INDICADORES DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y CAMBIO EDUCATIVO

ÁLVARO MARCHESI (*)

RESUMEN. La función de los indicadores de la educación es recoger datos cuantitativos y comparativos con el fin de facilitar el conocimiento sobre la situación del sistema educativo y fundamentar las decisiones sobre las reformas que deben emprenderse. El artículo describe dos tipos de indicadores: los que proceden de los informes de la OCDE, especialmente el estudio PISA, y los que derivan de investigaciones recientes que han utilizado modelos estadísticos de niveles múltiples para analizar los datos obtenidos. A partir de la discusión de los indicadores seleccionados, se precisan los problemas principales de la educación española y se definen las líneas de actuación prioritarias para resolverlos.

ABSTRACT. Educational indicators' function is to pick up quantitative and comparative data with the aim of facilitating knowledge on the educational system's situation and backing up the decisions about the reforms to be undertaken. This article describes two types of indicators: those coming from OECD's reports, particularly from PISA study, and those deriving from recent researches in which multiple level statistic models have been used to analyze the obtained data. Finally, parting from discussion of the selected indicators, we specify Spanish education's main problems and define priority lines of performance to solve them.

Los debates sobre la educación suelen ser casi siempre tensos y las posiciones bastante irreductibles. No es extraño que esto suceda. Existen muchas dimensiones susceptibles de controversia que se entrecruzan: el papel respectivo de la enseñanza pública y de la privada, el equilibrio entre educación común y educación diferenciada, el control de las escuelas, la elección del director, la función de los profesores, las relaciones entre educación y sociedad, los objetivos de la educación, las tareas de las familias, etc. Pero junto a la diversidad de temas sobre los que se discute, existe otro factor que explica en parte la confusión de los debates: la ausencia de un diagnóstico preciso que facilite una comprensión fundada del sistema educativo, que abra perspectivas para su interpretación y que ayude al debate y a la adopción de decisiones.

Hay que señalar, sin embargo, que la existencia de un diagnóstico inicial no

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 01-10-2002 Fecha de aceptación: 07-01-2003

ofrece soluciones inequívocas. Hay que tener en cuenta que gran parte de los datos que pueden presentarse son susceptibles de variadas interpretaciones, debido a la influencia de las diferentes ideologías. Además, los datos recogidos, incluso si son completos y equilibrados, solo facilitan la adopción de decisiones pero no son capaces de determinar las dificultades de su puesta en práctica ni las prioridades de la política educativa.

En el momento en el que se está escribiendo este artículo, junio de 2002, existe un amplio debate en la sociedad española sobre el funcionamiento del sistema educativo y los males que le aquejan. La propuesta del Ministerio de Educación de una *Ley de Calidad* tiene el objetivo de intentar resolver los problemas detectados. Sin embargo, la ausencia de un diagnóstico previo hace aún más difícil una reflexión serena, que se base en datos y en conclusiones fundadas y no sólo en creencias y valoraciones. Estas páginas pretenden ofrecer algunos datos significativos de la educación española, especialmente en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria, y presentar algunas propuestas de cambio fundamentadas en dichos datos.

LA FUNCIÓN DE LOS INDICADORES EN EDUCACIÓN

La mayor exigencia de la sociedad por conocer el funcionamiento del sistema educativo y la necesidad de los responsables políticos de comprobar el efecto de sus decisiones han impulsado nuevos sistemas de obtener y sintetizar la información. Poco a poco, siguiendo la estela de lo ocurrido en el ámbito económico, fueron perfilándose nuevos instrumentos, los indicadores educativos, que intentaban reflejar lo que estaba sucediendo en la educación. Como señala Tiana (1997), un indicador no es más que una señal que permite iluminar y representar los aspectos de la realidad que no son directamente accesibles al observador. La función del indicador es proporcionar información relevante sobre una parcela significativa del ámbito educativo. Por ello, el desarrollo de los indicadores está permitiendo conocer mejor el funcionamiento de la educación.

Gran parte de la utilidad de los indicadores procede del elemento comparativo que aportan. De otra forma, es difícil calibrar su significado. El gasto público en educación, el número de alumnos por aula o los resultados que los alumnos obtienen en matemáticas en un país determinado son más o menos positivos en función de la situación de otros países, poniéndolos en relación con un criterio establecido previamente o analizando el cambio a lo largo del tiempo. El gasto público en educación en España en relación con el PIB, por ejemplo, es positivo si se compara la situación actual (4,4%) con la de 1977 (2%), pero es negativo si la comparación se realiza con la media de los países de la OCDE (5%) o con un criterio aceptado y defendido por diferentes sectores educativos (6%).

Sin embargo, la utilización cada vez más amplia de los indicadores y su atractivo para la opinión pública por su simplicidad y capacidad informativa no están exentos de riesgos. En primer lugar, hay que tener en cuenta que los indicadores no reflejan toda la realidad y que se han seleccionado unos y no otros. Es más fácil elegir aquellos indicadores que son fácilmente mensurables y éstos no siempre coinciden con los que mejor reflejan la realidad educativa. En segundo lugar, no es sencillo transmitir las relaciones de cada indicador con otros indicadores para facilitar su interpretación, por lo que en muchas ocasiones los medios de comunicación presentan una imagen simplificada e incluso distorsionada de lo que sucede. Los resultados de España en el informe PISA, al que después se hará mención, fueron sintetizados en un mensaje: los alumnos españoles están por debajo de la

media de los países de la OCDE. Sin embargo, como se explicará posteriormente, este dato necesita incorporar otros indicadores para interpretarlo correctamente y extraer de él consecuencias acertadas. Como comenta Nuttall (1992), no hay que olvidar que «los indicadores no hablan por sí mismos».

Estos riesgos están conduciendo a mejorar y ampliar los indicadores disponibles. Los indicadores simples y aislados están perdiendo el valor que se les atribuía en el pasado y se está consolidando un enfoque más amplio, interrelacionado y sistémico de los mismos. En la actualidad, es posible hablar de dos tipos principales de sistemas de indicadores: el que refleja la situación de un sistema educativo o de una parcela en comparación con otros sistemas o momentos temporales, y el que incluye la asociación de los indicadores seleccionados con otros factores estudiados, lo que permite un análisis más completo de su significado. En el primer caso se podría hablar de indicadores estrictamente comparativos, si bien la puesta en relación de todos ellos ayudaría a su interpretación. En el segundo caso se les podría denominar indicadores de investigación, ya que se establece la relación entre los factores estudiados a través de diversas técnicas estadísticas. Veamos algo más en detalle la historia de los indicadores y, de esta forma, ejemplificar la distinción que se acaba de proponer.

El desarrollo de los indicadores ha sido impulsado por la OCDE desde 1987. A partir de 1995 se publican todos los años versiones actualizadas y renovadas de los principales indicadores de los diferentes sistemas educativos que participan en este proyecto. Mientras que en los primeros años sólo se obtenían datos de los países de la OCDE, en la actualidad se ha ampliado a otros países con los datos del Programa Mundial de Indicadores de la Educación que la OCDE realiza junto con la UNESCO. A lo largo de estos años, los informes de la OCDE publicados bajo el título *Education at a Glance* (OCDE, 2001a), han proporcionado información sobre los recursos humanos y económicos destinados a la educación, sobre cómo funciona el sistema de enseñanza y sobre los retornos individuales, sociales y económicos de las inversiones educativas. Sin embargo, existía una notable ausencia de resultados de los alumnos, especialmente referidos a indicadores de conocimiento y de habilidades básicas. Para paliar esta situación, la OCDE impulsó el Programme for International Student Assessment (PISA), cuyos resultados iniciales han sido recogidos en una extensa publicación (OCDE, 2001b). La importancia de los indicadores obtenidos no deriva solamente de las medidas de competencia lectora que son relevantes en la vida adulta; la información proporcionada analiza un conjunto de factores asociados con estos resultados: el contexto sociocultural de los alumnos y de los centros, los recursos destinados a la educación, la organización del aprendizaje, las diferencias de género y determinadas características de los alumnos. Por ello, los indicadores que se proporcionan no sólo ofrecen una determinada información al establecer una comparación entre países, sino que también permiten valorar esos datos al presentar relaciones con otras variables estudiadas.

No sólo los organismos internacionales trabajan en esta dirección. Algunas investigaciones han analizado, a través de modelos estadísticos de niveles múltiples, los datos obtenidos en evaluaciones sobre el rendimiento de los alumnos. Tal es el caso, por ejemplo, del estudio realizado por Thomas (2001) a partir de los datos obtenidos en seis regiones inglesas o del realizado por Willms y Somers (2001) a partir de los datos de 13 países latinoamericanos.

