICADOR	OTROS PROFESORES CENTROS PÚBLICOS PRIMARIA			MUESTRA GENERAL	
	Valoración			Valoración	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos		x			x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo		x			x
E5 Alumnado extranjero	x			x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales		x			x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas		x			x
P 2 Número de horas de enseñanza	x				x
P 3 Agrupamiento de alumnos			x		x
P 4 Participación de los padres en el centro		x			x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor		x			x
P 8T Tutoría educativa		x			x
P 8O Orientación educativa		x			x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro		x			x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria			x		x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores	x				x
Rs6 Abandono escolar prematuro			x		x
Rm Recursos materiales		x			x
Rd Recursos didácticos			x		x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores	x				x
Ci Control inspección educativa			x	x	
Qp Quejas de padres/madres		x		x	

Tabla 124: Valoración de los Indicadores por los Otros Profesores de Centros Públicos de Primaria

Los *Directores de Centros Públicos de Secundaria* han valorado cinco indicadores como *no significativos* y veinte como *aplicables*, como puede verse en la Tabla 125. En relación a la muestra general se observan diferencias en los indicadores *E5, P4, T8O, P10, Rm, Ci* y *Qp*.

INDICADOR	DIRECTORES CENTROS PÚBLICOS SECUNDARIA			MUESTRA GENERAL	
	Valoración			Valoración	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos		x			x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo		x			x
E5 Alumnado extranjero		x		x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales		x			x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas		x			x
P 2 Número de horas de enseñanza		x			x
P 3 Agrupamiento de alumnos		x			x
P 4 Participación de los padres en el centro	x				x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor		x			x
P 8T Tutoría educativa		x			x
P 8O Orientación educativa	x				x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro	x				x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria		x			x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores		x			x
Rs6 Abandono escolar prematuro		x			x
Rm Recursos materiales	x				x
Rd Recursos didácticos		x			x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores		x			x
Ci Control inspección educativa		x		x	
Qp Quejas de padres/madres		x		x	

Tabla 125: Valoración de los Indicadores por los Directores de Centros Públicos de Secundaria

Los *Jefes de Estudio de Centros Públicos de Secundaria* difieren de la muestra general en la elección de cinco indicadores E6, P3, P6, P8T y Rs6, como puede verse en la Tabla 126.

JEFES DE ESTUDIO CENTROS PÚBLICOS SECUNDARIA				MUESTRA GENERAL	
INDICADOR	Valoración			Valoración	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos		x			x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo		x			x
E5 Alumnado extranjero	x			x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales	x				x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas		x			x
P 2 Número de horas de enseñanza		x			x
P 3 Agrupamiento de alumnos	x				x
P 4 Participación de los padres en el centro		x			x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor	x				x
P 8T Tutoría educativa	x				x
P 8O Orientación educativa		x			x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro		x			x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria		x			x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores		x			x
Rs6 Abandono escolar prematuro	x				x
Rm Recursos materiales		x			x
Rd Recursos didácticos		x			x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores		x			x
Ci Control inspección educativa	x			x	
Qp Quejas de padres/madres	x			x	

Tabla 126: Valoración de los Indicadores por los Jefes de Estudio de Centros Públicos de Secundaria

La valoración de los *Profesores de Centros Públicos de Secundaria*, incluida en la Tabla 127, se diferencia, respecto a la realizada por la muestra general, en tres indicadores *P3*, *P8T* y *Rs6*.

PROFESORES CENTROS PÚBLICOS SECUNDARIA				MUESTRA GENERAL	
INDICADOR	Valoración			Valoración	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos		x			x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo		x			x
E5 Alumnado extranjero	x			x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales		x			x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas		x			x
P 2 Número de horas de enseñanza		x			x
P 3 Agrupamiento de alumnos	x				x
P 4 Participación de los padres en el centro		x			x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor		x			x
P 8T Tutoría educativa	x				x
P 8O Orientación educativa		x			x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro		x			x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria		x			x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores		x			x
Rs6 Abandono escolar prematuro	x				x
Rm Recursos materiales		x			x
Rd Recursos didácticos		x			x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores		x			x
Ci Control inspección educativa	x			x	
Qp Quejas de padres/madres	x			x	

Tabla 127: Valoración de los Indicadores por los Profesores de Centros Públicos de Secundaria

Los *Otros Profesores de Centros Públicos de Secundaria* valoran como *no significativos* seis de los indicadores y *aplicables* diecinueve, diferenciándose de la muestra general en la elección de *P2, P4, P8O, Rs1-Rs2, Ci* y *Qp* como puede verse en la Tabla 128.

OTROS PROFESORES CENTROS PÚBLICOS SECUNDARIA				MUESTRA GENERAL	
INDICADOR	Valoración			Valoración	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos		x			x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo		x			x
E5 Alumnado extranjero	x			x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales		x			x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas		x			x
P 2 Número de horas de enseñanza	x				x
P 3 Agrupamiento de alumnos		x			x
P 4 Participación de los padres en el centro	x				x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor		x			x
P 8T Tutoría educativa		x			x
P 8O Orientación educativa	x				x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro		x			x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria	x				x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores		x			x
Rs6 Abandono escolar prematuro		x			x
Rm Recursos materiales		x			x
Rd Recursos didácticos		x			x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores		x			x
Ci Control inspección educativa		x		x	
Qp Quejas de padres/madres		x		x	

Tabla 128: Valoración de los Indicadores por los Otros Profesores de Centros Públicos de Secundaria

La valoración de los *Directores de Centros Concertados*, que se incluye en la Tabla 129, difiere de la muestra general en la elección de los indicadores *Rc4.2*, *Rc6.2*, *P1.2*, *P8O*, *Ci* y *Qp*.

INDICADOR	DIRECTORES DE CENTROS CONCERTADOS			MUESTRA GENERAL	
	Valoración			Valoración	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos	x				x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo	x				x
E5 Alumnado extranjero	x			x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales		x			x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas	x				x
P 2 Número de horas de enseñanza		x			x
P 3 Agrupamiento de alumnos		x			x
P 4 Participación de los padres en el centro		x			x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor		x			x
P 8T Tutoría educativa		x			x
P 8O Orientación educativa	x				x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro		x			x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria		x			x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores		x			x
Rs6 Abandono escolar prematuro		x			x
Rm Recursos materiales		x			x
Rd Recursos didácticos		x			x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores		x			x
Ci Control inspección educativa		x		x	
Qp Quejas de padres/madres		x		x	

Tabla 129: Valoración de los Indicadores por los Directores de Centros Concertados

Los *Jefes de Estudio de Secundaria de Centros Concertados*, ver Tabla 130, que han valorado como *no significativos* cinco indicadores, *aplicables* dieciocho, y dos *Rs6* y *Ci*, con el 50% de elecciones en *aplicable* y *no significativo*, difieren de la muestra general en ocho indicadores *Rc4.2*, *E5*, *P1.2*, *Rs4*, *Rs6*, *Tp*, *Ci* y *Qp*.

INDICADOR	JEFES DE ESTUDIOS DE CENTROS CONCERTADOS			MUESTRA GENERAL	
	Valoración			Valoración	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos	x				x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo		x			x
E5 Alumnado extranjero		x		x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales		x			x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas	x				x
P 2 Número de horas de enseñanza		x			x
P 3 Agrupamiento de alumnos		x			x
P 4 Participación de los padres en el centro		x			x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor		x			x
P 8T Tutoría educativa		x			x
P 8O Orientación educativa		x			x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro		x			x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria		x			x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores	x				x
Rs6 Abandono escolar prematuro			x		x
Rm Recursos materiales		x			x
Rd Recursos didácticos		x			x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores	x				x
Ci Control inspección educativa			x	x	
Qp Quejas de padres/madres		x		x	

Tabla 130: Valoración de los Indicadores por los Jefes de Estudio Centros Concertados

Los *Profesores de Primaria de Centros Concertados*, han valorado como *no significativos* cuatro de los indicadores y veintiuno como *aplicables*, como puede verse en la Tabla 131, diferenciándose, dicha valoración, en dos de los indicadores *Rs6* y *Qp* con relación a la muestra general.

PROFESORES PRIMARIA DE CENTROS CONCERTADOS				MUESTRA GENERAL	
INDICADOR	Valoración			Valoración	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos		x			x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo		x			x
E5 Alumnado extranjero	x			x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales		x			x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas		x			x
P 2 Número de horas de enseñanza		x			x
P 3 Agrupamiento de alumnos		x			x
P 4 Participación de los padres en el centro		x			x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor		x			x
P 8T Tutoría educativa		x			x
P 8O Orientación educativa		x			x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro		x			x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria		x			x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores		x			x
Rs6 Abandono escolar prematuro	x				x
Rm Recursos materiales		x			x
Rd Recursos didácticos		x			x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores		x			x
Ci Control inspección educativa	x			x	
Qp Quejas de padres/madres		x		x	

Tabla 131: Valoración de los Indicadores por los Profesores de Primaria de Centros Concertados

Los *Profesores de Secundaria de Centros Concertados* han valorado como *aplicables* veintiuno de los indicadores y *no significativos* cuatro, ver Tabla 132, distinguiéndose su valoración de la muestra general en los indicadores *E5*, *Rs4*, *Tp*, *Ci* y *Qp*.

INDICADOR	PROFESORES SECUNDARIA DE CENTROS CONCERTADOS			MUESTRA GENERAL	
	Valoración			Valoración	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos		x			x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo		x			x
E5 Alumnado extranjero		x		x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales		x			x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas	x				x
P 2 Número de horas de enseñanza		x			x
P 3 Agrupamiento de alumnos		x			x
P 4 Participación de los padres en el centro		x			x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor		x			x
P 8T Tutoría educativa		x			x
P 8O Orientación educativa		x			x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro		x			x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria	x				x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores	x				x
Rs6 Abandono escolar prematuro	x				x
Rm Recursos materiales		x			x
Rd Recursos didácticos	x				x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores	x				x
Ci Control inspección educativa	x			x	
Qp Quejas de padres/madres		x		x	

Tabla 132: Valoración de los Indicadores por los Profesores de Secundaria de Centros Concertados

La valoración de los *Otros Profesores de Centros Concertados*, que se incluye en la Tabla 133, se diferencia, respecto a la realizada por la muestra general, en tres indicadores, *P6*, *Rs6* y *Qp*.

