

LOS CENTROS EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS INDICADORES EDUCATIVOS

Alfonso Cid Sabucedo
Universidade de Vigo

RESUMEN

En la sociedad actual una de las preocupaciones fundamentales es la de la "calidad" referida, fundamentalmente, al conjunto de los servicios sociales, entre ellos el de la educación. Para satisfacer esta demanda es necesaria la información. Uno de los instrumentos utilizados para obtener la información son los "indicadores". A través de ellos podemos constatar el grado de "eficacia" y "eficiencia", en otras palabras, la "calidad" del sistema educativo y de cada uno de sus elementos, en nuestro caso los centros educativos. A través de la evaluación de los centros educativos podremos valorar la relación ente la normativa, el apoyo de la Administración educativa y los resultados obtenidos. Además, la evaluación contribuirá a la mejora del sistema educativo al mejorar la organización, el funcionamiento y los resultados de los centros educativos.

Palabras clave: Calidad, evaluación, centro educativos, indicador, instituciones evaluación

ABSTRACT

In the current society one of the fundamental preoccupations is that of the referred « quality », fundamentally, to the group of the social services, between them that of the education. To satisfy this demand it is necessary the information. One of the instruments used to obtain the information is the « indicators ». Through them we can verify the degree of « effectiveness » and « efficiency », in other words, the quality of the educational system and of each one of their elements, in our case the educational centers. Through the evaluation of the educational centers we will be able to value the relationship entity the normative one, the support of the educational Administration and the obtained results. Also, the evaluation will contribute to the improvement from the educational system when improving the organization, the operation and the outcomes of the educational centers.

Key words: Quality, evaluation, educational center, indicator, institutions evaluation

I. PLANTEAMIENTO DE PARTIDA

Si el final del siglo XIX representaba referente a la educación la utopía de la universalización de la escuela primaria, la utopía del naciente siglo XXI consiste, entre otros aspectos en la consecución de una educación de calidad.

Ahora bien, para saber si el sistema educativo, o cada uno de sus elementos, en nuestro caso los centros educativos, consiguen la tan ansiada calidad es necesario evaluarlo. Mediante la evaluación (políticos, administradores y público en general) podemos comprobar si la educación atiende a los objetivos establecidos y ofrece un diagnóstico y una información adecuada sobre la misma. Es decir, nos informa sobre su eficacia y eficiencia. Además, la evaluación abre él dialogo y ofrece la base necesaria para la planificación del desarrollo y mejora de los centros. Y a través de ellos del sistema educativo.

Sí en el planteamiento anterior existe consenso, las discrepancias surgen en el momento de decidir a través de qué evaluamos el sistema educativos y cada uno de sus elementos. Para unos, debe realizarse a través de los indicadores educativos. Para otros, que cuestionan el sistema de indicadores educativos, debe realizarse desde planteamientos alternativos como los valores educativos, la participación y reflexión.

Nuestra intención, asumiendo el planteamiento de los indicadores educativos, es ofrecer la situación, estado y características de nuestros centros educativos a través de la información que ofrece el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Para cumplir el objetivo propuesto estructuramos el presente trabajo de la siguiente forma. Presentamos, en primer lugar, el concepto, origen y sentido de los indicadores educativos. A continuación, situamos los indicadores en el correspondiente modelo teórico que le dan sentido. Tratamos, seguidamente, las instituciones encargadas de la creación, aplicación y difusión de la información, es decir, las instituciones evaluadores. Por último, nos ocupamos del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación como marco en el que finalmente situaremos los centros educativos

II. INDICADOR: CONCEPTO, ORIGEN Y SENTIDO

Una primera orientación referida a este término la encontramos en el Diccionario de la Real Academia Española al señalar que un indicador es aquello “que indica o sirve para indicar”, y entiende por este último termino “dar a entender o significar una cosa con indicios o señales”. Del mismo modo, el Diccionario Oxford define que un indicador “es aquello que señala o dirige la atención hacia algo”. Según la OCDE los indicadores son “series de datos establecidos con el objetivo de dar respuestas a las cuestiones específicas...Las cuestiones a las que los indicadores deben responder conciernen a aspectos de problemas más generales de los que pueden ser examinados por medio de técnicas cuantitativas” (OCDE, 1992: 96).

Para comprender un poco mejor qué son y qué pretenden los indicadores podemos remontarnos a su origen histórico. Así, nos encontramos que los primeros indicadores desarrollados fueron los “económicos”. Estos tenían el propósito de facilitar la comprensión y la representación de una realidad compleja a través de un conjunto limitado de datos significativos. El éxito y difusión alcanzado en el campo económico derivó a que fuesen utilizados en otros ámbitos de las Ciencias Sociales. De esta forma, fueron surgiendo indicadores de la salud, de la calidad de vida y, naturalmente, de la educación.

De lo expuesto anteriormente, podemos subrayar que un indicador no es más que una señal que permite captar y representar aspectos de una realidad que no son directamente accesibles al observador (Tiana, 1997:50). Aplicada esta conceptualización al ámbito educativo podemos decir que un indicador es un artificio que proporciona información relevante acerca de algún aspecto significativo de la realidad educativa (Tiana, 1997:51). Al respecto es necesario poner de manifiesto que los indicadores normalmente son de carácter cuantitativo, es decir, son una medida estadística. Esto no quiere decir que no existan indicadores de carácter cualitativo. Esta situación se debe a la dificultad existente, desde el punto de vista de la adecuación y validez, de transformar una realidad cualitativa en una dato numérico.

Consecuentemente, podemos encontrar críticas a los mismos¹. Estas se refieren, fundamentalmente, a su carácter político, tecnocrático y productivista. Y proponen como alternativa bien, los indicadores de calidad en cuanto representan la coherencia con los valores educativos que son la finalidad de la educación. Bien, el desarrollo de una lógica democrática y educativa, que actuaría a través de la participación y reflexión. En ambos casos, se utiliza fundamentalmente una metodología cualitativa (Elliott, 1992; Angulo Rasco, 1992; 1993).