El desarrollo de indicadores en educación está teniendo un auge creciente también en España. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) tiene entre

sus funciones «elaborar un sistema estatal de indicadores que permita evaluar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo». Los dos informes sobre indicadores de procesos educativos (INCE, 1999) y sobre el sistema estatal de indicadores de la educación (INCE, 2000) responden a la ejecución de esta tarea. En ambos casos, existe una estrecha correspondencia entre estos trabajos y el proyecto de indicadores de la OCDE.

El INCE, sin embargo, todavía no ha abordado el desarrollo de los indicadores a partir del análisis de sus relaciones mutuas. La evaluación realizada sobre la Educación Secundaria (INCE, 1998) supuso un esfuerzo importante por conocer la realidad de esta etapa educativa pero su presentación en informes separados –resultados de los alumnos, planes de estudio, funcionamiento de los centros, función docente y familia– y la ausencia de análisis sobre sus influencias mutuas restó valor y capacidad interpretativa a los datos recogidos.

No obstante, alguna investigación reciente (Marchesi y Martín, 2002) ha intentado desarrollar esta tarea. El estudio longitudinal realizado siguiendo a la misma cohorte de alumnos desde que comenzaron la ESO hasta que la completaron, incluyendo también datos sobre la valoración de los padres y el funcionamiento de los centros, ofrece una información relevante. La utilización también de un modelo multinivel de análisis junto con otras técnicas estadísticas ha permitido conocer no sólo los resultados de los alumnos y la opinión de la comunidad educativa, sino también los factores que mejor predicen estos resultados.

A partir de una selección de datos disponibles, especialmente los indicadores comparativos de la OCDE, el informe PISA y los obtenidos en la investigación de Marchesi y Martín, es posible comprender cuáles son los puntos fuertes y débiles del sistema educativo español y proponer, en consecuencia, algunas iniciativas de cambio.

EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS Y SU INTERPRETACIÓN

Habilidades lectoras de los alumnos españoles de quince años

El informe PISA recoge un dato inicial importante: los resultados de los alumnos españoles de quince años en comprensión lectora son inferiores a los de la media de la OCDE. La puntuación en la escala combinada de comprensión lectora es de 493 puntos (véase cuadro I). La media de la OCDE está en 500 puntos. El problema principal comienza a partir de este dato: ¿cuáles son los factores responsables de esta situación? ¿Cómo se puede llegar a concretarlos más allá de opiniones o intuiciones escasamente fundamentadas? Los indicadores de la OCDE y el propio estudio PISA recogen otros cinco indicadores que ayudan en este proceso interpretativo: el nivel de estudios de la población española, el gasto público, el tiempo de estudio, el estilo de enseñanza de los profesores y las diferencias encontradas entre los alumnos.

Nivel de estudios de la población española

La mayoría de las investigaciones constatan la influencia de los años de escolarización de los padres en el rendimiento académico de los alumnos. Hay que reconocer que el nivel de estudios de los padres no abarca toda la influencia familiar. Otros factores como las expectativas de los padres, su seguimiento del aprendizaje de los hijos o su dedicación a actividades culturales tienen también una influencia relevante. En ocasiones, además, un bajo nivel educativo puede compensarse por un mayor compromiso de los padres con la educación de los hijos. A pesar de estos condicionantes, el informe PISA señala que los estudiantes cuyas madres no han

CUADRO I

Resultados de los alumnos en la escala combinada de comprensión lectora, científica y matemática, renta per cápita y gasto por alumno

		Puntuación en la escala combinada de comprensión lectora		Puntuación en la escala de comprensión de textos científicos		Puntuación en la escala de comprensión matemática		Renta per cápita (Dólares USA) (1999)	Gasto por alumno en las instituciones educativas (Dólares USA) (1998)
		Media	D.E. (*)	Media	D.E. (*)	Media	D.E. (*)		
PAÍSES OCDE	AUSTRALIA	528	3,5	528	3,5	533	3,5	24.400	44.623
	AUSTRIA	507	2,4	519	2,6	515	2,5	24.600	71.387
	BÉLGICA	507	3,6	496	4,3	520	3,9	24.300	46.338
	REPÚB. CHECA	492	2,4	511	2,4	498	2,8	13.100	21.384
	DINAMARCA	497	2,4	481	2,8	514	2,4	26.300	65.794
	FINLANDIA	546	2,6	538	2,5	536	2,2	22.800	45.363
	FRANCIA	505	2,7	500	3,2	517	2,7	21.900	50.481
	ALEMANIA	484	2,5	487	2,4	490	2,5	23.600	41.978
	GRECIA	474	5,0	461	4,9	447	5,6	14.800	27.356
	HUNGRÍA	480	4,0	496	4,2	488	4,0	10.900	20.277
	IRLANDA	527	3,2	513	3,2	503	2,7	25.200	31.015
	ITALIA	487	2,9	478	3,1	457	2,9	21.800	60.824
	JAPÓN	522	5,2	550	5,5	557	5,5	24.500	53.255
	COREA	525	2,4	552	2,7	547	2,8	15.900	30.844
	MÉJICO	422	3,3	422	3,2	387	3,4	8.100	11.239
	NORUEGA	505	2,8	500	2,8	499	2,8	27.600	61.677
	POLONIA	479	4,5	483	5,1	470	5,5	8.100	16.154
	PORTUGAL	470	4,5	459	4,0	454	4,1	16.500	36.521
	ESPAÑA	493	2,7	491	3,0	476	3,1	18.100	36.699
	SUECIA	516	2,2	512	2,5	510	2,5	23.000	53.386
	SUIZA	494	4,3	496	4,4	526	4,4	27.500	64.266
	REINO UNIDO	523	2,6	532	2,7	529	2,5	22.300	42.793
	ESTADOS UNIDOS	504	7,1	499	7,3	493	7,6	33.900	67.313
	TOTAL OCDE	*499*	*2,0*	*502*	*2,0*	*498*	*2,1*		
	MEDIA OCDE	*500*	*0,6*	*500*	*0,7*	*500*	*0,7*		
PAÍSES NO OCDE	BRASIL	396	3,1	375	3,3	334	3,7	6.840	9.231
	LETONIA	458	5,3	460	5,6	463	4,5	6.164	M
	LIECHTENSTEIN	483	4,1	476	7,1	514	7,0	22.235	M
	FEDERACIÓN RUSA	462	4,2	460	4,7	478	5,5	6.930	M

Fuente: OCDE (2001). *Knowledge and skills for life*. Pág. 264.
* D.E.: «Error estándar».

terminado los estudios de educación secundaria superior tienen unas puntuaciones en habilidad lectora 44 puntos por debajo que aquellos estudiantes cuyas madres han terminado este tipo de estudios. Cuando se controlan otros factores relacionados con el entorno familiar que también influyen en el rendimiento de los alumnos, cada año adicional de la educación de los padres añade, al menos, 4,7 puntos a las puntuaciones de los alumnos. En el caso de España, se añaden 3,6 puntos.

Los datos de la OCDE comparan el porcentaje de la población que ha alcanzado al menos educación secundaria superior (cuadro II), lo que en el caso de España se refiere al Bachillerato, a la Formación Profesional de Segundo Grado o a estudios análogos vigentes antes de la *Ley General de Educación de 1970*. Son personas que han estudiado, al menos, hasta los 17-18 años. Dado que este indicador se recoge por cohortes de edad, es posible comprobar también los cambios que se han producido a lo largo del tiempo. La lectura del cuadro II pone de relieve las enormes diferencias entre la población española que ha alcanzado titulaciones postobligatorias y el resto de los países de

CUADRO II

Porcentaje de la población que ha alcanzado al menos educación secundaria superior, por grupo de edad (1999)