INDICADOR	OTROS PROFESORES DE CENTROS CONCERTADOS			MUESTRA GENERAL	
	Valoración			Valoración	
	N	A	I	N	A
Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos	x			x	
Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos		x			x
Rc6.2 Alumnos por grupo educativo		x			x
E5 Alumnado extranjero	x			x	
E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales		x			x
P 1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas		x			x
P 2 Número de horas de enseñanza		x			x
P 3 Agrupamiento de alumnos		x			x
P 4 Participación de los padres en el centro		x			x
P 5 Trabajo en equipo de los profesores		x			x
P 6 Estilo docente del profesor	x				x
P 8T Tutoría educativa		x			x
P 8O Orientación educativa		x			x
P 9 Formación permanente del profesorado		x			x
P 10 Relaciones en el aula y en el centro		x			x
Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria		x			x
Rs3 Competencia clave a los 15 años		x			x
Rs4 Adquisición de actitudes y valores		x			x
Rs6 Abandono escolar prematuro	x				x
Rm Recursos materiales		x			x
Rd Recursos didácticos		x			x
I Infraestructura		x			x
Tp Trabajo de los profesores		x			x
Ci Control inspección educativa	x			x	
Qp Quejas de padres/madres		x		x	

Tabla 133: Valoración de los Indicadores por los Otros Profesores de Centros Concertados

6.2.3. VALORACIÓN DE LAS RESPUESTAS A LOS CUESTIONARIOS

En general estamos de acuerdo con las elecciones de los docentes, considerando que han valorado como *aplicables* veintiuno de los veinticinco indicadores, aun cuando podrían realizarse algunas matizaciones que se exponen a continuación.

Las respuestas recogidas tras la administración de los cuestionarios apoyan la idea de que los indicadores, tanto aquellos seleccionados del sistema estatal como los propuestos por los expertos, son *aplicables* a los centros, aun cuando los docentes han considerado que, con algunos de ellos, la información aportada sería *no significativa*.

Como se ha señalado, han sido cinco los indicadores valorados como *aplicables* por más del 80% de los docentes. En este sentido nos parece destacable, y estamos totalmente de acuerdo, con la elección de los tres indicadores que implicarían medir tanto el estilo de trabajo de los profesores *P5, Trabajo en equipo de los profesores*, y *P6, Estilo docente del Profesor*, como su formación, *P9, Formación permanente del Profesorado*.

Sin embargo, resulta llamativo que aquellos indicadores cuya aportación, realizada por los expertos, hace referencia a la necesidad de control del trabajo de los profesores, *Tp, Trabajo del profesorado*, y *Ci, Control de la inspección*, hayan tenido una aprobación mucho menos unánime.

En relación al indicador *Tp, Trabajo del profesorado*, aun habiendo sido seleccionado como *aplicable* por un 48,3%, frente a la valoración de *no significativo* por un 48,1%, de los profesores, tan solo el estrato correspondiente a *Profesores de Secundaria de Centros Concertados* lo ha considerado *aplicable*, habiendo sido seleccionado como *no significativo* por *Profesores de Primaria de Centros Públicos, Profesores de Secundaria de Centros Públicos y Profesores de Primaria de Centros Concertados*.

Por su parte, el *Ci, Control de la inspección*, ha sido valorado como *no significativo* por el 54,2% de la muestra, considerándose solo *aplicable* para la mejora de los centros por *Directores de Primaria de Centros Públicos, Directores de Secundaria de Centros Públicos y Otros Profesores de Centros Concertados*.

En relación a esta elección creemos que ambos indicadores proporcionarían información relevante tanto para el conjunto del centro como para el propio profesorado, por lo que discrepamos de la valoración realizada, por entender que su aportación contribuiría de forma significativa a la mejora, siempre que su medida se realice con intención formativa.

En cuanto a *P1.2, Tiempo dedicado a tareas directivas*, cabría señalar que mientras en todos los estratos de centros públicos tanto de primaria como de secundaria se valora como *aplicable*, tanto *Directores de Centros Concertados* como *Jefes de Estudio* de los citados lo consideran *no significativo*. Desde nuestro punto de vista conocer el tiempo del que dispone la dirección para hacerse cargo de las funciones que les son propias resulta fundamental para la correcta gestión de los centros y, por tanto, para su mejora.

Opinamos de manera diametralmente opuesta en relación a la consideración de *no significativo* del indicador *Qp, Quejas de padres y madres*, ya que nos parece sumamente contradictorio que mientras se valora como *aplicable* la participación de los padres en el centro, indicador *P4*, no se considere al mismo nivel la aportación que puedan hacer mediante sus quejas.

Mucho más coherente nos ha parecido que los docentes consideren *no significativo* el *Rc4.1*, puesto que hace referencia al número de ordenadores y no tanto al uso que se hace de ellos.

En cuanto a los dos indicadores sobre recursos, *Rm, Recursos materiales*, y *Rd, Recursos didácticos*, propuestos por los expertos, entendemos que se dé más relevancia a los segundos ya que constituyen el material dedicado a la docencia y por tanto conocer tanto la cantidad del mismo como el uso que se hace puede resultar más significativo para los centros.

En relación a los indicadores *E5, Alumnado extranjero*, y *Rc6.1, Alumnos por grupo educativo*, señalábamos en el análisis de las entrevistas que, aun cuando todos los expertos valoraban como relevantes ambos, existía en los comentarios cierta tendencia a destacar la importancia de *E5* por parte de los expertos con trayectoria en centros públicos mientras que, los que desempeñan su trabajo en centros concertados, daban mayor relevancia al *Rc6.1*. Debemos señalar que no se ha evidenciado tal tendencia en el análisis de los cuestionarios siendo el *E5* valorado como *no significativo* por estratos tanto de centros públicos como concertados, y *Rc6.1* como *aplicable* por todos los estratos de los centros públicos y únicamente *no significativo* por los Directores de Centros Concertados.

Por último, es destacable que la elección más unánime haya sido la del *Rs4, Adquisición de actitudes y valores*, alcanzando un 89,3%, mientras que asistimos verdaderamente sorprendidos a la eliminación de dicho indicador en la versión de 2010 del Sistema Estatal.

6.3. DISCUSIÓN

Tras los resultados obtenidos en nuestro trabajo, que apoyan la posibilidad de utilizar los indicadores del sistema estatal como un medio idóneo de recogida de información para la mejora de los centros públicos y concertados de primaria y secundaria de Mallorca, dedicamos este apartado a la discusión de algunos aspectos que merecen algunas consideraciones diferenciales.

6.3.1. RELEVANCIA DE LA EVALUACIÓN

Como se ha podido ver en la revisión de estudios y hemos constatado a lo largo de este trabajo, la evaluación de los sistemas educativos se ha convertido en foco significativo de atención, asumiéndose como un proceso necesario para su mejora. De entre las diferentes propuestas para la evaluación hemos centrado nuestra atención en los indicadores. Los citados han sido propuestos como un sistema que *permite evaluar el grado de eficacia y de eficiencia del Sistema Educativo*⁶⁰, sin embargo, discreparíamos en cuanto a su función, ya que, al ser considerados los indicadores como datos o informaciones relativas al sistema educativo o a alguno de sus componentes (Oakes 1986, citado por Tiana Ferrer, 2006), defendemos, desde nuestro planteamiento, que constituyen, en realidad, una herramienta para la recogida de información en la fase inicial de la evaluación.

60 Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, Artículo 3

Creemos que los indicadores son indispensables para medir, como señala Cano García (1998, p.21) *“pues se trata más de eso que de evaluación”*, es decir, para estudiar los atributos que pueden ser observados empíricamente y libres de referencias valorativas (Repetto Talavera, 2002) sobre el sistema educativo pero no una evaluación en sí misma.

6.3.2. DIVERSIDAD DE PROPUESTAS

La revisión efectuada sobre las propuestas internacionales, europeas, nacionales y autonómicas, han mostrado la existencia de una gran cantidad de indicadores cuyo objetivo es la recogida de información.

Centrándonos en la evaluación y los indicadores en el ámbito nacional hemos definido, siguiendo a Morduchowic (2006), tres niveles de análisis del sistema educativo: macro, el nivel central, meso, para las comunidades autónomas y, micro, para centros docentes. Esta elección, lejos de ser arbitraria, responde a la estructuración del sistema educativo español en diferentes niveles de análisis, con competencias y responsabilidades establecidas para cada uno de ellos.

En relación a lo anterior cabe señalar que algunos autores consideran otros niveles de análisis, proponiendo que la medida debe ser incluso a nivel de aula o de programa educativo. Aunque consideramos posible e interesante establecer mediciones a esos niveles, los mismos no se han contemplado en nuestro planteamiento ya que hemos preferido centrarnos en la posibilidad de recoger información sobre aspectos significativos del centro desde una visión global.

Encontramos, en la literatura, aportaciones en contra de los sistemas de indicadores, como, por ejemplo, la realizada por Sabirón (1995, p.20; citado en Cano García 1998, p.22), al señalar, en relación a la propuesta internacional, que *“los de la OCDE son indicadores marcadamente economicistas y constituyen un claro ejemplo del tipo de evaluación descontextualizada que perjudica al sistema educativo en lugar de beneficiarlo”*; o autores que, según García Cano (1998, p.21), se muestran críticos puesto que:

“no los considera en absoluto necesarios puesto que arrojan unos datos globales en forma de tasas, porcentajes, ratios y tablas que resultan casi ininteligibles para los no-especialistas en la materia y que no redundan en medidas de ningún tipo que se traduzcan en una mejor práctica educativa”.

En nuestro caso, de acuerdo con Tiana Ferrer (2009), nos decantamos por la posición en la que se destaca que estos indicadores, aun siendo recientes, han alcanzado un considerable reconocimiento por suponer una propuesta de medida integral de los sistemas educativos:

“En conjunto, no parece exagerado afirmar que la construcción de indicadores de la educación está provocando la revisión de los mecanismos tradicionales de información sobre los sistemas educativos. Y sea cual sea la conclusión final a la que se llegue sobre las posibilidades y los límites de los indicadores cuanto a mecanismos de información relevante y política sensible, es indudable que serán un instrumento valioso para la evaluación de los sistemas educativo” (2009, p.55).