Dichas críticas, teniendo su parte de razón, las consideramos excesivas al magnificar el papel que los indicadores, en cuanto instrumentos, pueden desempeñar en la reflexión educativa. Este magnificación se debe a que la explicación e interpretación de la realidad es una tarea compleja que requiere diversos enfoques, herramientas y aportaciones. Los indicadores solamente son una de tales herramientas.

Consecuentemente, los indicadores son instrumentos que sirven para explicar una parcela de la realidad social, educativa en nuestro caso. Más bien, sirven para iluminar dicha realidad y aportar elementos de juicio para interpretarla (Bryk y Hermenson, 1994, en Tiana, 1997:51).

Si los indicadores constituyen una representación sintética de una determinada realidad, su principal utilidad debe ser la de ofrecer una perspectiva general del estado o situación de la misma. Es decir, su principal utilidad será la de instrumento diagnóstico.

Por último, hemos de diferenciar entre indicador y otros términos que a veces se toman como sinónimos: "variable" o "criterio". Veamos, el indicador es más indefinido que la variable y, además, suelen ser normativos, valorativos mientras que las variables son meramente descriptivas, exentas de valoración. Por otra parte, un indicador puede ser la expresión de un conjunto más o menos integrado de variables (Gómez Ocaña, 1988:121). También, podemos diferenciar (Le Boterf et al., 1993:120) indicador de criterio. El criterio expresa las características que se espera de un producto, de un servicio o de un proceso de fabricación. Se trata de cualidades más o menos explícitas. El indicador, por su parte, refleja las medidas necesarias para verificar la existencia y el grado de presencia de un criterio de calidad. Es decir, suministra información significativa, una prueba, una señal del criterio de calidad buscado.

III. MODELO TEÓRICO DE LOS SISTEMAS DE INDICADORES

Si el principal interés de los indicadores consiste en ofrecer una información sintética, relevante y significativa, en nuestro caso, sobre la realidad educativa, parece lógico que se haya preferido la construcción de sistemas de indicadores a la utilización de indicadores aislados. Esta preferencia se debe a que la combinación de un conjunto integrado de indicadores permite abarcar un campo más amplio cubriendo ámbitos complementarios y potenciando así su capacidad interpretativa.

¹ Estas críticas se formulan desde uno de los dos modelos desde los que se puede gestionar el sistema educativo, el de tendencia psicologizante. El modelo objeto de crítica es el denominado socio-económico (De Landsheere, 1996:26-30).

No obstante, la construcción de un sistema de indicadores presenta, al menos dos dificultades:

La primera dificultad que plantea la construcción de un sistema de indicadores es la necesidad de su coherencia interna y del establecimiento de relaciones entre ellos, lo que exige la adopción de un modelo teórico de los procesos educativos que sirva de referencia. La experiencia internacional, sin embargo, muestra la imposibilidad de establecer este modelo²; en general, se considera que el substrato teórico que aportan las ciencias de la educación no permite aún la elaboración de un modelo conceptual riguroso unánimemente aceptado. Por ello, los modelos utilizados parecen ser deudores del modelo CIPP de Stufflebeam (1983), que consta de cuatro elementos: contexto-entradas-procesos-salidas, al que De la Orden (1993) denomina modelo sistémico. Este modelo refleja el modo en que operan los sistemas educativos pero sin predeterminar las relaciones internas entre sus componentes.

Así, el modelo del Proyecto INES de la OCDE (1991) consta de los siguientes elementos: **contexto, recursos, acceso, ambiente y rendimiento**. El modelo utilizado por la Comisión Europea (2000) consta de los siguientes elementos: **nivel alcanzado-éxito y transición escolar-seguimiento de la educación escolar-recursos y estructuras educativas**. Finalmente, modelo español (INCE, 2000) consta de los siguientes elementos: **contexto-recursos-escolarización-procesos-resultados**. Modelos similares podemos encontrarlos en Estados Unidos, Francia, Suiza, etc.

La segunda dificultad, consiste en determinar el número de indicadores que deben integrar el sistema. Un número excesivo hace inviable la obtención de la información necesaria y su interpretación; por el contrario, un número reducido deja necesariamente importantes parcelas del sistema educativo sin describir. En este aspecto los modelos no son coincidentes. Así, el modelo del Proyecto INES de la OCDE (1991) consta de 50 indicadores. El modelo de la Comisión Europea (2000) consta de 16 indicadores. Y el modelo español (INCE, 2000) consta de 29 indicadores.

IV. INSTITUCIONES EVALUADORAS

Las instituciones de evaluación pueden ser un medio adecuado para el ejercicio de las competencias que las Administraciones educativas tienen atribuidas en materia tanto del sistema educativo como de los centros docentes.

Entre las Administraciones educativas públicas aumenta cada día el interés por la evaluación como medio de la mejora cualitativa de los servicios que gestionan. La evaluación es considerada en la actualidad como un instrumento privilegiado de la administración y de la política educativas, como una herramienta eficaz para la gestión y mejora de la calidad de la enseñanza. “La mejora cualitativa de la enseñanza exige, en primer lugar, que las administraciones educativas dispongan de mecanismos adecuados de obtención y análisis de datos, con vistas a apoyar su toma de decisiones

² La dificultad de establecer un modelo que sea aceptado de forma unánime se debe a que todo “modelo” está sesgado a favor de una determinada perspectiva epistemológica (económica, sociológica...) relativa al sistema educativo.

y a rendir cuentas de su actuación” (preámbulo del Real Decreto 928/1993, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación).

Si anteriormente la Administración educativa enfocaba su acción en el control del cumplimiento de las normas que regulaban la política educativa (horarios, currículum, presupuesto, etc.), en la actualidad atiende sobre todo a la recepción y tratamiento de la información actualizada para tomar decisiones y adaptarse a situaciones específicas. “La administración educativa debe esforzarse continuamente por satisfacer las necesidades y las expectativas sociales; por ello la evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales” (artículo 62.1 de la LOGSE).