		25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
PAÍSES OCDE	AUSTRALIA	57	65	59	55	44
	AUSTRIA	74	83	78	69	59
	BÉLGICA	57	73	61	50	36
	CANADÁ	79	87	83	78	62
	REPÚBLICA CHECA	86	93	89	85	75
	DINAMARCA	80	87	80	79	70
	FINLANDIA	72	86	82	67	46
	FRANCIA	62	76	65	57	42
	ALEMANIA	81	85	85	81	73
	GRECIA	50	71	58	42	24
	HUNGRÍA	67	80	76	70	36
	ISLANDIA	56	64	59	53	40
	IRLANDIA	51	67	56	41	31
	ITALIA	42	55	50	37	21
	JAPÓN	81	93	92	79	60
	COREA	66	93	72	47	28
	LUXEMBURGO	56	61	57	52	41
	MÉJICO	20	25	22	16	9
	HOLANDA	m	m	m	m	M
	NUEVA ZELANDA	74	79	77	71	60
	NORUEGA	85	94	89	79	68
	POLONIA	54	62	59	53	37
	PORTUGAL	21	30	21	15	11
	ESPAÑA	35	55	41	25	13
	SUECIA	77	87	81	74	61
	SUIZA	82	89	84	79	72
	TURQUÍA	22	26	23	18	12
	REINO UNIDO	62	66	63	60	53
	ESTADOS UNIDOS	87	88	88	88	81
	MEDIA PAÍSES	***62***	***72***	***66***	***58***	***45***
PARTICIPANTES WEI	BRASIL	24	29	27	21	12
	CHILE	43	55	45	35	24
	INDONESIA	22	33	21	15	9
	JORDANIA	51	55	55	43	25
	MALASIA	35	50	35	20	10
	PERÚ	46	58	48	35	24
	FILIPINAS	44	55	45	34	24
	SRI LANKA	36	46	36	31	21
	TAILANDA	16	23	17	9	6
	TÚNEZ	8	11	9	6	3
	URUGUAY	32	39	34	28	20
	ZIMBABWE	29	51	19	11	7

Fuente: OCDE Indicators (2001a) pág. 45.

la OCDE: casi treinta puntos porcentuales. Con algunos países, como Estados Unidos, Reino Unido y Alemania, la diferencia alcanza los cincuenta puntos. Esta distancia se reduce sensiblemente cuando la comparación se realiza solo con las personas entre 25 y 35 años, lo que indica el esfuerzo que se ha realizado en España a partir de 1970 y las consecuencias positivas de la ampliación de la educación obligatoria.

GASTO PÚBLICO

¿Hasta qué punto el gasto en educación influye en los resultados de los alumnos? El informe PISA aborda también esta

cuestión y ofrece algunas pistas interesantes para el análisis de las habilidades lectoras de los alumnos. En primer lugar, halla el gasto promedio por alumno de cada país desde los 6 a los 15 años (véase cuadro I) y posteriormente establece la relación entre gasto por alumno y los resultados obtenidos en la prueba combinada de habilidad lectora. La conclusión es que cuando el gasto por alumno se incrementa, aumentan también las puntuaciones de los alumnos. El gasto por alumno explicaría el 17% de la de la variación de las puntuaciones de los alumnos entre los países.

Sin embargo, el informe establece dos cautelas importantes. En primer lugar, no siempre el menor gasto se corresponde con un menor rendimiento. Corea e Irlanda son dos ejemplos representativos de esta afirmación. En segundo lugar, el gasto por alumno se debe considerar una condición necesaria pero no suficiente para la mejora de la educación. Existen otros factores que han de tenerse también en cuenta, vinculados al contexto familiar y educativo de cada uno de los países.

El rendimiento de los alumnos españoles se sitúa donde le corresponde de acuerdo a su gasto educativo, es decir, próximo a la línea de ajuste donde el predictor del gasto por alumnos lo situaría. En una situación similar se encuentran países como Polonia, Hungría, Bélgica, Suiza y Austria. Hay países que superan las predicciones y otros que no llegan a ellas. En todos los casos, por tanto, es preciso incorporar otras variables que ayuden a interpretar la relación obtenida.

EL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN Y EL ESTILO DE ENSEÑANZA

El tiempo de enseñanza es también una variable importante. La mayoría de los investigadores confirman que el tiempo efectivo de instrucción está estrechamente relacionado con el aprendizaje de los alumnos (Carroll, 1963, Creemers, 1994). Ciertamente, lo más importante no es el tiempo disponible sino el tiempo real de aprendizaje y este tiempo real depende a su vez de otros factores como la estructuración del currículo, la organización de los alumnos en el aula, el clima de aprendizaje y el estilo de enseñanza del profesor. Todos estos factores no son fáciles de medir, por lo que la sola referencia al tiempo de estudio puede resultar insuficiente. En todo caso es un indicador más que ha de tenerse en cuenta.

Uno de los indicadores de la OCDE incluye el número total de horas que los alumnos de 12, 13 y 14 años dedican al estudio cada uno de estos años y la suma total de los tres cursos. Aunque el rendimiento de los alumnos del informe PISA se refiere a los alumnos de 15 años, sus tiempos de estudio en los tres cursos anteriores son sin duda relevantes para el análisis que se está haciendo. La comparación por países indica que el número total de horas de instrucción en España y el dedicado a matemáticas y a ciencias es inferior a la media de la OCDE.

Sin embargo, el tiempo de instrucción obligatorio debe valorarse teniendo en cuenta también las horas de estudio que los alumnos dedican fuera de la escuela. Y en este caso, los alumnos españoles están claramente por encima de la media de la OCDE. El informe PISA recoge el número de horas semanales dedicadas a trabajo en casa en lengua, matemáticas y ciencias. La media está en 4,7 y España se sitúa en 5,4, lo que supone estar entre los primeros lugares (4.º). El índice elaborado para reflejar el trabajo en casa explica en España en torno al 10% de los resultados de los alumnos. Además, una alta proporción de alumnos españoles señalan que asisten a cursos adicionales o de apoyo fuera de la escuela para mejorar

sus habilidades. Como promedio de los países de la OCDE, el 32% de los alumnos señalan que han asistido a algún curso o actividad de apoyo en los últimos tres años. En España, el porcentaje se eleva al 54,5%.

La última reflexión que conviene incluir se refiere al estilo de enseñanza y su relación con el tipo de preguntas utilizada en el proyecto PISA. Lo que evaluó principalmente PISA fueron las capacidades básicas de los estudiantes para comprender información escrita, tanto en textos literarios como con contenido matemático y científico, su utilización flexible en diferentes situaciones y su habilidad para utilizar el conocimiento adquirido en la vida real. Los dominios estudiados en PISA abarcaban la estructura de conocimiento que los estudiantes necesitaban para resolver una pregunta, los procesos implicados y los contextos en los que el conocimiento y las habilidades se aplicaban. Se evaluó la habilidad para recuperar información, la capacidad de interpretar el texto y la preparación para reflexionar y valorar el texto presentado.

El informe realizado no incluye ninguna indicación sobre la influencia del estilo de enseñanza mayoritario en un país y su posible incidencia en los resultados obtenidos por sus alumnos. Parece, sin embargo, razonable concluir que aquellos países cuyos profesores tienen una mayor tradición en desarrollar una enseñanza funcional y aplicada, conectada con la experiencia y con la vida real y en la que se otorga una especial importancia a la adquisición de estrategias y procedimientos de aprendizaje, tendrán una cierta ventaja en comparación con aquellos otros más vinculados a la exposición teórica y a la adquisición de conceptos. Es posible apuntar que España se encuentre en este segundo grupo de países.

Las desigualdades entre los alumnos

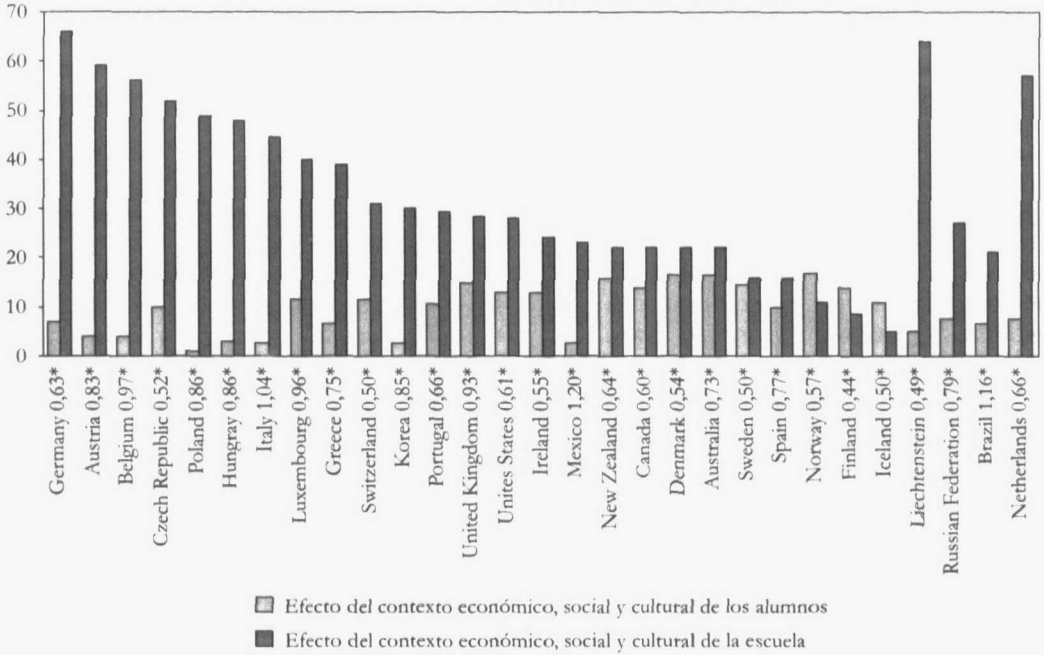
El informe PISA no sólo recoge el rendimiento de los alumnos de cada país sino que también analiza las diferencias existentes entre las escuelas y dentro de cada una de las escuelas. Estos datos son buenos indicadores de la equidad existente en un sistema educativo: cuanto mayores sean las diferencias entre las escuelas, mayores desigualdades potenciales existen, ya que el acceso de un alumno a una escuela determinada tiene una mayor influencia en su rendimiento futuro.