6.3.3. INDICADORES Y CENTROS DOCENTES

La versión del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación que hemos utilizado como referencia para la elaboración de los instrumentos, la entrevista y el cuestionario, fue la publicada en el 2006. Señalábamos que su elección había respondido a la conveniencia de incluir las cinco dimensiones que formaban el modelo que sirvió de base para la elaboración del sistema de indicadores, *contexto, recursos, escolarización, procesos educativos y resultados educativos* y, además, porque contenía el máximo número de indicadores descritos.

Sin embargo, la versión del Sistema Estatal de Indicadores propuesta en el año 2010, publicada mientras se realizaba nuestra investigación, representa un cambio del modelo incluyendo únicamente tres dimensiones, que pasan a llamarse apartados, *Escolarización y entorno educativo - financiación educativa - resultados educativos* reduciéndose el número de indicadores y eliminándose, entre otros, todos los referentes a los *procesos educativos*.

Desde nuestro punto de vista, este hecho apoya nuestro planteamiento, ya que estos indicadores serían más útiles en los centros, donde se podría recoger información específica acerca de los mismos y no por medio de estudios de evaluación centrados en otros objetivos,

“También ha desaparecido el apartado “Procesos”, pues a las dificultades para su elaboración se añade la poca consistencia de los datos, al proceder de estudios de evaluación cuyo objetivo principal no es precisamente medir los procesos educativos” (Sistema Estatal de Indicadores, 2010, p.9)

6.3.4. NUESTRAS APORTACIONES. MUESTRA E INSTRUMENTOS

La muestra de expertos en educación no fue seleccionada al azar sino que se utilizó una estrategia incidental, que respondía a unos criterios previamente establecidos en relación a su formación, experiencia, trayectoria profesional y, de especial importancia, que estuvieran trabajando en centros o tuvieran relación directa con los mismos, en el momento de la investigación.

Se establecieron estos criterios puesto que garantizaban el conocimiento actualizado de la dinámica de funcionamiento de los centros, así como los aspectos más significativos de los mismos y, por tanto, la posibilidad de valorar si los indicadores serían apropiados para proporcionar información relevante en relación a lo que sucedía en los citados.

Aun cuando los criterios para elegir a los expertos podrían haber sido diferentes a los propuestos, hay que destacar tanto el grado de acuerdo y la similitud en la elección de indicadores como los motivos argumentados para la misma que aportan congruencia a los resultados obtenidos.

Por su parte, de los indicadores del Sistema Estatal elegidos por la mayoría de expertos no incluimos aquellos que hacían referencia al contexto. Esta decisión se tomó en base a la necesidad de medir aquello sobre lo que se puede actuar. Parece necesario establecer que hay aspectos que influyen en el centro pero sobre los que éste no tiene capacidad de acción.

El hecho de que no tuviéramos en cuenta variables contextuales, puesto que, como señalábamos, consideramos que la información que aportan es más relevante y significativa a nivel autonómico, sería el principal punto de conflicto en relación a todas las propuestas revisadas, desde las que se señala la importancia del contexto para la evaluación de centros docentes.

Sobre los datos de la población de docentes en Mallorca, proporcionados por la *Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares*, se seleccionó la muestra para la encuesta. La distribución de los datos en diferentes grupos confirmó que la elección de la técnica de muestreo estratificado que proponíamos era aplicable a la población objeto de estudio.

Sería posible diferenciar, en la población de docentes, estratos distintos a los que hemos propuesto, por ejemplo tutores, profesores especialistas, audición y lenguaje... sin embargo, al no tener datos con el número exacto de docentes en cada uno, con los que calcular la proporción muestral, se perdería la representatividad. Por ello optamos por establecer los estratos de acuerdo con los datos proporcionados por la Consejería.

Para calcular la muestra de docentes de Mallorca se fijó un error del 3 por 100 y un margen de confianza del 97,5 por 100, con lo que el resultado fue de 999. La elección de estos valores para el error y nivel de confianza responde a que, permitiéndonos garantizar la representatividad de los datos, era un número de sujetos abarcable para su análisis en función de nuestras posibilidades.

6.3.5. NUESTRAS APORTACIONES. RESULTADOS

Cabría tener en cuenta que, ampliando la muestra, podrían variar los datos obtenidos, especialmente en aquellos casos en que el porcentaje de acuerdo para la elección de los indicadores es inferior al 60%, es decir, en diez de los veinticinco seleccionados. Por otro lado, el acuerdo es mayor en siete de los indicadores, valorados por más del 75% de los docentes, quedando ocho indicadores en una valoración de entre el 60% y 75% de los profesores.

Se solicitó a los docentes que informaran de sus años de experiencia en educación para comprobar si, en función de ellos, variaba la valoración de los indicadores. En este sentido no se han encontrado diferencias significativas por lo que este análisis no ha aportado información adicional.

En cuanto a la posible generalización de los resultados obtenidos, al tomar como referencia los indicadores del sistema estatal, que se proponen a nivel general del sistema educativo, probablemente podrían ser útiles para medir centros de otras poblaciones o comunidades autónomas.

Por otro lado, aunque no tenemos noticia de que existan propuestas equivalentes a la nuestra, sabemos que en otras comunidades autónomas se desarrollan planes de evaluación de centros, en cuyos modelos encontramos cierta similitud con nuestro planteamiento, como en los casos expuestos del PECCA o el Plan de Evaluación de Cataluña.

En este último, se propone, como uno de los sistemas para gestionar mejor la información sobre los centros, que se creen indicadores coherentes con los del Sistema de Indicadores de la Enseñanza de Cataluña,

“El sistema de indicadores permite obtener información medible de un conjunto acotado de variables evaluativas que ofrecen una perspectiva del funcionamiento y de los resultados del centro. Estos indicadores, coherentes con el "Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya", incluyen informaciones de contexto, de resultados, de procesos y de recursos. La información referida a este conjunto de variables se actualiza cada curso escolar y sirve para analizar la evolución del centro y para realizar estudios de comparación”⁶¹.

Finalmente, es importante señalar que la idea de utilizar indicadores en el contexto de los centros no está exenta de problemas. En nuestra opinión, el objetivo que se persigue con un sistema de indicadores es medir los aspectos más relevantes que puedan contribuir a la mejora de la organización, en nuestro caso el centro educativo, para actuar sobre ella.

Son muchos los que consideran que medir la singularidad del centro no es tarea realizable a través de algunos índices y por tanto, en lugar de seleccionarse algunos de los

⁶¹ Ver página 161.

aspectos significativos del centro, con un número limitado de indicadores mediante los que recoger la información, se proponen modelos que pretenden abarcar todos los aspectos de la organización.

En este sentido, mientras que desde las propuestas sobre mejora, calidad y evaluación en educación se insiste en la necesidad de medirlo todo, los sistemas de gestión de calidad, tipo ISO o EFQM, señalen que

“Existen muchos indicadores posibles que se pueden desarrollar, y probablemente todos ellos interesantes para la organización. No obstante, los recursos de toda Organización son limitados y por ello sólo se deben desarrollar aquellos indicadores que son "rentables" para la Organización, es decir, aquellos para los cuales la importancia de la información que simbolizan justifique el esfuerzo necesario para su obtención” (ISO 66175.2003, p.9).

De acuerdo con lo anterior, parece no ser viable ni operativo medirlo todo. Los indicadores son un sistema de recogida de información que puede ser útil si se utiliza en relación a los aspectos más significativos del centro y sobre los que, con datos recogidos de forma sistemática y objetiva, poder actuar y llevar a cabo mejoras, pero totalmente incompatibles con la realidad del centro y su actividad si se pretende medir todo lo que en él sucede.

7. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de nuestro trabajo hemos destacado la necesidad de dirigir la atención a los centros, para poder, con datos concretos y contextualizados, efectuar propuestas para su mejora, afirmando que es necesario recoger información de los factores principales que repercuten en su funcionamiento.

Un exhaustivo análisis de los indicadores del sistema estatal nos indujo a pensar que, algunos de ellos, aportaban información concreta de los centros docentes y, por tanto, deberían utilizarse directamente en los mismos. A partir de esta idea se elaboraron instrumentos para consultar la opinión de personal docente de Mallorca.

Se formulan a continuación las conclusiones del trabajo realizado así como algunas propuestas para futuras líneas de investigación.

7.1. CONCLUSIONES

Considerando tanto la información y datos analizados a lo largo del presente trabajo como los resultados obtenidos en el mismo, estamos firmemente convencidos de que la utilización de algunos indicadores del sistema estatal para la mejora de los centros docentes sería beneficioso no solo para la optimización de la dinámica de los mismos sino para la mejora de la calidad de nuestra educación.

Aun cuando algunos autores apoyan la necesidad de que la información obtenida mediante los indicadores del sistema educativo pueda aplicarse a la mejora de los centros, no

tenemos noticia de que exista ninguna investigación previa a nuestra propuesta en la que se haya recogido la opinión de los docentes sobre el tema.

Fruto del trabajo realizado hemos llegado a las conclusiones que aquí presentamos que dan respuesta a las preguntas planteadas en nuestra investigación.

7.1.1. ¿ES POSIBLE UTILIZAR LOS INDICADORES DEL SISTEMA ESTATAL PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA DE MALLORCA?

El sistema estatal de indicadores, en sus versiones de 2000 a 2009, estaba formado por treinta y ocho indicadores de los cuales, según los resultados de nuestra investigación, diecinueve podrían utilizarse para la recogida de información en los centros docentes.

Las respuestas obtenidas señalan que diecisiete de los diecinueve indicadores seleccionados aportan información *significativa* para la mejora de los centros, mientras que dos de ellos, aun cuando recogen datos *aplicables* a los centros, no se consideran significativos para su mejora.

De acuerdo con lo anterior podemos señalar que los docentes de Mallorca confirman nuestra propuesta al considerar que algunos de los Indicadores del Sistema Estatal son una herramienta útil para la recogida de información de los centros públicos y concertados, de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, de Mallorca, y que la citada podría suponer una aportación *significativa* para realizar mejoras en los mismos.