En esta nueva situación se suele utilizar la metáfora de la evaluación como “conducción”, término derivado de “pilotage” utilizada por Gilber De Landsheere. De acuerdo con la formulación del citado autor, la *conducción* podría definirse como “la toma de decisión a nivel macroscópico (es decir, del sistema o de un subsistema educativo) o microscópico (es decir, de un centro o de una clase), sobre la base de hechos, tan objetivos como sea posible, relativos al estado, al funcionamiento o a los productos del sistema. Estos hechos no hablan por sí mismo: son la consecución de una construcción de significado a partir de informaciones cualitativas y cuantitativas que constituyen indicadores” (De Landsheere, 1996:15-16).

No obstante, conviene valorar la importancia de la evaluación en su justo término. En el complejo proceso de toma de decisiones, la evaluación es sólo uno de los muchos elementos que intervienen en él. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que las evaluaciones educativas no proporcionan nunca evidencias indiscutibles. Por tanto, la evaluación debe ser considerada como una condición necesaria pero no suficiente para la toma de decisiones por la administración educativa.

4.1. Tipo de instituciones evaluadoras

Actualmente, en todos los sistemas educativos existen instituciones evaluadoras o de programas de evaluación. No obstante, estas instituciones pueden ser de distinto tipo:

- a) Modelos institucionales. Cuando son las propias Administraciones, a través alguna instancia, las encargadas de evaluar el sistema educativo. Estos modelos institucionales a su vez pueden ser:
 - Plurales. Cuando se prevén una multiplicidad de instancias evaluadoras entre las que la Administración desempeña una función de coordinación.
 - Singulares o especializadas. Cuando se confía la evaluación a una instancia única que puede ser parte o sección de la propia Administración educativa, que asume entonces el papel de evaluadora, o puede ser una institución relativamente separada y autónoma, en la que la Administración educativa se convierte en administradora, gestora o supervisora.
 - Mixtos. Cuando conviven una institución evaluadora con diversas instancias participantes en la evaluación del sistema.

- b) Modelos no institucionales. En este caso la Administración educativa no crea instituciones específicas encargadas de la evaluación del sistema educativo. Es posible concebir la evaluación del sistema educativo como un programa o conjunto de programas de evaluación que combinen las actuaciones de diversas instancias (agencias de evaluación, fundaciones, departamentos de investigadores, etc.), que pueden ser dependientes de la administración educativa o no, sin necesidad de crear una institución evaluadora específica. En esta caso la Administración educativa asume el papel de destinataria o de audiencia de la evaluación.

En el sistema educativo español, las instituciones evaluadoras pertenecen al modelo institucional, más concretamente a las singulares o especializadas. Así, la evaluación del sistema educativo a nivel de Estado le está encomendada al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El mismo modelo es utilizado por la Comunidad Autónoma de Canarias a través del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa; por la Comunidad Autónoma de Cataluña con el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu y por la comunidad autónoma de Valencia con el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa. En la Comunidad Autónoma de Galicia ha creado en el año 2000 el Servicio de Evaluación y Calidad, dependiente de la Subdirección General de Ordenación Educativa de la dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria.

En otras Comunidades Autónomas han optado por confiar las tareas evaluadoras a un organismo que forma parte del organigrama de la Administración educativa, la cual asume directamente la evaluación del sistema educativo. Es el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en dónde la Dirección General de Evaluación y Formación del Profesorado, dependiente de la Consejería de Educación, asume las funciones de la evaluación del sistema educativo andaluz.

Finalmente, algunas Comunidades Autónomas han atribuido las funciones de evaluación del sistema a unidades integradas en la Administración educativa que desarrollan, además, otro tipo de tareas no vinculadas directamente con la evaluación del sistema educativo. Es el caso de las Comunidades Autónomas de Navarra, a través de la Dirección General de Educación dependiente del Departamento de Educación y Cultura; y del País Vasco, con la Dirección de Innovación Educativa, dependiente del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

V. SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN

El art. 62 de la LOGSE aborda el tema de la evaluación del sistema educativo, que confía al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) indicando:

“La evaluación general del sistema educativo se realizará por el INCE que podrá realizar las siguientes funciones:

- a) Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la presente ley y sus correspondientes centros.

- b) Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo, en general, proponer a las Administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza”

Consecuentemente, le corresponde al INCE el proceso de evaluación general del sistema educativo cuyo objetivo sea obtener indicadores del funcionamiento del sistema en su conjunto. Estos procesos, partiendo de los resultados obtenidos, tienen por objeto descubrir qué factores contribuyen a lograr una mejora de la calidad de la enseñanza y sobre cuáles de ellos se pueden incidir para tal fin. Proporcionar información a las Administraciones educativas sobre la situación y la evolución del sistema educativo, en el ámbito de sus competencias, para que puedan adoptar las medidas necesarias para el desarrollo y mejora del mismo. Y, difundir los resultados de las evaluaciones realizadas para que todos los actores del proceso educativo (familias, alumnado, profesores y otras entidades) y los ciudadanos en general puedan conocer y, por tanto, valorar los diferentes aspectos del sistema.

El propósito general de la evaluación del sistema educativo es, pues, proporcionar información relevante a las Administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los actores implicados en el proceso educativo (familias, alumnos, profesores y otros profesionales y entidades), así como a los ciudadanos en general sobre el grado de calidad que dicho sistema alcanza en un determinado momento de su evolución.

El Real Decreto 928/1993, por el que se regula el INCE, señala, entre otros aspectos:

- Funciones.
- Composición.
- Atribuciones.
- Principios básicos de organización.

Por lo que respecta a sus funciones estas se concretan en el art. 3.3. de la siguiente forma: “elaborar un sistema estatal de indicadores que permita evaluar el grado de eficacia y eficiencia del sistema educativo”. Para lo cual será necesario:

- Definición de los indicadores.
- Construcción o cálculo de los indicadores previamente definidos.
- Perfeccionamiento continuo del sistema de indicadores.