Los datos referidos a España en los indicadores relativos a la igualdad educativa son positivos. La variación en el rendimiento de los estudiantes entre las escuelas es una de las más reducidas en el conjunto de los países de la OCDE. La variación dentro de las escuelas se sitúa ligeramente por debajo de la media de la OCDE, lo que también debe valorarse positivamente, si bien sería previsible esperar una mayor variación ya que las diferencias dentro de las escuelas tienden a ampliarse cuando la variación entre escuelas es pequeña, como sucede en Noruega o Nueva Zelanda.

El proyecto PISA analiza también el efecto del contexto socioeconómico del alumno y del contexto socioeconómico de la escuela sobre el rendimiento del alumno. La conclusión que se obtiene es que la influencia del contexto medio de la escuela, lo que otras investigaciones han denominado el «efecto composicional», tiene un indudable impacto en los resultados de los alumnos, por encima incluso del contexto individual. Por ello, la fuerza de este efecto es también un indicador de la igualdad educativa de un país. De nuevo, la situación de España es ventajosa. Los efectos del contexto socioeconómico de la escuela están entre los más reducidos de los países estudiados (véase fig. I).

FIGURA I

Efectos del contexto socioeconómico de los alumnos y de las escuelas en los resultados de los alumnos en la escala combinada de comprensión lectora



Medida Intermastil del índice medio escolar del estatus económico, social y cultural.
Fuente: OCDE (2001) *Knowledge and skill for life*. Pág 199.

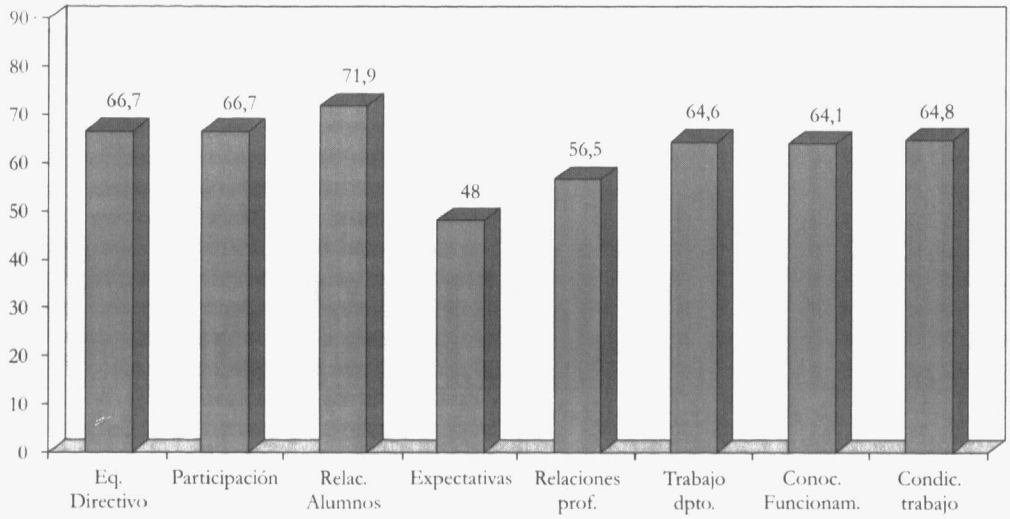
LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El estudio coordinado por Marchesi y Martín (2002) ofrece una completa panorámica de la situación de la Educación Secundaria Obligatoria y de los principales indicadores que aseguran un buen funcionamiento de los centros y unos buenos resultados de los alumnos. El estudio obtuvo datos anuales del contexto sociocultural de los alumnos, de los procesos de centro y de aula, de los resultados de los alumnos en las principales áreas curriculares, en sus habilidades metacognitivas y en sus actitudes y valores, y de las opiniones que padres, profesores y alumnos tenían del funcionamiento de sus centros respectivos. La investigación desarrolla una metodología longitudinal-transversal, siguiendo a una cohorte de alumnos durante cuatro años, desde el comienzo hasta el final de la ESO, y estudiando también cada año a alumnos de 1.º, 2.º y 4.º de la ESO. Para el análisis de los datos se utilizó principalmente un modelo de niveles múltiples.

Existen algunos datos que completan los indicadores internacionales anteriormente expuestos y que permiten conocer con mayor precisión qué está sucediendo en la educación obligatoria. Estos datos se han agrupado en cuatro epígrafes: predictores del rendimiento de los alumnos, procesos de centro, procesos en el aula y valoración de la comunidad educativa.

FIGURA II

Valoración media de los Procesos de Centro



Fuente: Marchesi (2002).

PRINCIPALES PREDICTORES DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

El modelo de niveles múltiples utilizado para analizar los datos permitió determinar los principales predictores del rendimiento de los alumnos en 2.º y 4.º de la ESO a partir de los resultados previos y controlando el conjunto de las variables estudiadas. Los tres predictores más importantes fueron los conocimientos iniciales de los alumnos en las áreas correspondientes, las habilidades metacognitivas y el contexto sociocultural de los alumnos y de las escuelas.

El nivel previo de los alumnos es, en todas las áreas y en todos los cursos, el principal predictor de los resultados posteriores que obtienen. Quiere esto decir que los resultados de los alumnos en 1.º de la ESO es el mejor predictor de los resultados de 2.º y que éstos lo son para los de 4.º de la ESO. Este dato, aunque esperable por los resultados similares obtenidos en otras investigaciones, refuerza la importancia de controlar el nivel inicial de los alumnos cuando se realizan evaluaciones sobre el funcionamiento de una etapa educativa. Este resultado apunta a dos conclusiones principales. La primera: el fortalecimiento de la Educación Primaria es la condición necesaria para el mejor funcionamiento de la Educación Secundaria Obligatoria. La segunda: la Educación Secundaria Obligatoria no está siendo capaz de reducir las diferencias entre los alumnos.

El segundo predictor en importancia es el dominio en las habilidades metacognitivas, especialmente la capacidad para verificar resultados y la metacomprensión. También se encontró una relación positiva entre la conciencia de los alumnos de que disponen de un amplio dominio de estrategias para aprender y los resultados de sus aprendizajes. El desarrollo metacognitivo no debe considerarse, a la luz de estos datos, una actividad marginal en el proceso de enseñanza, sino que debe constituir uno

de sus ejes prioritarios. Esta conclusión es avalada también por la negativa relación encontrada entre la utilización de los alumnos de la memorización como estrategia de aprendizaje y los resultados que obtienen. Esta estrategia se considera la menos positiva en comparación con la utilización de esquemas, resúmenes o la selección de las ideas principales. La presencia de estrategias más activas, basadas en la elaboración de información y guiadas por una acción propositiva, está positivamente relacionada con el progreso en los aprendizajes.

El tercer factor que influye en los resultados de los alumnos es el contexto sociocultural. Sus efectos se manifiestan tanto en el nivel del alumno como en el nivel de la escuela, lo que es coincidente con los resultados del informe PISA. Hay que señalar que su influencia no es muy potente ni se extiende a todas las áreas, lo que pone de relieve la relativa homogeneidad de los resultados de los alumnos españoles. De nuevo en este punto los datos obtenidos son similares a los que refleja el PISA.