7.1.2. DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES: COMPARACIÓN DE LAS DIFERENTES VERSIONES Y ESTUDIO DE LA EVOLUCIÓN DE LAS MISMAS

El análisis de las diferentes versiones del sistema estatal de indicadores, desde su primera publicación en el año 2000 hasta las propuestas más recientes, y la comparación con el sistema internacional nos permite enunciar las siguientes conclusiones:

- ▶ Los sistemas de indicadores internacionales cumplen con el propósito para el que fueron creados, proporcionando datos estadísticos de calidad con los que ofrecer una visión panorámica de los sistemas educativos de los diferentes países que participan en ellos, mediante los que realizar una comparación de aspectos relevantes de los mismos.
- ▶ En relación al sistema internacional de indicadores de la OCDE la propuesta española difiere principalmente en dos aspectos: por un lado, dicha organización mantiene los indicadores referentes a los centros, "*Chapter D: The Learning Environment and Organisation of Schools*", lo que no sucede en el sistema estatal de indicadores, y, por otro, no incluye, en el apartado referente a los *resultados educativos*, la información obtenida mediante otros estudios como el *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)*.
- ▶ Se han publicado diferentes versiones de los sistemas de indicadores en España. Desde la propuesta del 2000 hasta el 2009, ambas inclusive, el modelo de referencia es común al Proyecto INES de la OCDE, en el que se incluían datos referentes al *contexto, los recursos, la escolarización, los procesos educativos y los resultados educativos*. En las nuevas versiones publicadas a partir del 2010 los indicadores se agrupan en tres apartados, *escolarización y entorno educativo - financiación educativa - resultados educativos*, cambio que no se ha producido a nivel de indicadores educativos de la OCDE.
- ▶ La reducción radical del número de indicadores en las publicaciones actuales, y la irregularidad de los mismos en las versiones anteriores, dificulta la pretendida aportación al estudio longitudinal del sistema educativo. En este sentido, mientras que en su primera

edición se defendía la idea de *“una línea de actuación de carácter estable”* tanto en la definición como en la construcción de los indicadores y en su perfeccionamiento, nuestro análisis ha puesto de relieve la falta de estabilidad en aspectos nucleares y decisiones a nuestro juicio equivocados.

- ▶ Si bien es cierto que una cualidad deseable de todo sistema e instrumentos de recogida de datos es lograr el máximo de información con el mínimo de ítems –indicadores en nuestro caso- sorprende que en este punto los responsables lo hayan intentado no tanto mediante un análisis de su potencia explicativa y utilidad sino con la simple eliminación de las dimensiones inicialmente establecidas.

Da la impresión de que la justificación no responde tanto a una valoración técnica del diseño cuanto a una decisión prefabricada para reducir drásticamente los indicadores. Desde luego, la dificultad existente para reunir información válida y fiable sobre los procesos educativos nunca debería pesar, y mucho menos ser decisiva, a la hora de eliminar indicadores.

- ▶ La eliminación de los *procesos educativos* en el 2010, que en el Proyecto INES representaba *“abrir la “caja negra” de los procesos escolares, el ámbito menos conocido y estudiado de la educación o, al menos, en el que menos experiencia se tenía y se tiene”* (Gil Traver, 1999) implica un retroceso, a nivel estatal, rompiendo con el enfoque integral que suponían las versiones del sistema de indicadores hasta 2009.
- ▶ Si se considera que *“la evaluación macro ha de redundar finalmente en la mejora de las unidades micro en las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje”* (Cano García, 1998, p.159) esta posibilidad desaparece al eliminarse la información sobre los procesos educativos, pues, como señala Pérez Juste (2013, p.606) resulta *“muy chocante el abandono de la dimensión de procesos ya que es, precisamente, la que podría ofrecer información valiosa para explicar los resultados”*.
- ▶ El número de indicadores varía de una versión a otra, incluyéndose nuevos indicadores o subdividiéndose algunos, invocando la conveniencia de proponer un sistema flexible, sin

embargo este hecho parece responder más a la utilización de datos procedentes de otros estudios que a la recogida y utilización de información significativa del sistema educativo.

- ▶ La información recogida mediante un mismo indicador puede, según la versión, proceder de distintas fuentes: los padres, los maestros, los alumnos, los jefes de estudio; o hacer referencia a diferentes actividades, imposibilitando la visión longitudinal de los datos proporcionados.
- ▶ Algunos de los indicadores propuestos en las versiones del 2000 al 2009 proporcionaban información redundante por lo que su eliminación en la propuesta del 2010 parece adecuada.
- ▶ No parece justificada la desaparición de toda referencia al funcionamiento y a aspectos tan primordiales en la educación como son *las tareas directivas, el número de horas de enseñanza, el agrupamiento de alumnos, la participación de los padres en la educación, el trabajo en equipo de los profesores, los estilos educativos, la formación del profesorado o las relaciones en el centro y en el aula, la atención a la diversidad, las tecnologías de la información y la adquisición de actitudes y valores por parte de los alumnos.*
- ▶ Las razones que se apuntan para la eliminación de algunos indicadores, especialmente los que hacen referencia a los *procesos educativos*, se refieren a la dificultad existente para obtener datos sobre los mismos y no a la importancia de la información que proporcionan.
- ▶ Los indicadores del sistema estatal, habiendo sido creados para recoger información sobre el sistema educativo español, incluyen datos procedentes de otros estudios externos, algunos internacionales, como el PISA, o nacionales, como los procedentes de la Encuesta de Población Activa, lo que los convierte, en algunos casos, en una recopilación de datos externos que no proporcionan información adicional alguna sobre el sistema educativo.
- ▶ El resultado es que, mientras los sistemas de indicadores fueron pioneros en aportar datos, supuestamente consistentes, significativos y de calidad, sobre factores que influyen en la eficiencia, es decir, cómo se hacen las cosas para conseguir los resultados, suponiendo una

propuesta de análisis integral del sistema educativo, con los últimos cambios pierden gran parte de su relevancia y utilidad de cara a la mejora del mismo o de sus diferentes componentes, proporcionando, únicamente, información de la inversión y el producto educativo, no quedando “*clara la utilidad de la información que aportan ni para los gestores políticos y/o académicos, ni para los educadores ni para las familias*” (De la Orden y Jornet, 2012, p.84).

7.1.3. VALORACIÓN DIFERENCIAL DE LOS INDICADORES SEGÚN EL ÁMBITO DE APLICACIÓN

Existen en España, junto al sistema estatal de indicadores, propuestas para cada una de las Comunidades Autónomas, creadas para medir aquellos aspectos que, según la distribución de competencias en educación, les corresponden. De la comparación y análisis realizados entre el sistema de indicadores de las Islas Baleares y el sistema estatal de indicadores podemos destacar:

- ▶ Aunque para la evaluación del sistema educativo español se han elaborado dos sistemas de indicadores, el estatal y el autonómico, con sus correspondientes organismos encargados de definirlos, realizar su revisión y recoger los datos de diferentes fuentes, el *Instituto de Evaluación* (IE), en el ámbito estatal y el *Instituto de Calidad del Sistema Educativo* (IAQSE siglas en catalán), en el de las Islas Baleares, ámbito de nuestro estudio, resulta llamativo que ambos sistemas sean casi idénticos, a excepción de que, en las versiones de la citada Comunidad Autónoma se eliminan algunos indicadores.
- ▶ La versión publicada en 2010 del sistema de indicadores de las Islas Baleares sigue la misma trayectoria que la estatal, por lo que no contempla ni aquellos referentes a los *procesos educativos* ni ningún otro que proporcione información relativa a los centros docentes, cuya evaluación se incluye entre las competencias de las comunidades autónomas.

- ▶ Aun cuando consideramos conveniente mantener el esquema y los principales indicadores del sistema estatal en la propuesta de las Islas Baleares, ésta debería abarcar los relativos a sus ámbitos de competencia argumentando y justificando su inclusión.
- ▶ Los indicadores cuya información y toma de decisiones dependen de la comunidad autónoma deberían formar parte del sistema creado para la misma: *C4, Nivel de estudios de la población adulta, C5, Expectativas de nivel máximo de estudios, Rc1, Gasto en educación con relación al PIB, Rc2, Gasto público en educación, E1, Escolarización en cada etapa educativa, E2, Escolarización y población, y E3, Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios.*
- ▶ A diferencia de otras comunidades autónomas, no se ha desarrollado, en la CAIB, un plan de evaluación de centros, por lo que datos proporcionados por los indicadores de *procesos educativos* no se recogen ni con los indicadores ni mediante otros sistemas.

7.1.4. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS EQUIPOS DOCENTES AL PLANTEAMIENTO DE APLICAR EL SISTEMA DE INDICADORES A LOS CENTROS

Considerando la posibilidad de aplicar los indicadores para la evaluación de centros nos planteábamos tres preguntas en relación a las cuales se señalan las respuestas correspondientes a cada una de ellas:

7.1.4.1. ¿PUEDEN SER LOS INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO UNA HERRAMIENTA ADECUADA PARA MEDIR LO QUE SUCEDE EN LOS CENTROS DOCENTES?

Los centros docentes tienen que adaptarse a los cambios económicos, sociales y culturales, para lo cual es indispensable convertirlos en organizaciones que aprendan, valorando nuevas posibilidades de acción que les conduzcan a una transformación profunda.

Aun cuando se defiende la importancia de los centros y su papel principal como escenario del acto educativo, no existe una propuesta común para su evaluación; ni ningún modelo mediante el cual se defina la información que se considera relevante y significativa sobre las características fundamentales de los centros.

En la revisión de las diferentes propuestas de evaluación de centros, tanto aquellas elaboradas específicamente para la misma como en los modelos de calidad, ISO y EFQM, hemos constatado que, directa o indirectamente, se establece la inclusión de indicadores para recoger información.

Sin embargo y aun defendiéndose la necesidad de recoger información acerca de los principales factores que influyen en el funcionamiento del centro, existe una falta de consenso en cuanto a qué medir, hecho que nos llevó a considerar necesario realizar propuestas de indicadores para los centros docentes que permitieran proporcionar información relevante sobre lo que en ellos sucede.