El objetivo fundamental consiste en definir y construir un sistema de indicadores capaz de proporcionar informaciones sobre el estado de la educación en el ámbito estatal, compatible con los modelos internacionales que se están elaborando y susceptible de ser aplicado por las Administraciones educativas en sus respectivos ámbitos de competencias. Este sistema de indicadores, por su propia naturaleza, deberá estar en revisión permanente para su adecuación y actualización.

Este proyecto se inicia en el año 1994 con la constitución de un Grupo coordinador, y dentro del él se forman varios grupos técnicos de trabajo.

La primera dificultad que plantea la construcción de un sistema de indicadores es la necesidad de su coherencia interna y del establecimiento de relaciones entre ellos, lo que exige la adopción de un modelo teórico de referencia. La experiencia internacional, sin embargo, muestra la imposibilidad de establecer este modelo; en general, se considera que el substrato teórico que aportan las ciencias de la educación no permite aún la elaboración de un modelo conceptual riguroso; por ello el Grupo coordinador ha optado por establecer un marco de referencia operativo que permita distribuir con coherencia los indicadores y las relaciones entre sí. Este marco funcional de referencia ha sido el esquema de Contexto, Recursos, Escolarización, Procesos y Resultados, similar al utilizado 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 (Estados Unidos, Francia, Suiza, etc.). Este marco refleja el modo en que operan los sistemas educativos pero sin predeterminar las relaciones internas entre sus componentes.

La segunda dificultad, consiste en determinar el número de indicadores que deben integrar el sistema. Un número excesivo hace inviable la obtención de la información necesaria y su interpretación; por el contrario, un número reducido deja necesariamente importantes parcelas del sistema educativo sin describir. El grupo inicialmente trabajó con más de cincuenta educadores, aunque finalmente el número se ha fijado en veintinueve; no obstante, debe tenerse en cuenta que algunos indicadores se desdoblaron en varios subindicadores.

Los criterios que el Grupo coordinador utilizó para su selección fueron los siguientes:

- **Relevancia y significación.** Los indicadores deben aportar información significativa sobre aspectos relevantes del sistema educativo.
- **Inmediatez.** Los indicadores deben facilitar una idea rápida y global del estado y situación del sistema educativo, ofreciendo sus rasgos más característicos de forma sintética.
- **Solidez técnica.** Es decir, validez y fiabilidad.
- **Viabilidad.** Implica la obtención y cálculo factible de los indicadores, tanto en términos de información como de su coste.
- **Perdurabilidad.** Es decir, estabilidad temporal que posibilite establecer estudios longitudinales del sistema educativo.
- **Selección consensuada.** El proceso de selección de indicadores es siempre difícil, puesto que obliga a poner de acuerdo puntos de vista no necesariamente coincidente y prioridades diferentes. Es fundamental que dicho proceso este regido por la búsqueda del consenso.

A comienzos de 1999 se llegó a la selección de los siguientes indicadores que conformarían la primera versión del sistema estatal:

A) Contexto:

- 1.- Proporción de población en edad de escolarizable.
- 2.- PIB por habitante.
- 3.- Relación de la población con la actividad económica.

- 4.- Nivel de estudios de la población adulta.
- 5.- Expectativas del nivel máximo de estudios.

B) Recursos:

- 6.- Gastos total en educación en relación al PIB.
- 7.- Gasto público en educación.
- 8.- Gasto en educación por alumno.
- 9.- Proporción de población activa empleada como profesorado.
- 10.- Alumnos por grupo y por profesor.

C) Escolarización:

- 11.- Escolarización en cada etapa educativa.
- 12.- Escolarización y población.
- 13.- Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios.
- 14.- Acceso a la educación superior.
- 15.- Atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

D) Procesos educativos:

- 16.- Tareas directivas.
- 17.- Participación de los padres en los centros.
- 18.- Trabajo en equipo del profesorado.
- 19.- Estilo docente del profesorado.
- 20.- Actividades del alumno fuera del horario escolar.
- 21.- Formación permanente del profesorado.
- 22.- Relaciones en el aula y en el centro.

E) Resultados educativos:

- 23.- Resultados a los 12 años.
- 24.- Resultados a los 16 años.
- 25.- Adquisición de actitudes y valores.
- 26.- Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria.
- 27.- Tasas de graduación.
- 28.- Educación y situación laboral de los padres y educación de los hijos.
- 29.- Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo.

Para cada uno de los indicadores seleccionados el Grupo coordinador estableció su definición y el tipo de desagregaciones que se llevarían a cabo en su estudio. La definición de los indicadores ha presentado dificultades en muchos casos, ya que tras un mismo enunciado puede haber interpretaciones distintas.; para ello ha sido necesario precisar la definición de cada indicador y definir operativamente los términos utilizados, sobre todo los indicadores de procesos educativos, con el fin de evitar interpretaciones incorrectas de la información.

Se decidió, además que la presentación de los indicadores se organizara de acuerdo con un esquema que incluyera varios componentes:

- a) **Definición:** a continuación de su título, en términos precisos pero comprensibles para un lector no especialista.
- b) **Explicación:** comentarios y análisis de los datos incluidos en tablas y gráficos, explicando para un público no especialista la información obtenida más relevantes.
- c) **Síntesis:** resumen de la información más significativa obtenida a través del indicador.
- d) **Tablas y gráficos:** expresión en forma numérica y gráfica de la información resultante, incluidas las desagregaciones y las series construidas.
- e) **Especificaciones técnicas:** la fórmula o fórmulas necesarias para el cálculo, los datos en que se basan y las fuentes para su obtención.

Seguidamente se describen de forma pormenorizada y haciendo referencia a los componentes, anteriormente indicados, los veintinueve indicadores de que consta el sistema estatal.