Procesos de centro

El análisis de la opinión de los profesores sobre el funcionamiento de los centros ayuda a comprender cuáles son los principales problemas existentes. El factor con una puntuación más baja es el que se refiere a las expectativas de los profesores hacia su centro y hacia sus alumnos (véase fig. II). En esta dimensión se incluyen aspectos relacionados con la valoración sobre el funcionamiento del centro, la preparación que reciben los alumnos, su interés y su motivación para el aprendizaje. Lo que refleja esta puntuación es la escasa confianza de los profesores en su acción de enseñar debido bien a los problemas de funcionamiento del centro o bien a la falta de interés de los alumnos. No cabe duda de que esta percepción por parte de los profesores del escaso impacto de su trabajo profesional influye en su autoestima y condiciona el esfuerzo que ha de realizarse para mejorar la enseñanza. También es bastante negativa la opinión de los profesores sobre las posibilidades de trabajo en equipo con sus compañeros, lo que sugiere que todavía no existen las condiciones adecuadas para un trabajo estable de cooperación entre ellos. Posiblemente la falta de estabilidad de los profesores en los centros o el insuficiente tiempo que se reserva para el encuentro entre los docentes explicaría esta valoración.

Frente a este dato negativo, hay otros más positivos. Los profesores están satisfechos de su relación con los alumnos a pesar de que sus expectativas hacia ellos sean bajas. También valoran de forma positiva los aspectos organizativos del centro: el trabajo del equipo directivo, la actividad de los seminarios, la participación y el funcionamiento del centro, lo que indica que los profesores no comparten la imagen que a veces transmite la opinión pública de que no existe gobierno en los centros docentes.

Los análisis estadísticos realizados comprueban que existen tres factores que tienen una relación directa con los resultados que obtienen los alumnos: las expectativas de los profesores, las relaciones con los alumnos y las relaciones entre los profesores. En la medida en que dos de ellos –expectativas y relaciones entre los profesores– obtienen puntuaciones negativas, parece necesario intervenir sobre ellos tanto para mejorar el clima existente en el centro como el aprendizaje de los alumnos.

Procesos en el aula

Los procesos que el profesor desarrolla en el aula tienen una enorme influencia en el aprendizaje de los alumnos pero también en la valoración que el profesor realiza sobre su actividad profesional. El análisis de la opinión que tienen los profesores sobre su trabajo en el aula muestra cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan los profesores.

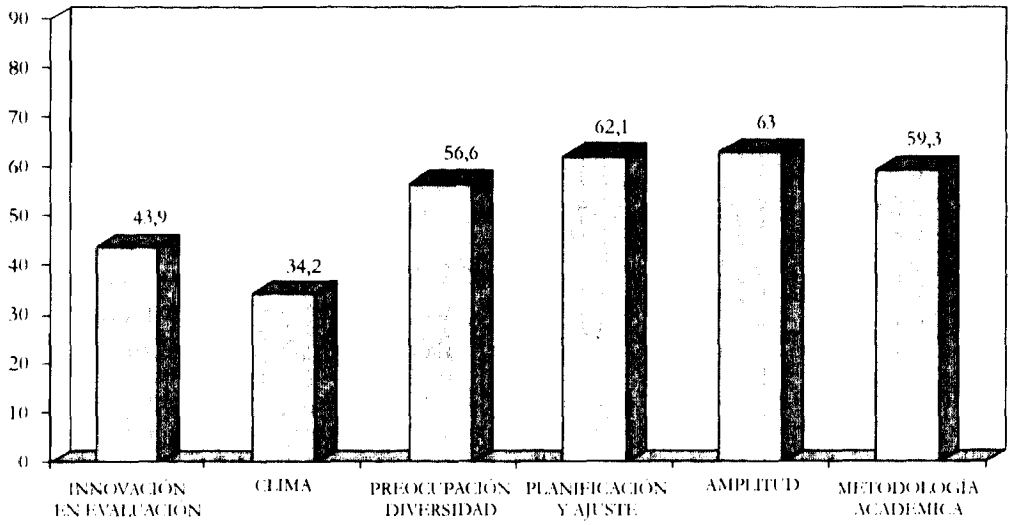
La figura III refleja la valoración media de los profesores sobre su trabajo en el aula. Como puede comprobarse al comparar estos datos con los referidos a la valoración de los procesos de centro, los profesores son más críticos con su actividad en el aula que con el funcionamiento de su centro, lo que apunta a las mayores dificultades que encuentran en enseñar y evaluar a sus alumnos.

La comparación de los diferentes factores estudiados pone de relieve que hay dos en los que los profesores encuentran una mayor dificultad: la gestión del clima del aula y la innovación en la evaluación. Los profesores consideran difícil conseguir un buen clima de estudio en el aula así como asegurar el orden y crear un ambiente que permita trabajar concentrados a los alumnos. También manifiestan dificultades para incorporar un enfoque más positivo y formativo de la evaluación de los alumnos, que supere la simple información sobre los aprendizajes que el alumno ha logrado. Los alumnos participan poco en el proceso de evaluación y apenas se adoptan iniciativas para que sean capaces de regular sus propios procesos de aprendizaje. Los profesores conocen la teoría de una buena evaluación pero no han sido capaces todavía de llevarla a la práctica.

Frente a estas limitaciones, los profesores manifiestan una mayor satisfacción con los factores relacionados con la metodología, especialmente los referidos a la planificación y el ajuste de su enseñanza. También tienen una valoración positiva en relación con el equilibrio o amplitud de los objetivos y contenidos que trabajan en el aula. Analizados en su conjunto todos los factores, da la impresión de que la confianza que manifiestan los profesores en sus habilidades metodológicas se ve alterada al llevarlas a la práctica por las dificultades de mantener un clima tranquilo de trabajo en el aula.

FIGURA III

Valoración media de los Procesos de Aula



Fuente: Martín (2002).

VALORACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El estudio sobre la Educación Secundaria Obligatoria incluyó también las valoraciones de padres, profesores y alumnos sobre sus escuelas. A partir de las opiniones de cada uno de estos colectivos se elaboró un indicador que ofreciera una valoración global de los centros: el Índice de Valoración de la Comunidad Educativa. Este índice se obtuvo a partir de diez factores, cinco referidos a los profesores, tres a los alumnos y dos a los padres: opinión de los profesores sobre su equipo directivo, sobre las relaciones con los alumnos, sobre sus expectativas, sobre las relaciones entre los profesores y sobre la innovación en la evaluación de los alumnos; opinión de los alumnos sobre sus tutores, sobre sus profesores y sobre el orden en la escuela; y opinión de los padres sobre la atención que reciben y sobre la participación.

Una vez determinado este Índice, se buscaron relaciones con otras medidas previamente obtenidas. Cuatro datos merecen destacarse:

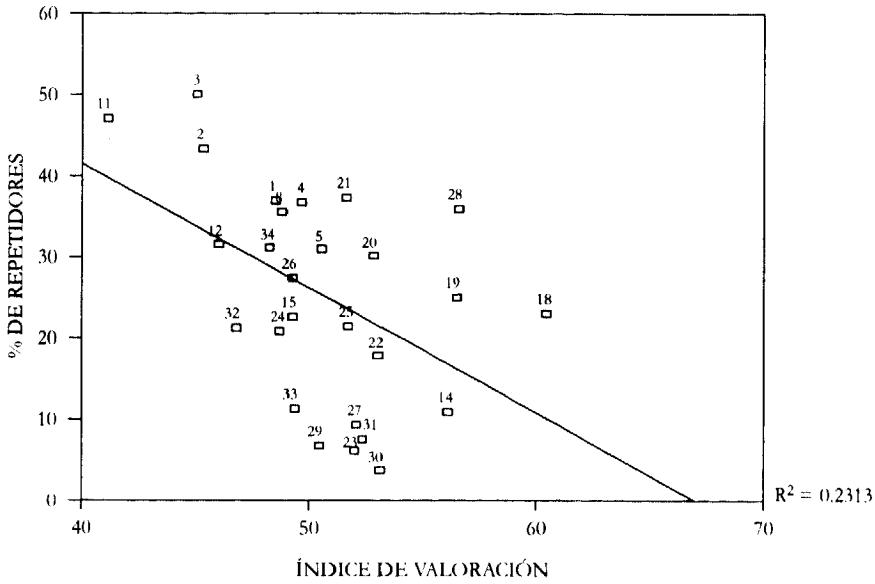
- Los centros pequeños, con menos de 240 alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria, tienen un índice significativamente superior al de los centros grandes. Además, cuando el contexto sociocultural del centro es bajo, el Índice de valoración es mucho más alto en centros pequeños que en grandes.
- No aparece ninguna relación entre el índice de Valoración de la Comunidad Educativa y los resultados de los alumnos en las distintas áreas curriculares. Tampoco se manifiesta con el valor añadido de las escuelas. Estos datos apuntan a que los progresos de los alumnos en sus conocimientos están más directamente vinculados al trabajo que se realiza en el aula. Posiblemente, sin embargo, las valoraciones positivas de la comunidad educativa influyen en los resultados de los alumnos de forma indirecta, a través del clima positivo que se vive en la escuela.
- El Índice de Valoración de la Comunidad Educativa muestra una relación positiva con las actitudes de tolerancia de los alumnos y con la opinión de los alumnos sobre la educación en valores que se realiza en su escuela. Estos datos sugieren que la valoración positiva de la comunidad educativa de un centro incluye también entre sus componentes la existencia de actitudes tolerantes en los alumnos y la especial atención que la escuela presta a la educación en valores.
- Existe una correlación negativa entre el índice de Valoración y el porcentaje de alumnos que repiten curso en las escuelas (ver fig. IV). Es decir, cuanto mayor es el Índice de Valoración, menor es el porcentaje de alumnos repetidores que hay en las escuelas.

LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA Y LAS ALTERNATIVAS DE CAMBIO

La educación española ha vivido un progreso enorme en los últimos 25 años que se ha traducido en un incremento de las tasas de escolarización y del gasto público, superior al resto de los países. Al mismo tiempo se ha modernizado el funcionamiento del sistema educativo, se ha impulsado una profunda y eficiente descentralización, se han mejorado las condiciones laborales del profesorado y se han ampliado notablemente los servicios de apoyo y asesoramiento a los centros y a los alumnos. Estos cambios acelerados han sido capaces de mantener uno de los logros más importantes de la educación española:

FIGURA IV

Relación entre el Índice de Valoración y el porcentaje de alumnos repetidores



Fuente: Marchesi y Martínez Arias (2002).

las escasas diferencias entre centros y alumnos, lo que es un buen indicador de la equidad de un sistema educativo.

Sin embargo, existen también serias limitaciones que se han recogido en estas páginas: resultados de los alumnos inferiores a los de otros países, reducido nivel educativo de su población, escaso gasto público, insuficiente tiempo de instrucción escolar, estilo de enseñanza poco adaptado a los nuevos objetivos de la enseñanza y a la forma de aprender de los alumnos, desánimo y falta de expectativas del profesorado, mayores dificultades para mantener un clima de trabajo en el aula y mayores problemas cuando el centro está situado en un contexto social desfavorecido. Son problemas que están estrechamente relacionados y que ponen de relieve que las posibles soluciones no pueden proceder exclusivamente de reformas educativas sino que deben extenderse de forma simultánea a cambios sociales y culturales. Ya no es posible reducir la educación a la actividad que los profesores realizan con sus alumnos en el aula durante varias horas del día para que aprendan determinadas materias escolares. Tampoco puede mantenerse que su acción se limite a los años escolares ni a los sectores de la población que tradicionalmente han sido los principales usuarios de una instrucción prolongada. La educación traspasa los límites de las escuelas y de las edades infantil y juvenil, formando parte de los objetivos de otras muchas instituciones y debiendo extenderse a todos los años de la vida y a la población en su conjunto.

¿Qué alternativas se presentan para superar estas dificultades y conseguir una educación de mayor calidad? Dos enfoques contrapuestos ofrecen diferentes

tipos de soluciones. En uno de los polos se encuentra el modelo liberal-selectivo que en gran medida impregna las orientaciones de la *Ley de Calidad* que está impulsando el Ministerio de Educación. Obsesionado con mejorar el rendimiento académico de los mejores alumnos, olvida las negativas consecuencias que sus propuestas pueden tener para los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. La competencia entre las escuelas para lograr una mayor calidad está entre los mecanismos básicos que este enfoque propugna para resolver los problemas existentes. Se supone que esta competitividad va a presionar a las escuelas y a los profesores para que realicen el máximo esfuerzo y consigan atraer el mayor número de alumnos. Al mismo tiempo se impulsa la evaluación de los resultados de los alumnos para informar a la sociedad y a los padres y se defiende la libertad de estos últimos para que puedan elegir la escuela que prefieran. Olvidan, sin embargo, que la libertad de los padres para elegir centro se transforma en muchas ocasiones en libertad de los centros para elegir a sus alumnos, lo que suele dejar fuera de los supuestos mejores centros a los alumnos con mayores dificultades. La consecuencia de todo ello es que estos alumnos se concentran en determinados centros, cuyos problemas se multiplican.

El debate sobre la libertad de elección no es el único en el que se manifiesta la defensa o el ataque a la equidad del sistema educativo. Las relaciones entre la enseñanza pública y la concertada, los recursos que se destinan a cada una de las dos redes de enseñanza, el acceso de los alumnos de minorías culturales a los distintos tipos de centros, las diferencias entre las comunidades autónomas o la organización de la enseñanza obligatoria con un carácter comprensivo o con itinerarios claramente diferenciados son otros tantos temas estrechamente vinculados a la equidad educativa. Las propuestas del Ministerio de Educación que separan a los alumnos difíciles desde los 12 años y organizan los dos últimos cursos obligatorios en itinerarios diferenciados van a ampliar las desigualdades entre los alumnos y los centros, sin que ello suponga que la media de conocimientos de todos los alumnos de esas edades vaya a incrementarse.

Existen otras propuestas, diferentes al modelo liberal-selectivo, para resolver los desajustes e insatisfacciones provocados por la rigidez del actual funcionamiento del sistema educativo. El escenario que se estructura en comunidades de aprendizaje plurales y relacionadas es la opción que mejor conecta con el origen de los problemas y que más garantías ofrece para conseguir una educación de calidad para todos los alumnos.

El modelo comunitario se basa en la concepción de la educación como un proceso compartido de experiencias de aprendizaje entre todos los integrantes de la comunidad educativa. En este supuesto, el énfasis se desplaza de los alumnos como destinatarios únicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, a los profesores y a los padres. La educación es, por tanto, una actividad en la que todos deben aprender y en la que todos, alumnos, profesores y padres, han de disponer de las condiciones para poder hacerlo. En la sociedad del conocimiento, el profesor no ha de tener solamente la función de ayudar a los alumnos a incorporarse activamente a ella, sino que debe ser un agente activo en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva altera radicalmente la organización de las escuelas, sus relaciones con el entorno, los objetivos que pretenden y la función de los profesores.

El desarrollo y fortalecimiento de esta opción exige impulsar iniciativas que vayan a la raíz de los problemas y que tengan en cuenta que el estudio del sistema educativo no puede hacerse separándolo del contexto socioeconómico y cultural en el que se desenvuelve. Tampoco los

resultados que se obtienen pueden desvincularse de las variables contextuales ni de los procesos educativos. Sólo desde modelos que tengan en cuenta los distintos niveles de la realidad puede comprenderse la situación de la educación y fundamentar de esta forma la adopción de decisiones. Desde esta perspectiva se apuntan seis ejes para el cambio educativo.

El compromiso de la sociedad

La educación no es una tarea que pueda llevar a cabo la escuela sin la cooperación de otras instituciones y sin el apoyo constante del conjunto de la sociedad. Algunos de los datos que se acaban de exponer revelan esta situación: el gasto público, el contexto social y cultural, las actitudes de la familia y las expectativas sobre las posibilidades de éxito de los alumnos y de los centros docentes son factores que tienen una enorme influencia en el progreso educativo de los alumnos.

En muchas ocasiones, las reformas que se impulsan para conseguir mejores resultados de los alumnos o para reducir el fracaso escolar se orientan exclusivamente a modificar la organización de los centros o el trabajo en las aulas. Es una perspectiva demasiado reducida. Se necesitan unos objetivos más amplios y ambiciosos que se articulen en torno a elevar el nivel educativo y cultural del conjunto de la población, para lo que es necesario incorporar una perspectiva educadora en un creciente número de proyectos e iniciativas ciudadanas. En otro texto (Marchesi, 2000) se ha concretado esta propuesta proponiendo un «estudio sobre el impacto educativo» de determinados programas relacionados con la salud, la cultura o el ocio. Se trataría de conseguir que incorporen también una finalidad educativa a través de información, debates, juegos, exposiciones, aulas de cultura, experiencias artísticas, etc.