En la bibliografía consultada, encontramos iniciativas a favor de elaborar un modelo de evaluación de centros basado en los indicadores creados para el sistema educativo. Morduchowicz (2006, p.11) señalaba *“El conjunto de indicadores puede desarrollarse para todo el sistema educativo en forma agregada, para sus regiones, departamentos o niveles de gobierno en que se encuentra dividido políticamente y llegar, incluso, a la propia escuela”*. Por su parte Cano García (1998, p.9) proponía *“La integración y relación entre macroindicadores, indicadores del entorno e indicadores del centro educativo, nos proporcionarán nuevas*

posibilidades de interpretación y de orientación de acciones de política de centro educativo más adecuadas y adaptadas a las situaciones y demandas”.

Tras la investigación llevada a cabo, podemos señalar que algunos de los indicadores del sistema estatal recogen información que se contempla, desde las diferentes propuestas de evaluación de centros, como factores importantes para contribuir a la mejora de los mismos.

Concretamente cabría destacar que los indicadores de *procesos educativos*, eliminados del sistema estatal en la versión del 2010, medían lo que sucede en los centros, incluyéndose del 2000 al 2006 subapartados que así lo especificaban: *Organización y funcionamiento de los centros, práctica educativa y clima escolar*.

Estos aspectos, medidos por diez indicadores, que se incluyen en la mayoría de propuestas para la evaluación de centros, han sido seleccionados tanto por los expertos como por los docentes, considerándose como los más significativos para la mejora de los centros.

7.1.4.2. ¿SE PUEDEN UTILIZAR LOS DATOS RECOGIDOS POR MEDIO DE LOS INDICADORES DEL SISTEMA ESTATAL PARA LA MEJORA DE UN CENTRO DOCENTE?

En cuanto a la utilidad de los datos recogidos por medio de los indicadores del sistema estatal para la mejora de los centros docentes los expertos se mostraron a favor de utilizar los indicadores, señalando que con ellos se abordaban los principales factores que pueden influir en la mejora de los centros, aun cuando indicaron la necesidad de concretar algunos y añadir otros.

De los indicadores del sistema estatal los expertos seleccionaron veintiuno de los treinta y ocho que los integran: *C4, Nivel de estudios de la población adulta, C5, Expectativas de los padres, Rc4.1, Ordenadores en los centros educativos, Rc4.2, Acceso a Internet en los centros educativos, Rc6.1, Alumnos por grupo educativo, E5, Alumnado extranjero, E6, Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales, P1.2, Tiempo dedicado a las tareas directivas, P2, Número de horas de enseñanza, P3, Agrupamiento de alumnos, P4,*

Participación de los padres en el centro, P5, Trabajo en equipo de los profesores, P6, Estilo docente del profesor, P8, Tutoría y orientación educativa, P9, Formación permanente del profesorado, P10, Relaciones en el aula y en el centro, Rs1, Resultados en educación primaria, Rs2, Resultados en educación secundaria, Rs3, Competencias clave a los 15 años, Rs4, Adquisición de actitudes y valores, y Rs6, Abandono escolar prematuro.

Por su parte los docentes han considerado *aplicables* a los centros, y por tanto podrían utilizarse para recoger información acerca de los mismos, todos los indicadores del sistema estatal incluidos en el cuestionario, siendo algunos considerados más significativos que otros.

7.1.4.3. ¿PROPORCIONARÍAN TODOS LOS INDICADORES INFORMACIÓN SIGNIFICATIVA ACERCA DE UN CENTRO?

En cuanto a la información recogida mediante los indicadores, los docentes de Mallorca, consideraron que la medida de veintiuno de los veinticinco indicadores propuestos proporcionaba información *significativa* para la mejora de los centros docentes:

- *Rc4.2 Acceso a Internet en los centros educativos*
- *Rc6.1 Alumnos por grupo educativo*
- *E6 Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales*
- *P1.2 Tiempo dedicado a las tareas directivas*
- *P2 Número de horas de enseñanza*
- *P3 Agrupamiento de alumnos*
- *P4 Participación de los padres en el centro*
- *P5 Trabajo en equipo de los profesores*
- *P6 Estilo docente del profesor*
- *P8T Tutoría educativa*
- *P8O Orientación educativa*
- *P9 Formación permanente del profesorado*
- *P10 Relaciones en el aula y en el centro*

- *Rs1-Rs2 Resultados en educación primaria y secundaria*
- *Rs3 Competencias clave a los 15 años*
- *Rs4 Adquisición de actitudes y valores*
- *Rs6 Abandono escolar prematuro*
- *Rm Recursos materiales*
- *Rd Recursos didácticos*
- *I Infraestructura*
- *Tp Trabajo de los profesores*

Cuatro indicadores fueron considerados como *aplicables* a los centros pero *no significativos* para su mejora:

- *Rc4.1 Ordenadores en los centros educativos*
- *E5 Alumnado extranjero*
- *CI Control de la Inspección*
- *Qp Quejas de padres y madres.*

Considerando la elección en función del tipo de centro, *Público Primaria, Público Secundaria o Concertado*, son dieciséis de los veintinueve indicadores los que se valoran como *significativos* para la mejora.

Teniendo en cuenta los estratos en que se dividió la muestra:

- Los *Directores de Primaria y Profesores de Primaria de Centros Públicos y los Profesores de Primaria de Centros Concertados*, creen que son *aplicables* veintiuno de los veintinueve indicadores.
- Los *Jefes de Estudio de Primaria y Directores y Otros Profesores de Secundaria de Centros Públicos y los Otros Profesores de Centros Concertados* han valorado como *aplicable* veinte de los veintinueve indicadores.
- Los *Jefes de Estudios de Secundaria de Centros Públicos* han seleccionado como *aplicables* dieciséis indicadores.
- Los *Directores de Centros Concertados* consideran *aplicables* diecinueve indicadores.

- Los *Profesores de Secundaria de Centros Públicos* y los *Directores de Centros Concertados*, consideran *aplicables* dieciocho de los veinticinco indicadores.
- Los *Profesores de Secundaria de Centros Concertados* creen que son *aplicables* diecisiete de los veinticinco indicadores.
- El grupo que menos indicadores señala como *aplicables* ha sido el de *Otros Profesores de Primaria de Centros Públicos* que ha seleccionado quince de los indicadores.

Podemos afirmar, por tanto, que diecisiete indicadores del sistema estatal junto a tres de los indicadores que propusieron los expertos proporcionarían información significativa para la mejora de los centros.

7.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Abordando la posibilidad de utilizar los indicadores del sistema estatal para recoger información de los centros docentes, surgen lo que podríamos considerar futuras líneas de investigación en relación a la evaluación de centros y a los propios sistemas de indicadores.

Los docentes encuestados han valorado positivamente la utilización de algunos de los indicadores del sistema estatal para recoger información en los centros docentes por lo que, un nuevo trabajo podría abordar la posibilidad de emplear los citados más allá de su ámbito de aplicación inicial, el sistema educativo, y, a partir de los elegidos, desarrollar un sistema diferenciado de indicadores para los centros.

Otra opción interesante consistiría en utilizar las valoraciones de los expertos en educación y los docentes, recogidas en nuestro trabajo, como una vía para establecer los factores que ellos consideran significativos para la mejora de los centros, pudiéndose desarrollar indicadores distintos a los del sistema estatal pero con incidencia directa en la recogida de información sobre esos factores.

Todo lo anterior podría contribuir a la construcción de un modelo preliminar para establecer indicadores con los que recoger información en los centros docentes de Mallorca, especialmente si tenemos en cuenta que no existe en la CAIB una propuesta para la evaluación de los mismos.

Por otro lado, en el actual contexto educativo en el que es especialmente relevante evaluar la educación con todas las medidas que puedan contribuir a su mejora, parece interesante valorar la calidad de las herramientas que se utilizan para ello. En este sentido, otra de las aportaciones de nuestra investigación se refiere a los aspectos mejorables del propio sistema de indicadores.

Nuestra revisión nos ha permitido señalar la necesidad de mejorar o variar algunos de los indicadores, especialmente aquellos cuya información se ha constatado que es redundante o los que, por recoger información de diferentes fuentes o diferentes actividades según la versión, no permiten una visión longitudinal del sistema educativo.

Otra posible orientación para futuros estudios se enmarcaría en el esclarecimiento del modelo conceptual que se utiliza para establecer las modificaciones propuestas en las versiones más actuales del sistema de indicadores. Cabría, asimismo, analizar los criterios aplicados para eliminar o sustituir dimensiones así como averiguar los motivos por los que se incorporan nuevos indicadores, a fin de evitar la ampliación indiscriminada del sistema, como ha sucedido en las diferentes versiones publicadas, y favorecer la incorporación de indicadores en función de sus aportaciones reales y no solo para aprovechar determinada información disponible sobre el sistema educativo proveniente de otros estudios.

Por otro lado, se ha señalado que los indicadores autonómicos resultan una reproducción del sistema estatal ya que aportan información redundante y por tanto innecesaria. Siendo los indicadores una herramienta para medir factores significativos de la educación sería interesante establecer, a nivel autonómico, aquellos que, en función de su ámbito de competencias, brindaran información relativa al mismo.

Con nuestra propuesta deseamos y esperamos contribuir a que se establezcan líneas de recogida de información válida y fiable en los centros docentes que permitan una mejora significativa en su organización así como abrir nuevas vías para la investigación y mejora de los propios sistemas de indicadores, cuyas aportaciones consideramos de gran relevancia para el sistema educativo.

8. BIBLIOGRAFÍA

Asociación de Inspectores de Educación (2008). Entrevista a Enrique Roca, director del Instituto de Evaluación. Avances en la supervisión educativa. *Revista Asociación Inspectores*, 9.

Asociación Española de Normalización Certificación (2 ed.) (2006). *Guía de aplicación de la norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educación*. Madrid: Autor.

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, Eurydice (2004). *Evaluación de centros de enseñanza obligatoria en Europa*. Madrid: MEC.

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, Eurydice (2010). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Madrid: MEC.

Alain, M. (1996). La conducción de un sistema complejo: la educación nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 13-36.

Alaminos Chica, A. y Castejón Costa J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Marfil.

Aldana, P. (2004). Datos y reflexiones sobre la educación en España. *Revista Índice* 4, 6-7.