VI. LOS CENTROS EDUCATIVOS EN EL SISTEMA NACIONAL DE INDICADORES

En este epígrafe presentamos la situación de los centros educativos tal como se recoge en el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (INCE, 2000). De los 29 indicadores de que consta el modelo español, los centros educativos están representados por tres indicadores. Estos son los indicadores número 16 (tareas directivas), 17 (participación de los padres en los centros) y 22 (clima escolar).

Los indicadores referidos a los centros educativos se encuentran ubicados en el elemento dedicado a los indicadores de procesos educativos. De las tres dimensiones de que consta este elemento, dos hacen referencia a los centros educativos: la organización y funcionamiento y el clima escolar. La primera dimensión, organización y funcionamiento, consta de dos indicadores y cuatro subindicadores. La segunda dimensión, clima escolar, consta de un indicador con dos subindicadores. Para cada subindicador recogemos tres apartados. En primer lugar, la definición, en negrilla. En segundo lugar, un resumen, en cursiva. Y, en tercer lugar, la descripción correspondiente. Por su claridad no realizaremos ningún tipo de comentario.

Organización y funcionamiento de los centros:

- P1. Tareas directivas:
 - P1.1. Tareas directivas en centros de educación primaria.
 - P1.2.- Tareas directivas en centros de educación secundaria obligatoria.
- P2. Participación de los padres en el centro:
 - P2.1. participación de los padres en educación primaria.
 - P2.2. Pertenencia a asociaciones de padres de alumnos.

Clima escolar:

- P7. Relaciones en el aula y en el centro
 - P7.1. Relaciones en los centros de educación primaria.
 - P7.2. Relaciones en los centros con alumnos en edades de educación secundaria obligatoria.

6.1. Organización y funcionamiento de los centros

P1. Tareas directivas

P1.1. Tareas directivas en centros de educación primaria³

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...

RESUMEN. El director de educación primaria se perfila, según sus manifestaciones, por término medio, como el profesional que dentro del horario dedicado a tareas directivas, unas 19 horas semanales por término medio, ocupa más tiempo con las actividades administrativas seguidas de las actividades de liderazgo pedagógico.

Los directores de centros privados y los de centros grandes son los que manifiestan que dedican más tiempo real a tareas propias de la dirección del centro. En la distribución interna que hacen los directores del tiempo que cada uno dedica a tareas directivas se observa que los directores de los centros públicos dedican proporcionalmente más de su tiempo a tareas administrativas que los de centros privados y, en cambio, estos últimos dedican más tiempo proporcionalmente que los primeros a actividades de liderazgo pedagógico.

En 1995 los directores de los centros de educación primaria, según manifiestan ellos mismos, dedican una media de 18,7 horas semanales a las funciones propiamente directivas; en este sentido hay que tener en cuenta que la tarea directiva no excluye la responsabilidad directa de la actividad docente, si bien disminuye notablemente el número de horas de enseñanza.

La distribución de este promedio de horas semanales que hacen los propios directores, expresada en porcentajes, es la siguiente: En primer lugar, las tareas administrativas y organizativas como normativas, trámites legales, gestión de personal, asuntos económicos, tareas burocráticas y contactos con grupos sociales externos al centro ocupan gran parte de su tiempo no docente, un 36%, van seguidas del tiempo empleado en tareas de liderazgo pedagógico como todo lo relacionado con currículo, estrategias de enseñanza, elección de horarios, libros de texto y tecnologías, evaluación del centro, utilización de los registros de evaluación de alumnos y asesoramiento al profesorado, un 27%; son menores los porcentajes de tiempo que ocupan en los contactos con padres y madres y en el desarrollo profesional como las lecturas y la asistencia a cursos y seminarios, alrededor de un 15%.

Existen diferencias significativas en las manifestaciones de los directores, según el tamaño y la titularidad de los centros, acerca del número de horas semanales dedicadas a tareas directivas, siendo, por una parte como es lógico, casi el triple las horas dedicadas en

³ Fuente: Encuesta internacional a directores/as sobre procesos educativos. Proyecto INES de indicadores internacionales de la educación (OCDE), 1995.

los centros grandes y el doble en centros medianos que en los pequeños, 23, 15 y 8 horas semanales respectivamente por término medio. Por otra parte, atendiendo a la titularidad del centro, son más las horas que los directores de los centros privados dedican a tareas no docentes que las dedicadas por los directores de los centros públicos, 22 frente a 17 horas semanales por término medio respectivamente y siempre según sus manifestaciones.

Si se analiza la distribución interna del tiempo que los directores de educación primaria ocupan en funciones directivas, independientemente del número total de horas que cada uno dedica a estas tareas, se observa que dicha distribución es muy similar entre los directores de los tres tamaños de centros. Cuando se analizan las diferencias basándose en la titularidad de los centros es posible comprobar que los directores de centros privados dedican una proporción mayor de su tiempo al liderazgo pedagógico y a contactos con padres y madres y menos tiempo a tareas administrativas que los de centros públicos.

P1.2. Tareas directivas en centros con educación secundaria obligatoria⁴

Grado en que el director se ocupa de determinadas funciones directivas en opinión de los miembros del consejo escolar.

RESUMEN. Los consejos escolares valoran, por término medio, entre 4 y 4,5 puntos dentro de una escala de cinco puntos, la dedicación del director de sus centros a las funciones directivas. Así mismo valoran que el director se ocupa de las funciones directivas por este orden: relaciones con organismos a nivel superior, clima o convivencia en el centro, administración y gestión del centro, relaciones con las familias de alumnos y, por último, funciones pedagógicas relacionadas con el profesorado.

El director de los centros privados concertados es percibido con mayor grado de dedicación a las tareas directivas que el director de los centros públicos, sobre todo en funciones que tienen relación con el profesorado: trabajos en equipo, procedimientos de formación...