Existen ya algunas experiencias interesantes en esta dirección que reflejan el compromiso de algunas administraciones, los ayuntamientos, con la educación. Las «ciudades educadoras» pretender ampliar y coordinar la oferta educativa, reforzar la participación y ofrecer, todavía como telón de fondo, un horizonte educativo a muchas de sus actividades. Es un avance prometedor que puede recibir un fuerte impulso si arraiga en otras áreas de la gestión municipal y si al mismo tiempo los propios centros docentes modifican su funcionamiento. Al mismo tiempo sería positivo que la escuela se vinculara más estrechamente a la comunidad local y sintiera con ello de forma más precisa la proximidad de los responsables locales. La «municipalización» de las escuelas no es solo un debate en torno al equilibrio de poderes en la gestión de la educación. Es, principalmente, un debate centrado en la mejora de la calidad de la enseñanza y en el cambio educativo. La administración local es la autoridad que mejor puede garantizar, por su proximidad, un buen funcionamiento de la escuela, la que puede implicarse con más decisión y continuidad y la que puede facilitar la incorporación de sus escuelas a redes más amplias de cooperación y de aprendizaje.

Esta «perspectiva educadora» de la vida y de la actividad ciudadana tiene, además, un potente efecto indirecto: supone creer en las posibilidades de la educación para el cambio individual y colectivo. Uno de los problemas importantes a los que debe enfrentarse la educación en los momentos actuales es a la falta de confianza en su acción. El hecho de que un amplio porcentaje de políticos, intelectuales, profesores, padres y medios de comunicación insistan una y otra vez en el mal funcionamiento del sistema educativo provoca un mayor desánimo y contribuye a la reducción de las expectativas, lo que a su vez va a tener un efecto negativo

en el rendimiento de los alumnos y en la satisfacción profesional de los profesores.

La autonomía de los centros

La educación española ha estado gobernada tradicionalmente a través de normas generales y comunes para todos los centros. El centralismo y la uniformidad han sido dominantes frente a la autonomía y la diversidad. Es cierto que en estos últimos veinte años se ha producido un profundo proceso de descentralización que ha permitido a las Comunidades Autónomas asumir competencias plenas en educación, lo que ha supuesto una positiva aproximación de la administración a los centros docentes. Sin embargo, el estilo de funcionamiento de las nuevas administraciones educativas es todavía heredero de las viejas formas de la administración central.

La profundización en la autonomía de los centros es una de las estrategias para avanzar en la creatividad y en el desarrollo de proyectos propios por parte de los centros. Esta apuesta por una mayor autonomía no debe oscurecer los riesgos que conlleva: desigualdades entre los centros, traspaso completo de responsabilidades de las administraciones educativas a los centros y a los profesores, e incorporación de mecanismos que abren más posibilidades de elección a los sectores sociales más favorecidos. El temor a estos riegos no debe, sin embargo, bloquear el desarrollo de la autonomía, sino establecer las condiciones que los impidan. Cuatro requisitos previos son imprescindibles para evitar que la autonomía amplíe las desigualdades: los criterios de admisión de alumnos serán comunes para todos los centros y no tendrán en cuenta las características personales o académicas de los alumnos; la estructura básica de la enseñanza será común en todos los centros; todos los centros tendrán los recursos necesarios para impartir su enseñanza con criterios de calidad; las administraciones educativas se implicarán activamente para que los centros avancen en el ejercicio de su autonomía.

En este marco puede profundizarse en la autonomía de los centros a través de la elaboración de proyectos negociados y acordados con la administración educativa. La estabilidad de los profesores, los recursos disponibles, las estrategias de formación, la oferta educativa, la respuesta organizativa a la diversidad del alumnado y los mecanismos de evaluación son cuestiones que deberían estar incorporados en el acuerdo entre el centro y la administración educativa. Frente a soluciones impuestas a todos los centros, como aboga la *Ley de Calidad* que el gobierno acaba de presentar, la estrategia que aquí se defiende es confiar en la capacidad de las administraciones educativas y de los centros para proponer iniciativas innovadoras, buscar soluciones, asumir responsabilidades, intercambiar experiencias y permitir que existan modos diferentes adaptados a cada contexto de enfrentarse a los problemas que la educación de todos los alumnos plantea.

Esta mayor autonomía exige nuevas formas de participación, organización y descentralización. La organización de las escuelas debe cambiar de orientación. Frente al modelo tradicional, que concibe la organización escolar al servicio exclusivo de las actividades de aprendizaje de los alumnos, surge un nuevo enfoque que establece el papel de las escuelas al servicio de alumnos, padres y profesores y en estrecho contacto con otro tipo de instituciones. El sistema de participación se modifica, como se modifican las funciones de los profesores, las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa y las relaciones de la escuela con el entorno social. Las aportaciones de otros agentes sociales son valoradas positivamente y en la cultura de la escuela se incorpora con

normalidad el intercambio de experiencias y de profesores, la cooperación entre escuelas, la innovación y las actividades interdisciplinares. Las nuevas tecnologías se ponen al servicio de estos objetivos facilitando la construcción conjunta del conocimiento por todos los alumnos y ampliando incluso estos procesos a redes más amplias en las que participan varios centros. El objetivo de conseguir ciudades educadoras, comunidades de aprendizaje o redes de escuelas conecta de forma directa con el necesario cambio que debe producirse en la organización de la educación.

EVITAR QUE LOS ALUMNOS SE RETRASEN

Como se ha señalado anteriormente, una de las conclusiones principales de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria es la marcada influencia de los conocimientos de los alumnos al final de la Educación Primaria en sus resultados al término de la educación obligatoria. Es difícil recuperar a los alumnos que acceden a la Educación Secundaria con graves carencias en sus conocimientos. El éxito de la ESO está en gran medida condicionado por el éxito de la Primaria. Es necesario, por tanto, reforzar la educación primaria para que los alumnos mejoren sus conocimientos pero también reflexionar sobre cómo organizar la ESO para que pueda recuperar a aquellos alumnos que acceden a ella sin la preparación suficiente.

Reforzar la educación primaria supone preocuparse por la formación inicial y permanente de los maestros para que revisen y actualicen sus métodos de enseñanza; otorgar la máxima prioridad a cuatro capacidades básicas: lectura, cálculo, estrategias de aprendizaje y expresión creativa; dedicar una especial atención a los alumnos que pueden adquirir esas capacidades más lentamente organizando grupos de apoyo con dos o tres alumnos en tiempo extraescolar; favorecer el contacto y la colaboración entre los padres y los maestros; conseguir, en suma, que maestros, padres y alumnos se apoyen mutuamente para aprender y enseñar en torno a un proyecto atractivo.

La prioridad otorgada a la Educación Primaria, lo que supone una clara opción por la prevención en las estrategias de cambio educativo, no debe olvidar la importancia de reflexionar sobre las dificultades que tiene la ESO para reducir las diferencias iniciales. Existen dos conjuntos de factores que pueden explicar este hecho. Uno procede de la disposición del propio alumno. Sus reducidas habilidades iniciales, especialmente en lectoescritura y en matemáticas, limitan sus aprendizajes. Por ello, su motivación y su autoestima se resienten. Sus expectativas futuras disminuyen como también las de sus profesores y las de sus padres, lo que genera una dinámica negativa de la que solo se puede salir con un esfuerzo suplementario. Este esfuerzo debería tener su origen en los apoyos y estímulos que proporcionase la propia etapa educativa. Pero el insuficiente desarrollo de la ESO no asegura que existan las condiciones para recuperar a los alumnos más atrasados. Y aquí se encuentra el segundo grupo de factores, vinculados a la organización y al funcionamiento de la educación secundaria. Los alumnos con mayor riesgo de fracaso necesitarían un seguimiento personal, una atención individualizada, más horas de refuerzo educativo, una mayor colaboración de la familia, un aprovechamiento de sus capacidades positivas. La organización del primer ciclo de la ESO, con un excesivo número de áreas curriculares y de profesores, la tradicional cultura académica de los profesores de secundaria y los escasos apoyos disponibles hacen difícil responder a las necesidades educativas de estos alumnos.

Desgraciadamente, las propuestas actuales del Ministerio de Educación, plasmadas en la *Ley de Calidad,* tienen otro

rumbo y otras finalidades. Ante las dificultades de la ESO para evitar el retraso de un porcentaje significativo de alumnos, las iniciativas previstas intensifican el riesgo de fracaso de estos alumnos: grupos separados desde los 12 años, separación en itinerarios que distribuyen a los alumnos por capacidades y énfasis en la selección de los alumnos como estrategia principal para resolver los problemas detectados. Todo ello va a conducir a reducir el interés, la motivación, la autoestima y las expectativas de los alumnos con dificultades de aprendizaje pero también la de sus profesores y padres. El objetivo del Ministerio de Educación de conseguir mejores condiciones para que los buenos alumnos aprendan, separándolos de los demás alumnos, va a conducir a que los alumnos con mayores dificultades se encuentren en peores condiciones para aprender. Las iniciativas deberían ir en otra dirección: mejorar la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria, reducir las áreas curriculares del primer ciclo, reforzar los apoyos y la orientación, limitar el número de alumnos en aquellos centros con mayor riesgo de fracaso, mejorar la situación de los profesores y apostar por estilos de enseñanza más innovadores.