Álvarez Méndez, J. M. (1997). La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción. *HEURESIS, Revista Electrónica de investigación curricular y educativa*. Recuperado de: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-2.html>
Marzo 2012.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- Andrés Fernández, M. A. (2005). Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza/aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *RELIEVE*, vol. 11, 1, 63-82.
- Aragón Marín, L. (2004). La Gestión de la Calidad en Educación. *Educación en el 2000*, 21-30.
- Arbós Bertrán, A. (2003). Hacia un modelo sistemático de evaluación del sistema educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Arrascaeta Farrando, R. A. (2007). Improved guidelines on implementing ISO 9001 in education sector. *ISO Management System*, November-December, 15-17
- Arrascaeta Farrando, R. A. (2008). *Sin educación de calidad, el futuro de la sociedad está en peligro*. III Congreso Internacional de Calidad ASQ-UTL: Innovación una herramienta para la cultura de calidad. 14 Noviembre.
- Ávila Baray, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Edición electrónica. Texto completo en www.eumed.net/libros/2006c/203/ Enero 2011.
- Ballesteros Velázquez, B. *La construcción del Conocimiento Científico desde la Perspectiva Interpretativa*. Dpto. MIDE. UNED (Documento aportado por la autora). Noviembre 2008.
- Ballvé, A. M. (2002). *Cuadro de mando. Organizando información para crear valor*. Barcelona: Gestión 2000.
- Beltrán Jaramillo, J.M. (3 ed.) (2000). *Indicadores de gestión. Herramientas para lograr la competitividad*. Colombia.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Colección Educación y Enseñanza. Barcelona: Ceac.

- Blázquez Entornado, F. y Navarro Montaña, M.J. (1999). Propuesta de indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centros educativos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1.
- Bolívar Botía, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar Botía, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis.
- Bolívar Botía, A. (2000). *La mejora de los procesos de evaluación*. Curso *La mejora de la enseñanza*, organizado por la Federación de Enseñanza de UGT de Murcia (20.09.2000).
- Bolívar Botía, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Muralla.
- Bolívar Botía, A. (2001). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, centros o aula. *Organización y Gestión Educativa*, 39 (2001), 10-16; *Educare (Revista de las Escuelas de Calidad)*, 6 (verano-otoño 2004), 34-43.
- Bolívar Botía, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capitalizarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, revista de currículum y formación*, 7, 1-2.
- Bolívar Botía, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8, 2, 11-33.
- Borrás, V.; López, P. y Lozares, C. (1999). La articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo: de las grandes encuestas a la recogida de datos intensiva. *Quesito*, 23, 3, 525-541.

- Buendía Eximan, L.; Colas Bravo, M.P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Brunet Icart, I.; Pastor Gosálbez, I. y Belzunegui Eraso, À. G. (2002). *Tècniques d'investigació social. Fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: Pòrtic.
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla
- Cánovas Sánchez, F. (2002). La cultura de la calidad desde una perspectiva histórica. *Documentación Social*, 128, 57-79.
- Casanova Rodríguez, M^a. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: Muralla.
- Casanova Rodríguez, M^a. A. (2007). Hacia la selección de indicadores críticos en los centros educativos. *Avances en supervisión educativa*, 7.
- Carbonell Sebarroja, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cardona Moltó, M^a. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista iberoamericana de educación*, 39/2.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (1995). *Calidad de la Educación y Eficacia de la Escuela*. Madrid: Autor.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (1995). *Evaluación de programas y de centros educativos. Diez años de investigación*. Madrid: Autor.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Autor.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2000). *El sistema Educativo Español*. Madrid: Autor.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2002). *El sistema Educativo Español*. Madrid: Autor.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Bilbao: Mensajero.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2009). *El sistema Educativo Español*. Volumen 1 y 2. Madrid: Autor.

Club Gestión de Calidad (2007). *IV informe de la Excelencia en España*. Madrid: Autor.

Cobo, A. y Martínez I. (2004). Estadística de educación en el INE. *Índice*, 4, 8-9.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Colas Bravo, P. y Buendía Eximan, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura (2000). *Informe Europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Madrid: Autor

Consell Econòmic i Social de les Illes Balears (2009). *Dictamen 7/2009. Sobre l'eficàcia del sistema educatiu a le Illes Balears*. Baleares: Autor.

Correa Uribe, S.; Puerta Zapata, A. y Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación evaluativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Formación Superior (ICFES).

- Davis, G. A. y Thomas M.A. (1989). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: Muralla.
- De la Fuente, E. (2004). La comparabilidad de los indicadores de gasto en educación de la OCDE. *Índice*, 4, 14-15.
- De la Herrán Gascón, A., Hashimoto Moncayo, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en Educación. Fundamentos, Aplicación y Nuevas Perspectivas*. Madrid: Diles.
- De la Orden Hoz, A. (Director) (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, 3, 1.
- De la Orden Hoz, A.; Jornet Meliá, J. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón* 64 (2), 69-88.
- Del Río Sadornil, D. (2003). *Métodos de investigación cualitativa y evaluativa*. Volumen I *Métodos de Investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Del Val Cid, C. y Gutiérrez Brito, J. (2005). *Prácticas para la comprensión de la realidad social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Diario de Sesiones del Congreso de Diputados (2009). *Del grupo parlamentario popular en el congreso, sobre la reforma del sistema educativo español*. 94, 24-31.
- Diario de Sesiones del Congreso de Diputados (2009). *Comparecencia del señor Director del Instituto Nacional de Evaluación (Roca Cobo) para explicar los planes de evaluación contemplados en la LOE que va a realizar el Instituto de Evaluación*. 431, 2-12.
- Dockrell, W.B. y Hamilton D. (1983). *Nuevas reflexiones sobre la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea
- Edith Landi, L. y Palacios M. E. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista iberoamericana de educación*. 53, 155-181.

- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 9-39.
- Escudero Escorza, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias de evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3, 1.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, vol. 9, 1, 11-43.
- Escudero Escorza, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Zaragoza: Paraninfo.
- Escudero Muñoz, J.M. (1999). La calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas. *HEURESIS. Revista de investigación curricular y educativa*, 2, 5.
- Escudero Muñoz, J.M. (2003). ¿Se puede mejorar la educación elevando los niveles de aprendizaje e implantando sistemas de rendición de cuentas?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2).
- Espín López, J. V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *XXI, Revista de educación*, 4, 95-105.
- Estévez García, J.F. y Pérez García, M.J. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Eurydice (2004). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Bruselas: Autor.
- Fernández Díaz, M.J.; González Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *RELIEVE*, 3, 1.

- Fernández Díaz, M.J. (1997). Evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3, 1.
- Fernández Hatre, A. (2004). *Indicadores de gestión y cuadro de mando integral*. Instituto del desarrollo Económico, Principado de Asturias.
- Fernández Panadero, M. C. (2004). *Tesis EPM: un modelo para la caracterización y diagnóstico de los procesos educativos*. Universidad Carlos III Madrid.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Fuentes Medina M. E. y Herrero Sánchez, J. R. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. IX Congreso de formación del profesorado, Cáceres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 353-368.
- Fuenmayor Fernández A. y Granell Pérez, R. (2000). La calidad de la educación una aproximación conceptual. *Revista de Educación*, 323, 29-42.
- Gairín Sallán, J. (1994). *La autonomía institucional: Concepto y Perspectivas*. Instituto de Ciencias de la Educación *Autonomía institucional de los centros educativos y estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto, 23-72.
- Gairín Sallán, J. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Gairín Sallán, J. (1998). Los estadios del desarrollo organizacional. *Contextos educativos*, 1, 125-154.
- Gairín Sallán, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: Muralla.
- Gairín Sallán, J. (1999). *La calidad, un concepto controvertido*. *Educar* 24, 11-45.

- Gairín Sallán, J. (2000). *La investigación sobre enfoques organizativos en educación*. VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Granada.
- Gairín Sallan, J.; Muñoz Moreno, J.L. y Rodríguez Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, XV 4, 620 – 634.
- Galgano, A. (1995). *Los siete instrumentos de la calidad total*. Madrid: Diaz de Santos.
- García Garrido, J.M.; Buj, A.; González Anleo, J.; Ibáñez-Maitín, J. A., De la Orden Hoz, A.; Pérez Iriarte, J.L. y Rodríguez Diéguez, J. L. (1997). *Elementos para un Diagnóstico del Sistema Educativo Español*. Madrid: MEC.
- García Hoz, V. (Director) (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Llamas J. L. (2003). *Métodos de investigación cualitativa y evaluativa*, Volumen II *Investigación cualitativa y Evaluativa*. Madrid: UNED.
- Gargallo López, B. (1994). Algunas consideraciones en torno a la evaluación del sistema educativo y lo que ésta comporta. *Teoría de la educación*, VI, 221-236.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gaziel, H.; Warnet, M. y Cantón, I. (2000). *La calidad en los centros educativos del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.
- Gento Palacios, S. (1998). *Gestión y supervisión de los centros educativos*. Buenos Aires: Docencia.
- Gento Palacios, S. (3 ed.) (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

- Gil Escudero, G. (2002). El proyecto internacional para la producción de indicadores de resultados educativos de los alumnos (Proyecto PISA). Recuperado de: <http://www.ince.mec.es/pub/pisa.htm>. Diciembre 2011.
- Gil Traver, F. (1999). *Indicadores educativos sobre entorno y procesos escolares. Perspectiva española en el marco del Proyecto de los sistemas educativos de la OCDE*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- Gil Traver, F. (2000). Los indicadores como herramienta de evaluación en el campo de la educación. Jornadas Red Mediterránea. BIE Evaluación y Reformas. INCE Madrid.
- Gil Traver, F. (2004). Indicadores internacionales de calidad en los procesos escolares. III Congreso ADIDE Andalucía: la inspección ante la evaluación de la calidad en educación. Huelva, 20 y 21 de febrero.
- Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria*. Madrid: MEC.
- González Fernández, F. J. (2004). *Auditoria de mantenimiento e indicadores de gestión*. Madrid: Fc Editorial.
- González Ferreras, F. (2005). *La cultura de las organizaciones*. En Ministerio de Educación y Ciencia: *Gestión de calidad en la Organización y Dirección de centros escolares*. Madrid: Secretaria General Técnica, Informes y Publicaciones. 9-17.
- González López, I. (2004). *Calidad en la Universidad. Evaluación e Indicadores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gonzales López, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. *XXI Revista de educación*, 6. 155-169.