Los miembros del consejo escolar de los centros que tienen alumnos escolarizados en educación secundaria obligatoria en 1997 valoran diecisiete funciones directivas a través de una escala de cinco grados. Por los datos obtenidos se deduce que los miembros del consejo escolar valoran en grado alto la dedicación del director a las áreas propias de su cargo. Las funciones de las que se pide una valoración se presentan en cinco grupos, quedando valorados con escasas diferencias entre ellos ya que as medias aritméticas de opinión oscilan entre 4,02 y 4,44; es decir, se encuentran situadas entre “bastante” (valor 4) y “mucho” (valor 5).

Dentro de esta valoración alta se encuentran estas pequeñas diferencias entre los cinco grupos de funciones directivas: Las actividades más valoradas han sido las relacionadas con

⁴ Fuente: Cuestionario “La función directiva, la participación y la convivencia en los centros educativos” del estudio: Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. Madrid. INCE. 1997

los organismos a nivel superior tales como responder a dichos órganos y colaborar con la Administración y las funciones relacionadas con el clima de centro como la disponibilidad para escuchar sugerencias, garantizar el cumplimiento reglamento de régimen interior, intervenir en conflictos y promover buen clima de relaciones. En segundo lugar, a poca distancia, y también valoradas de manera muy positiva, se encuentran las funciones relacionadas con la administración y gestión del centro como son as actividades de ejecutar acuerdos de los órganos colegiados, presupuesto del centro, identificar necesidades del centro, proyectos de mejora y asegurar el buen uso de instalaciones y recursos y también las funciones relacionadas con los padres y madres tales como las comunicaciones con asociaciones de padres e información a los padres y madres. Las tareas directivas que recibieron la valoración más baja comparativamente fueron las relacionadas con el profesorado tales como promover el aprovechamiento de capacidades del profesorado y resto del personal, informarse de la eficacia docente y orientadora, promover trabajos en equipo y generar procedimientos de formación en el centro.

La dedicación del director a las tareas directivas es más valorada por los consejos escolares de los centros privados concertados que por los de los centros públicos; siendo mayores las diferencias en las funciones relacionadas con el profesorado y menores en las relacionadas con el clima en el centro. Más pormenorizadamente se observa que los directores de los centros públicos y privados concertados son percibidos con el mismo grado de dedicación en la intervención en conflictos, la disponibilidad para recibir y escuchar sugerencias y en mantener comunicación con as asociaciones de padres. La práctica totalidad del resto de funciones del director son significativamente más valoradas, desde el punto de vista estadístico, en los centros privados concertados que en los centros públicos por los respectivos miembros de los consejos escolares, a excepción de la dedicación a la aplicación y el control del presupuesto, que es más valorada en los centros públicos.

No se encuentran diferencias significativas en la valoración de los cinco bloques de funciones directivas, globalmente considerados, hecha por los consejos escolares de os centros de educación primaria y por los de los centros de educación secundaria.

P2. participación de los padres en los centros

P2.1. Participación de los padres en centros de educación primaria⁵

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

RESUMEN. En 1995 en los centros de educación primaria, según manifiestan los directores, dos de cada diez padres de alumnos aproximadamente participan en actividades complementarias o

⁵ Fuente: Encuesta internacional a directores/as sobre procesos educativos. Proyecto INES de indicadores internacionales de la educación (OCDE), 1995.

extraescolares como excursiones, biblioteca, fiestas escolares... y solamente un 2% de los padres participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La participación de los padres es prácticamente la misma en los centros públicos y en los privados, a excepción de la participación en actividades de apoyo que redundan en el mantenimiento de; centro donde los padres con hijos en centros privados se involucran más. En los centros pequeños los padres participan más que en los centros medianos y grandes en las actividades complementarias o extraescolares y en otras actividades de apoyo.

Los padres de alumnos consideran que su participación en el centro no es muy importante, ya que uno o dos padres de alumnos de cada tres consideran nada o muy poco valiosa su participación en el centro.

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. La participación e implicación de los padres en la tarea educativa que se realiza en los centros de educación primaria se presenta en este subindicador a través de las manifestaciones de los directores de los centros en 1995; ellos informan del porcentaje de los padres de alumnos que participa en los siguientes tipos de actividades del centro: en el proceso de enseñanza-aprendizaje ayudando en las aulas durante las horas de clase, en actividades complementarias como excursiones, biblioteca y fiestas escolares... y en actividades de apoyo como captación de fondos y mantenimiento del centro.

Según las respuestas dadas por los directores de los centros de educación primaria en nuestro país el mayor porcentaje representa a los padres que participan en actividades complementarias, 21 %, seguidos de los que participan en otras actividades de apoyo, 18%. Son muy pocos los padres que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje, 2%.

Si se analiza separadamente la participación de los padres en los tres tipos de centros por su tamaño se observa que en los centros pequeños los padres participan más en las actividades complementarias o extraescolares y en actividades de apoyo para captación de fondos que en los centros medianos y grandes.

Desde la perspectiva de la titularidad de los centros, los padres de los centros privados participan más que los de centros públicos en actividades que suponen un apoyo material para el centro. La participación en actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula y en actividades complementarias no presenta diferencias estadísticamente significativas entre ambos tipos de centros.

Como contrapunto de lo manifestado por los directores se expone a continuación la valoración que hacen las familias de su participación en diferentes tipos de actividades en el centro. Según los datos recogidos en otra encuesta pasada a los padres de alumnos en edades de educación primaria se observa que consideran 'algo' tendiendo a 'muy poco' valiosa su participación en el centro. Dentro de este grado bajo de valoración, las familias tanto de alumnos de 8 años como de 12 años consideran que su participación en la vida escolar es menos valiosa en actividades como ayudar manualmente en arreglos o cambios

en el aula y en acompañar al profesor en salidas fuera del centro. Cuando se trata de la colaboración en temas de estudios y en la organización de actividades extraescolares, el porcentaje de padres que hacen una valoración negativa disminuye. Es destacable el hecho de que a medida que avanza la escolaridad del alumno la valoración de los padres de su participación en el centro es menor.