Mejorar la situación de los profesores

La investigación realizada sobre la educación secundaria ha comprobado que muchos profesores se sienten abrumados y escasamente valorados y que no disponen de la formación suficiente para enseñar a las nuevas generaciones de alumnos. La extensión de la educación obligatoria, la presencia de nuevas culturas y lenguas en las escuelas, los cambios sociales y familiares que se han producido en estos últimos años y la mayor exigencia hacia la educación explican en gran medida esta percepción de indefensión. Además, los indicadores comparativos de la situación profesional de los docentes españoles reflejan los escasos estímulos económicos que se les ofrecen a lo largo de su vida profesional.

Los datos recogidos subrayan la necesidad de realizar cambios importantes en las condiciones de trabajo de los profesores si se trata de conseguir el objetivo de mejorar la enseñanza. No es posible abordar en unas breves líneas un tema tan amplio, difícil y delicado, que tiene no sólo múltiples repercusiones en el funcionamiento del conjunto del sistema educativo sino también en el funcionamiento de otros servicios públicos. Basta, sin embargo, apuntar los tres cambios más apremiantes. El primero se refiere a las funciones de los profesores y a la distribución de su tiempo de trabajo. La tarea de los profesores no debe reducirse a la enseñanza en el aula, por importante que sea, sino que debe incluir la orientación a los alumnos, el trabajo en equipo, la relación con las familias, la cooperación con otros centros, la formación y la innovación. El segundo conecta con la mayor autonomía de los centros a la que anteriormente se hizo referencia. Una mayor autonomía que en el campo del profesorado supondría mayor responsabilidad de los centros y de sus equipos directivos en la selección del profesorado, en su estabilidad en el centro, en los sistemas de promoción y en la gestión de la formación de sus profesores. El tercer cambio se refiere al desarrollo profesional de los profesores. Es preciso establecer mecanismos que estimulen la acción y la dedicación de los profesores, que reconozcan sus méritos y que permiten emplear la mayor experiencia de los profesores en nuevas funciones que enriquezcan el sistema educativo. No se trata sólo de mejorar el estatus del profesor a lo largo de su vida profesional. El objetivo es también elevar la calidad de la educación empleando adecuadamente la riqueza formativa que acumula un alto porcentaje de docentes en todos los niveles.

Transformar la enseñanza en el aula

Tanto el estudio de la OCDE como la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria convergen al señalar que la práctica de los docentes en el aula se mantiene todavía con un enfoque tradicional. Existe una mayor preferencia de la enseñanza de conceptos frente a los procedimientos, se encuentran serias dificultades para atender los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y se manifiesta una escasa confianza en la participación de los alumnos en el proceso de evaluación. Además, se avanza lentamente en el desarrollo de una enseñanza conectada con el entorno y con los sucesos de la vida diaria.

Frente a esta situación, la sociedad del conocimiento que se configura en el comienzo de este siglo destaca la importancia de potenciar aquellas capacidades que permitan ampliar el saber de una manera autónoma. El énfasis en las estrategias de búsqueda y selección de información, en las destrezas para plantear y resolver problemas, en el respeto a sus estilos de aprendizaje y en el diseño de una enseñanza que permite al alumno enfrentarse a situaciones que representan problemas de la vida real se sitúan en esta dirección.

Pero enseñar a «aprender a aprender» significa también desarrollar las habilidades metacognitivas, es decir enseñar al alumno a tomar conciencia de lo que está aprendiendo y de cómo lo está aprendiendo y a regular los procesos que le permiten aprender. La mayor participación de éste en el proceso de aprendizaje, la comprensión del sentido de las actividades del aula, el trabajo mediante planes autónomos y flexibles, la reflexión sobre las tareas, y la incorporación de nuevas formas de evaluación de su trabajo son aspectos básicos de una forma de aprender que haga al alumno cada vez más capaz de seguir generando conocimiento con autonomía.

También desde el análisis de las competencias formativas que reclama el mercado laboral se proporciona una información complementaria sobre los objetivos prioritarios de la educación. La gran mayoría de estos estudios coinciden en que las capacidades más necesarias están vinculadas con la solución de problemas, el trabajo en equipo, la gestión de situaciones sociales conflictivas, la comprensión del punto de vista de los otros, la creatividad y el aprecio a los valores culturales. Como se puede comprobar, desde la reflexión sobre las relaciones entre educación y trabajo se refuerzan de nuevo determinados objetivos de la educación.

Para conseguir todos estos objetivos es preciso que el profesor modifique su forma de enseñar y consiga que el alumno se implique en actividades sugestivas en las que encuentra algún tipo de relación con su vida diaria. Para ello debe adaptar su metodología y poner a punto sus habilidades para crear un clima de trabajo sostenido. La perspectiva que late en su acción es conseguir que los alumnos quieran saber más y que comprueben en su propia experiencia que el conocimiento progresa con el esfuerzo pero también con la curiosidad, el intercambio de experiencias y el descubrimiento.

Recuperar un sentido global de la educación

Como se ha señalado en las páginas anteriores, las políticas educativas no pueden ser solamente políticas escolares. La educación trasciende las paredes de los centros y está presente de forma más o menos intencional en todos los ámbitos y edades del desarrollo humano. Por ello es tan ambicioso el objetivo de mejorar la calidad de la educación; exige, en el fondo, mejorar la calidad de la vida entera.

Este planteamiento amplio de la educación debe de ser capaz de mantener al

mismo tiempo una visión global y equilibrada del significado de la acción educativa. En una sociedad individualista y competitiva, en la que existe una sobreabundancia de información y un creciente relativismo moral, es fácil perder el significado de la acción educativa y reducirla a conseguir que los alumnos amplíen sus conocimientos y tengan mejores opciones en el mercado laboral. Sin embargo, la educación es algo más, mucho más, que eso. Supone despertar el deseo de saber, favorecer el descubrimiento de los valores cívicos y democráticos, potenciar la sensibilidad, el desarrollo afectivo y la creatividad de los alumnos para conseguir que tengan una vida más feliz. Esta vertiente humanista de la educación debe ser un punto de referencia permanente en el debate educativo.

BIBLIOGRAFÍA

CARROLL, J. B.: «A model of school learning», en *Teachers College Record,* 64 (1963), pp. 723-733.

CREEMERS, B. P.: *The effective classroom.* Londres, Casell, 1994.

INCE: *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria.* Madrid, MEC, 1998.

INCE: *Indicadores educativos sobre entornos y procesos escolares.* Madrid, MEC, 1999.

INCE: *Sistema estatal de indicadores de la educación.* Madrid, MECD, 2000.

MARCHESI, A.: *Controversias en la educación española.* Madrid, Alianza, 2000.

— «Los procesos de centro y su influencia en la calidad de la enseñanza», en A. MARCHESI y E. MARTÍN (eds.): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica.* Madrid, Fundación Santa María. SM, 2002.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E.: *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica.* Madrid: Fundación Santa María. SM, 2002.

MARCHESI, A. y MARTÍNEZ ARIAS, R.: «Un modelo multinivel para evaluar la educación secundaria», en A. MARCHESI y E. MARTÍN (eds): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica.* Madrid, Fundación Santa María. SM, 2002.

MARTÍN, E.: «Los procesos de aula y su influencia en la calidad de la enseñanza», en A. MARCHESI y E. MARTÍN (eds): *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica.* Madrid, Fundación Santa María. SM, 2002.

NUTTALL, D. L.: «The functions and limitations of international education indicators», en OCDE: *The OCDE international education indicators.* París, OCDE, 1992.

OCDE: *Education at a glance. OCDE indicators.* París, OCDE, 2001a.

OCDE: *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000.* París, OCDE, 2001b.

THOMAS, S.: «Dimensions of secondary school effectiveness: comparative analysis across regions», en *School Effectiveness and School Improvement,* 12, 3 (2001), pp. 285-322.

TIANA, A.: «Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden», en *Cuadernos de Pedagogía,* 256 (1997), pp. 50-53.

WILLMS, D. y SOMERS, M. A.: «Family, classroom and school effects on children's educational outcomes in Latin America», en *School Effectiveness and School Improvement,* 12, 4 (2001), pp. 409-445.