- Grau Company, S. y Álvarez Teruel, J. D. (2005). *La autoevaluación de un centro educativo como medida para mejorar su calidad educativa* En *La organización del centro escolar: documentos para su planificación*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario. 115-136.
- Hernández Sampieri, C.R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: McGrall-Hill.
- Huber, Günter, L. (2002). El análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación. *XXI, Revista de educación*, 4, 141-156.
- lafrancesco Villegas, G. M. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. Bogotá: Escuela Transformadora.
- Ibáñez Milla, J. (2004). Estadística de educación y el proyecto INES de la OCDE: nuevos temas. *Revista Índice*, 8, 16-17.
- Institut d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (2006). *Indicadors del Sistema Educatiu de les Illes Balears*. Baleares: Autor.
- Institut d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (2010). *Avaluació de diagnòstic 2008-2009. Informe executiu*. Baleares: Autor.
- Instituto de Evaluación (2006). Indicadores educativos nacionales e internacionales. *Apuntes del instituto de evaluación*, 5.
- Instituto de Evaluación (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Autor
- Instituto de Evaluación (2007). *Sistema estatal de indicadores de la educación prioritarios*. Madrid: Autor.

Instituto de Evaluación (2007). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2007. Informe Español*. Madrid: Autor

Instituto de Evaluación (2008). Indicadores educativos nacionales e internacionales. *Apuntes del instituto de evaluación*, 14.

Instituto de Evaluación (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Autor.

Instituto de Evaluación (2009). *Evaluación general de diagnóstico*. Madrid: Autor.

Instituto de Evaluación (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Autor.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Autor.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Autor.

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid.

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2003). *Evaluación de la educación primaria*. Madrid: Autor.

Ishikawa, K. (2003). *¿Qué es el control de la calidad?*. Bogotá: Norma Ediciones.

ISO 9001:2000 (2000). *Guía de aplicación IWA 2. Sistemas de gestión de la calidad para organizaciones educativas*. Aplicación de la norma ISO 9001:2000.

ISO (2001). *Orientación acerca de los requisitos de documentación de la Norma ISO 9001:2000*. Documento: ISO/TC 176/SC 2/N 525R.

ISO 66175 (2003). *Sistema de gestión de calidad. Guía para la implantación de indicadores*. Madrid: Aenor.

ISO (2004). *Orientación sobre el concepto y uso del enfoque basado en procesos para los sistemas de gestión*. Documento: ISO/TC 176/SC 2/N 544R2.

ISO 9000:2005 (2005). *Sistemas de Gestión de Calidad. Fundamentos y Vocabulario*. Madrid: Aenor.

ISO 9001:2008 (2008). *Sistemas de Gestión de Calidad. Requisitos*. Madrid: Aenor

Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa (2005). *Catálogo de indicadores para la evaluación de la gestión de los institutos de educación secundaria*. Valencia: Autor.

Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa (2007). *Catálogo de indicadores para la evaluación de la gestión de los centros de educación infantil y primaria*. Valencia: Autor.

Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa (2005). *Carpeta para la gestión de planes de mejora en los institutos de educación secundaria*. Valencia: Autor.

Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat educativa (2007). *Guía de gestión por procesos*. Valencia: Autor.

Juran, J. M. (1990). *Juran y el liderazgo para la calidad*. Madrid: Díaz de Santos.

Lacueva, A. (2007). Determinación de la calidad en la educación: buscando alternativas. *EDUCERE*, 36, 21-30.

Laorden Gutiérrez, C. (2004). La autoevaluación en los centros educativos. *Pulso*, 27, 61-69.

- Ledesma, R.; Molina Ibáñez, G. y Valero Mora, P. (2002) Análisis de la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 7, 2, 143-152.
- Llompert, I.; Mata C. y Pérez J. M. (2007). El papel de la dirección en la evaluación y organización docente. *Revista asociación inspectores*, 5.
- López, J. A. y Darder, P. (1985). La evaluación de centros educativos. El quafe 80. *Educar*, 6, 225-243.
- López Cabanes, A. y Ruiz Gimeno, J. (2004). Gestión de la calidad en los centros educativos. *Educar en el 2000*, 49-64.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de educación*, 4, 167-179.
- López Rupérez, F. (1994). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Luján Castro, J. y Puente Azcutia, J. (1996). *Evaluación de Centros educativos. El Plan EVA*. Madrid: MEC.
- Marchesi Ullastres, A. (2006). Cambio educativo y evaluación de las escuelas. *Transatlántica de Educación*, 1, 44-53.
- Marquès Graells, P. (2000). El sistema educativo actual: problemas y propuestas de mejora. *Revista DIM, Facultad de educación. UAB*.
- Marquès Graells, P. (2002). *Sobre la calidad de la educación*. Madrid: UAM.
- Marquès Graells, P. (2002). Calidad e innovación educativa en los centros. *Revista DIM, Facultad de educación. UAB*.

- Martin, M. y Sauvageot C. (2001). *Constructing an indicator system or scorecard for higher education. A practical guide*. France: UNESCO.
- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros educativos*. Madrid: MEC.
- Martínez Lobato, E. (2007). La evaluación externa de la educación. *Revista asociación inspectores*, 5.
- Martínez Rizo, F. (2007). *Propuesta metodológica para desarrollar un sistema de indicadores educativos para evaluar la calidad de la educación en México*. Seminario Internacional de indicadores educativos del Instituto nacional para la evaluación. México.
- Martínez Rizo, F. (2005). El diseño de sistemas de indicadores educativos: Consideraciones teórico- metodológicas. *Colección cuadernos de Investigación*, 14. México.
- Mateo Andrés, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Mestres Gavarró, J. (1998). *La Calidad de los Centros Educativos*. Alicante: Instituto de estudios Juan Gil-Albert. 219-251.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Modelo Europeo de Excelencia*. Madrid: Autor
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Las cifras de la educación en España: Estadística e indicadores*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *El desarrollo de la Educación en España*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). *Evolución del Sistema Educativo Español*. Madrid: MECD/CIDE.

- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Gestión de la calidad en la organización y dirección de centros escolares*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Indicadores Resumen Informativo. Apuntes del Instituto de Evaluación*. Núm. 5. Madrid
- Ministerio de Educación y Cultura (2007). *Informe 2006. Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Madrid: Autor.
- Montero Mesa, M.L. (2003). ¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1/2), 57-73.
- Morduchowicz A. (2000). La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas. *Revista iberoamericana de educación*, 23, 165-186.
- Morduchowicz A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar> Marzo 2011.
- Muñoz Justicia, J. (2005). *Análisis Cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Versión 3.03.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficacia escolar y mejora de la escuela. *Organización y Gestión Educativa*, 9(4), 3-9.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 2
- Murillo Torrecilla, F.J. (2005). La investigación de la eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 2.

National Forum on Education Statistics (2005). *Forum Guide to Education Indicators*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Noriega, J. y Muñoz, A. (2002). *Indicadores de evaluación del centro docente*. Bilbao: Praxis.

Norris, N. (1998). Evaluación, economía e indicadores de rendimiento. *HEURESIS. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, 1, 2.

OEI (1996). Evaluación de la Calidad de la Educación. *Revista iberoamericana de educación*, 10.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Desafíos de los sistemas de información educativa: docentes y diseminación de información con foco en la escuela*. México: Secretaría de educación pública.

Oliver Jaume, J. (1991). Estratègies per a una cultura avaluativa als centres educatius. *Educació i Cultura*, 8-9, 207-214.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: Paidós.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1995). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1995). *Measuring the quality of schools*. Paris: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1997). *Education at a Glance. OECD Indicators 1997*. Paris: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1998). *Education at a Glance. OECD Indicators 1998*. Paris: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002). *Education at a Glance. OECD Indicators 2002*. Paris: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators Summary in Spanish*. Paris: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Encuesta Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe Español*. Madrid: MEC.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *TALIS. Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: MEC.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators Summary in Spanish*. Paris: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. Paris: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 2: Herramientas de trabajo*. Paris: Autor.

Orfelio G. L. y Montero I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. (3 ed). Madrid: McGrawHill

Pascual Barrio, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Puls*, 29, 43-58.

Pallarés Martínez, S. y Bullich Catá De La Torre, R. (2007). La evaluación de los centros educativos: un enfoque integrado. *Revista de Investigación educativa*, 5, 1-17.

Pérez Esparrells, C. (2004). Estadísticas internacionales de educación. *Índice*, 4, 10-11.

- Pérez Juste, R. y Martínez, L. (1989). *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- Pérez Juste, R. (Coord) (1989). La UNED. Luces y sombras de una institución innovadora. *Bordón*. 41, 3. Monográfico.
- Pérez Juste, R. (1989). Evaluación de los Centros asociados de la UNED. *Revista de Investigación Educativa*. 7, 13. Primer semestre
- Pérez Juste, R. y otros. (1991). *La Universidad Nacional de Educación a Distancia. Aproximación a la evaluación de un modelo innovador*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Pérez Juste, R.; Martínez, C. y Rodríguez, G. (1995). *Centros educativos de calidad*. Madrid: CECE-ITE.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación educativa*, 18, 2, 261-287.
- Pérez Juste, R. (Coord) (2005). *Calidad en la Educación, calidad de la Educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: AEC
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Revista Siglo XXI*, 8, 11-33.
- Pérez Juste, R. (2005). *Calidad en educación, calidad de la educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: AEC.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.
- Pérez Juste, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances supervisión educativa. Revista asociación de Inspectores de educación en España*, 6.