P2. 2. Pertenencia a asociaciones de padres de alumnos⁶

Porcentaje de padres que pertenecen a asociaciones de padres del centro

RESUMEN. La pertenencia a asociaciones de padres según manifiestan los propios padres y madres es mayor entre las familias de alumnos en edad de educación secundaria obligatoria que en edad de educación primaria, pero los padres que pertenecen a dichas asociaciones son más participativos en las mismas en las edades de educación primaria que en las de educación secundaria obligatoria,

Es mayor la pertenencia a asociaciones de padres en los centros privados que en los centros públicos, aunque la participación en las mismas es mayor en los centros públicos, limitándose en los privados en mayor porcentaje a pagar exclusivamente la cuota.

En los centros escolares ubicados en localidades de menos de 10000 habitantes es menor la pertenencia a asociaciones de padres, pero mayor la participación dentro de los que pertenecen a ellas que en los centros ubicados en localidades mayores.

Las asociaciones de padres de alumnos cumplen una importante labor social que redundará 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.

A través de los datos analizados, se observa que es más alta la pertenencia a asociaciones de padres entre las familias de alumnos en edad de educación secundaria obligatoria, 14 y 16 años, que en edad de educación primaria, 8 y 12 años, ya que aproximadamente el 58% de estos últimos manifiestan en 1995 que pertenecen a asociaciones de padres del centro escolar de sus hijos frente a un aproximado 65% de los padres de alumnos en edades de educación secundaria obligatoria que afirman lo mismo en 1997. Sin embargo, estos porcentajes de padres que pertenecen a las asociaciones se dividen, en cuanto a su grado de participación e implicación en las mismas, entre los que pertenecen pero sólo pagan la cuota y los que además de pertenecer y pagar la cuota asisten a reuniones o tienen algún cargo en la asociación. En este sentido, el porcentaje de implicación en las asociaciones de padres es mayor en las edades de educación primaria que en las edades de educación

⁶ Fuentes: Cuestionarios de familias de los estudios:

- Evaluación en la educación primaria. INCE. 1995.
- Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. INCE. 1997.

secundaria obligatoria, ya que los padres que manifiestan que además de pagar la cuota participan de alguna forma en la asociación se sitúan entre el 53% y el 56%, si son padres de alumnos de 8 y 12 años, y entre el 24% y 17%, si son padres de alumnos de 14 y 16 años.

Los padres cuyos hijos asisten a centros privados pertenecen en mayor porcentaje a las asociaciones de padres que aquellos que llevan a sus hijos a centros públicos y esto ocurre tanto en edades de educación primaria como en las de educación secundaria obligatoria. Así mismo, en los centros privados, un elevado porcentaje de los padres que pertenece a dichas asociaciones participan en ellas solamente pagando la cuota, porcentajes algo superiores al 50% en edades de educación primaria y superiores al 80% en edades de educación secundaria obligatoria. Los padres que además de pagar la cuota participan en las asociaciones son porcentualmente más en los centros públicos, siendo estadísticamente significativas estas diferencias entre los padres de alumnos de las edades consideradas.

Por otra parte, la pertenencia a las citadas asociaciones es mayor en los centros ubicados en localidades de más de 10000 habitantes que en las menores de este número de habitantes. Sin embargo, dentro de los padres que pertenecen, la participación es mayor en las localidades de menos de 10.000 habitantes.

6.2. Clima escolar

P7.- Relaciones en el aula y en el centro

P7.1. Relaciones en los centros de educación primaria⁷

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).

RESUMEN. En 1995, en los centros de educación primaria, tanto el clima de aula como el clima de centro es globalmente satisfactorio ya que porcentajes M 80% o más de los alumnos y profesores se muestran con niveles altos de satisfacción en sus relaciones con sus compañeros, entre sí y con el equipo directivo.

Los niveles altos de satisfacción descienden algo entre los alumnos y profesores de los últimos cursos de educación primaria respecto a los de los primeros cursos. En general, hay proporcionalmente más alumnos y profesores de la enseñanza privada que de la pública con niveles altos de satisfacción en las relaciones que se dan en el centro

⁷ Fuentes: Cuestionarios de alumnos y profesores del estudio: Evaluación de la educación primaria. INCE. 1995.

En los centros educativos existe una organización determinada legislativamente, así como otra específica definida por el mismo centro, pero a la vez existe una tercera constituida informalmente por las afinidades y relaciones de los diferentes colectivos y miembros que forman parte del centro. Esta tercera organización, no manifiesta explícitamente, contribuye al llamado clima escolar que tiene su reflejo en el nivel de satisfacción de todos y cada uno de miembros de la comunidad educativa. Con este subindicador se trata de poner en evidencia los porcentajes de alumnos y profesores de educación primaria que manifiestan en 1995 niveles altos de satisfacción en sus relaciones.

Se puede considerar que el clima en las aulas de centros de educación primaria es bueno ya que los niveles de satisfacción entre alumnos, y entre los alumnos y los profesores recíprocamente son altos según manifiestan ellos mismos. En las aulas de alumnos de 8 años, prácticamente el 100% de los profesores se siente satisfecho con sus alumnos y un 87% y 83% de los alumnos se sienten así con sus profesores y con sus compañeros respectivamente. En las aulas de alumnos de 12 años la satisfacción manifestada sigue siendo alta aunque los porcentajes de alumnos y profesores que lo expresan bajan algo respecto a las aulas de 8 años. Siguen siendo los profesores los que en mayor porcentaje se muestran satisfechos con los alumnos, un 84%, seguidos de los alumnos que se sienten satisfechos con los profesores, un 82%, y de los que se manifiestan satisfechos con sus compañeros, un 80%.

Fuera de las relaciones de aula, en lo que puede considerarse clima de centro, los profesores manifiestan también grados altos de satisfacción tanto en las relaciones entre sí, porcentajes alrededor del 90%, como en sus relaciones con el equipo directivo, aproximadamente el 87%. Siguen siendo más altos los porcentajes de los profesores de alumnos de 8 años que los de alumnos de 12.