- Pérez Juste, R; López Rupérez, F.; Peralta M^a D. y Municio, P. (2008). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Pérez Juste, R. (2013). Calidad de la Educación. Insuficiencias, inconsistencias e incoherencias del sistema. En *Conversaciones con un Maestro (Liberamicorum)*. Madrid: Ediciones Académicas, pp. 595-607.
- Portero Ortiz, M. (2003). Gestión por procesos: herramienta para la mejora de centros educativos. Conferencia dentro del VII Congreso de Educación y Gestión. Madrid.
- Prats, J. y Raventós F. (Dir.) (2005). *Los Sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?*. Barcelona: Fundación "La Caixa". Colección Estudios Sociales, 18.
- Repetto Talavera, E. (2002). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Vol. 1. Madrid: UNED.
- Reynolds, D. y Cuttance, P. (1996). *School Effectiveness. Research, policy and practice*. London: School Development.
- Rodríguez Fuenzalida, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista iberoamericana de educación*, 5, 45-65.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero, C. (2003). La paradoja de la transparencia que opaca. Evaluación y mejora escolar: un análisis de la información oficial. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 2.
- Romero, C. (2007). *La escuela media en la sociedad del conocimiento: ideas y herramientas para la gestión educativa, autoevaluación y planes de mejora* Buenos Aires: Novedades educativas.

- Ross, K. N. y Jürgens Genovois, I. (2008). *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación*. Paris: UNESCO.
- Ruiz Ruiz, J.M. (1995). La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 8.
- Ruiz Ruiz, J.M. (2004). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Rul, J. (2007). El modelo escolar en la LOE relaciones entre el modelo escolar y calidad educativa. *Avances supervisión educativa. Revista asociación de Inspectores de educación en España*, 5.
- Salgueiro Anibiarte, A. (2001). *Indicadores de gestión y cuadro de mando*. Madrid: Díaz de Santos.
- Sánchez Pérez, J.I. (2007). Evaluación de centros y calidad. *Avances en la supervisión educativa. Revista asociación de Inspectores de educación en España*, 5.
- Santana Bonilla, P.J. (1997). ¿Es la gestión de la calidad total en educación un nuevo modelo organizativo?. *Heuresis, Revista electrónica de investigación curricular y educativa*.
- Santesmases Mestre, M. (1997). *Diseño y análisis de encuesta en investigación social y de mercados*. Madrid: Pirámide.
- Santos Guerra, M. Á. (1994). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (2005). Autonomía organizativa de la escuelas: ¿libertad para el zorro y las gallinas?. Ponencia realizada en las jornadas de Inspección Educativa.
- Santos Guerra, M. Á. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

- Santos Peñas, J.; Muñoz Alamillos, A.; Esteban Plaza, R. y Prieto Diego, J. (2004). Programa Modular en Gestión de Calidad. "Módulo 1. Calidad: Historia, evaluación, estado actual y futuro". "Modulo 2. Herramientas y técnicas de la calidad", "Módulo 4. Normas ISO 9000:2000" y "Módulo 11. Modelos Europeo e Iberoamericano de Excelencia Empresarial". Madrid: Fundación UNED.
- Sarramona López, J. (2003). Un ejemplo de evaluación participativa del sistema educativo: la conferencia nacional de educación de Cataluña. *Revista de Educación*, 332, 463-475.
- Sarramona López, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Saura Valls, J. (2002). *La información al servicio de la educación*. *Índice*, 8, 26-28.
- Scheerens, J. (2004). Perspectives on Education Quality, Education Indicators and Benchmarking. *European Educational Research Journal*, 3(1), 115-138.
- Scheerens J., Luyten, H. y Van Ravens, J. (2011). Measuring Educational Quality by Means of Indicators. *Perspectives on Educational Quality, Springer Briefs in Education*, vol. 1, 3-33.
- Sedel, J. (2004). Three Sets of Indicators on Education: Education at a Glance (OECD), Key Data on Education (European Union), The State of Education (French Ministry of Education). Elements of Comparison and Analysis. *European Educational Research Journal*, 3(1), 139-176.
- Segovia J. D. (Coord.), Bolívar Botía, A.; Luengo Horcajo, F.; Hernández Rivero V. M. y García Gómez R. J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 1.

- Senge, P.M. (1993). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.
- Senge, P. M. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Editorial Norma
- Sierra Bravo, R. (1988). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Pananinfo.
- Shalvelson, R. et al. (1991). *What are educational indicators and indicators systems*. Recuperado de: <http://ericae.net/db/edo/ED338701.htm#d>. Marzo 2011.
- Summers, D. C. B. (2006). *Administración de la calidad*. Méjico: Pearson Education.
- Tari, J.J.; De Juana, S. y Mora, J. (2007). Evaluación de la calidad: importancia de la evaluación externa y del seguimiento. *Avances en la Supervisión educativa. Revista de la Asociación de inspectores de educación en España*, 5.
- Taylor Fitz-Gibbon, C. (2004). *Monitoring education. Indicators, quality and effectiveness*. London: School Development.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejeda Fernández, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos*. Málaga: Aljibe.
- Terhat Ewald (2009). ¿Cómo pueden utilizarse los resultados de estudios comparativos sobre el rendimiento o de una manera consecuente para aumentar la calidad de las escuelas?. *Revista curriculum y formación del profesorado*, 13, 2, 1-16.
- Tiana Ferrer, A. (1996). La evaluación de los sistema educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61.

- Tiana Ferrer, A. (2006). Evaluación de la calidad en la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Revista Digital Idea La Mancha*, 3.
- Tiana Ferrer, A. (coordinador); Mateo Andrés, J.; Mestres Gavarró, J. y Saez Brezmes, M. J. (2009). *Avaluació de programes, centres i professorat*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Tiana Ferrer, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón*, 64 (2), 15-28.
- Tourón Figueroa, J. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *Estudios sobre Educación*, 16. 127-146.
- Valenzuela González, J. R. y Ramírez Montoya, M. S. (2009). Indicadores de evaluación institucional: ¿una "carga más" o luz para iluminar el camino? Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Valenzuela González, J. R. y Ramírez Montoya, M. S. (2009). Sistema de indicadores de evaluación institucional para la mejora de la gestión y la calidad educativa. Memorias del Segundo Congreso de Orientación Educativa y Vocacional Prácticas, reflexiones y propuestas en la construcción de los aprendizajes: Compromiso con un sistema educativo en transformación. Universidad de Baja California.
- Vázquez Alonso, Á. (2001). Las evaluaciones del sistema Educativo. *Educació i Cultura*, 14, 247-274.
- Villa Sánchez, A. (1994). *Autonomía y funcionamiento autónomo del centro educativo* en Instituto de Ciencias de la Educación *Autonomía institucional de los centros educativos y estrategias* Bilbao: Universidad de Deusto, 435-488.
- Villa Sánchez, A. y Yániz de Eulate, C. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1.

Vos, R. (1996). *Hacia un sistema de indicadores sociales*. Series Documentos de Trabajo I- Washington D.C. INDES.

Weiss, H. C. (4 ed.) (1997). *Investigación Evaluativa*. México: Trillas.

Yzaguirre Peralte, L. (2007). Educación y calidad: ¿Por qué utilizar la guía IWA 2?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/2, 10.

Zabalza Bereza, M. Á. (1995). *Dinámica institucional de las escuelas y mejora de la calidad*. Ikastaria: Cuadernos de Educación, 8, 53-72.

FUENTES DIGITALES

Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela (ADEME). <http://usuarios.multimania.es/ademe/objetivosyfin.es.htm>. [En español. Última verificación: Septiembre 2012]

Centro de Investigación y Documentación Educativa: <http://www.mec.es/cide/> [En español. Última verificación: Septiembre 2012]

Club Excelencia en Gestión. <http://www.clubexcelencia.org/> [En español. Última verificación: Mayo 2013]

Comisión Europea: <http://ec.europa.eu/> [Varios Idiomas. Última verificación: Octubre 2011]

Conferencia Española de Centros de Enseñanza (CECE): <http://www.red2001.com/> [En Castellano. Última verificación: Mayo 2011]

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: <http://www.gencat.cat/temes/cat/educacio.htm> [En Catalán. Última verificación: Mayo 2011]

Consell Escolar de les Illes Balears: <http://ceib.caib.es/> [En Catalán. Última verificación: Julio 2011]

Comunidad de Cantabria. Dirección general de Ordenación e Innovación Educativa <http://www.educantabria.es/> [En Castellano. Última verificación: Mayo 2011]

EACEA P9 Eurydice (2012). Key Data on Education in Europe. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [Última verificación: Octubre 2013]

European Educational Research Association: <http://www.eera-ecer.de/> [En inglés. Última verificación: Mayo 2011]

EURYDICE, banco de datos sobre los sistemas educativos en Europa: <http://www.eurydice.org> [En varias lenguas. Última verificación: Mayo 2011]

Evaluación de la Enseñanza, Aury M. Curbelo Ruiz <http://www.acurbelo.org/presentaciones/evaluacion.swf>

Gobierno de Navarra, portal de educación: <http://www.educacion.navarra.es/portal/> [En castellano. Última verificación: Mayo 2011]

Institut d'Avaluació del Sistema Educatiu de les Illes Balears: <http://iagse.caib.es/> [En Catalán. Última verificación: Septiembre 2012]

Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa (IVECE) <http://www.edu.gva.es/eva/docs/calidad/publicaciones/es/cd/iframe.html> [En español. Última verificación: Mayo 2011]

Instituto de Evaluación: <http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/> [En español. Última verificación: Septiembre 2012]

Instituto de Tecnologías Educativas: <http://www.ite.educacion.es/> [En español. Última verificación: Diciembre 2011]

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI/ISEI) <http://www.isei-ivei.net/cast/sviec/historial.htm> [En español. Última verificación: Septiembre 2012]

International Institute for Educational Planning (IIEP): <http://www.iiep.unesco.org/> [En inglés. Última verificación: Mayo 2011]

ISOC, bases de datos bibliográficos del CSIC: <http://bddoc.csic.es:8080/isoc.html> [En castellano. Última verificación: Mayo 2011]

Ministerio de Educación del Gobierno de España: <http://www.educacion.gob.es/portada.html> [En español. Última verificación: Septiembre 2012]

Modelo EFQM, www.efqm.org [En inglés. Última verificación: Mayo 2013]

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO: <http://www.ibe.unesco.org/es.html> [En español. Última verificación: Mayo 2011]

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura (OEI) <http://www.oei.es/index.php> [En español. Última verificación: Septiembre 2012]

Red de Base de Datos de Información Educativa: <http://www.redined.mec.es/> [En español. Última verificación: Mayo 2011]

Web Educatiu de les Illes Balears <http://weib.caib.es/> [En catalán. Última verificación: Septiembre 2012]