Estos niveles altos de satisfacción en las aulas y en el centro se dan tanto en los centros públicos como en los centros privados, aunque aparecen algunas diferencias estadísticamente significativas en los porcentajes; así, son proporcionalmente más en la enseñanza privada que en la enseñanza pública los alumnos satisfechos con sus compañeros tanto de 8 como de 12 años, los profesores de alumnos de 12 años satisfechos con sus alumnos y con los otros profesores y los profesores de 8 años satisfechos con el equipo directivo.

P7.2. Relaciones en los centros con alumnos en edades de educación secundaria obligatoria⁸

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).

⁸ Fuentes: Cuestionarios del alumno y del profesor "la función docente" del estudio: Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. INCE. 1997

RESUMEN. En las aulas de centros con educación secundaria obligatoria, el mayor número de personas con buenas relaciones se da en primer lugar entre los alumnos con sus compañeros, el 93% de los alumnos, seguidos de los alumnos con sus profesores, el 76%, y por último de los profesores con sus alumnos, el 69% de los profesores.

Más de 7 profesores de cada 10 perciben que existe un buen ambiente de colaboración entre los miembros de; equipo directivo, en los equipos de departamento y en el claustro de profesores, por este orden.

Los profesores de la enseñanza privada en mayor proporción que los de la pública manifiestan un nivel alto de satisfacción con sus alumnos, ven un grado alto de colaboración en el claustro, en el consejo escolar y en el equipo directivo de sus centros.

Este subindicador trata de reflejar el clima en las aulas y en los centros con alumnos en edades de educación secundaria obligatoria; el clima en las aulas está medido a través de los porcentajes de alumnos y profesores que consideran que las diversas relaciones que se dan entre ellos son buenas o muy buenas o tienen niveles altos de satisfacción en las mismas. El clima de centro se ha medido con los porcentajes de profesores que consideran que existe un nivel alto de colaboración en los órganos del centro.

En 1997, el clima en las aulas se puede considerar globalmente bueno siendo las relaciones entre alumnos las que en mayor porcentaje se perciben por el propio alumnado como buenas o muy buenas, el 93% de los alumnos, van seguidas a cierta distancia de las relaciones de los alumnos con los profesores, el 76% de los alumnos hace la misma valoración. En porcentaje menor, un 69% de los profesores, manifiesta estar de acuerdo con que las relaciones con sus alumnos son satisfactorias. Hay que tener en cuenta que el porcentaje complementario son alumnos o profesores que consideran regulares o malas o muy malas las relaciones citadas. Los profesores de la enseñanza privada en mayor proporción que los de la pública manifiestan un nivel alto de satisfacción con sus alumnos.

Comparando con lo que ocurre en las aulas de centros de educación primaria, descrito en el subindicador anterior, se observa que los porcentajes de personas satisfechas en las relaciones son más altos que los alcanzados en las aulas de centros con alumnos en edades de educación secundaria obligatoria, pero el dato más destacable es que se invierte el orden ya que en el caso de aulas de primaria se observan niveles altos de satisfacción en las relaciones de más a menos por este orden: del profesor con los alumnos, de los alumnos con los profesores y de los alumnos entre sí.

Los profesores opinan que existe un grado alto de colaboración en los diferentes órganos que funcionan en sus centros educativos. Según la visión de más del 80% de los profesores se da este grado alto de colaboración en el equipo directivo y en los equipos de departamento; seguido de los profesores que opinan lo mismo sobre el funcionamiento del claustro y la comisión de coordinación pedagógica, alrededor del 70%. La colaboración alta dentro del consejo escolar es sentida así por un 63% de los profesores. Hay significativamente

más profesores de la enseñanza privada que de la pública que ven colaboración alta en sus centros en el claustro de profesores, el consejo escolar y el equipo directivo.

REFERENCIAS

- ANGULO RASCO, J. F.** (1992): "El caballo de Troya". *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 62-67.
- ANGULO RASCO, J. F.** (1993): "Evaluación del sistema educativo". *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 3-16
- BRIK, A. Y THERMANSON, K.** (1994): Observations on the structure, interpretation and use of education indicator systems. En CERl: Making Education Count. Developing and Using International Indicators. París: OCDE, págs. 37-53.
- COMISIÓN EUROPEA** (2000): Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- DE LA ORDEN, A.** (1993): "La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre la evaluación de centros docentes". *Bordón*, 45 (3), 263-270.
- INCE**, (2000): Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Madrid: MEC.
- DE LANDSHEERE, G.** (1996): El pilotaje de los sistemas educativos. Madrid: La Muralla.
- ELLIOTT, J.** (1992). "¿Son los 'indicadores de rendimiento' indicadores de la calidad educativa?". *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 56-60.
- ELLIOTT, J.** "¿Son los 'indicadores de rendimiento' indicadores de la calidad educativa?". *Cuadernos de Pedagogía*, 207, 44-47.
- GÓMEZ OCAÑA, C.** (1988). Los indicadores del sistema educativo: conceptualización y funcionamiento, en La calidad de los centros educativos. Alicante: Caja de Ahorros Provincial de Alicante. Págs. 120-121.
- INCE** (2000): Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Madrid: MEC.
- LE BOTERF, G. et al.** (1993): Cómo gestionar la calidad de la formación. Barcelona: Gestión 2000.
- LEY ORGÁNICA 1/1990**, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- OCDE** (1991): General Assembly on International Indicators Handbook. Lugano (Suiza): CERl/INES (inédito).
- OCDE** (1992). L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Una cadre d'analyse. París. OCDE.
- OCDE** (1995): Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE. París. OCDE .
- STUFFLEBEAM, D. L.** (1983): The CIPP model for program evaluation. En G.F. Madaus, G. F. y otros (Eds.), Evaluation models. Boston: Kluwer-Nijhoff. Págs. 117-141.
- TIANA FERRER, A.** (1997): " Indicadores educativos: Qué son y qué pretenden". *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 50-53.