



IGUALDAD Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN IRLANDESA

THOMAS KELLAGHAN (*)

RESUMEN. La igualdad en el sistema educativo irlandés se contempla dentro de los contextos de emplazamiento, sexo y situación socioeconómica. Se pone de manifiesto la falta de igualdad en aspectos como el acceso, la participación y los resultados, y se describe la estrategia para hacer frente a las desigualdades. El problema de la desigualdad de la participación y los resultados entre alumnos de distintos entornos socioeconómicos parece la más difícil de paliar, a pesar de la variedad de procedimientos utilizados para mejorar la situación, incluyendo la discriminación positiva. El tema de la calidad ha recibido menor atención que el de la igualdad, si bien los esfuerzos destinados a la consecución de la igualdad, redundan a menudo en una mejora de la calidad para algunos grupos de estudiantes. Describiremos varias estrategias diseñadas para aumentar y supervisar la calidad y procurar garantía de la misma.

Quizá resulte acertado decir que todos los sistemas educativos se rigen por los principios de igualdad y calidad, si bien el punto hasta el que un sistema formula e incluye una política específica basada en estos principios, puede variar de acuerdo con el nivel de desarrollo económico y educativo de un país. Es más, cualquier país, incluso desarrollado económicamente, puede, de acuerdo con el carácter dominante de su política, variar con el tiempo el grado de énfasis puesto en uno u otro de los principios. Esto sugiere que ambos principios son de alguna forma antagónicos y, en efecto, existen ejemplos en los que el énfasis puesto en la igualdad (por ejemplo, la expansión de la educación superior) puede ser asociado a la preocupación por la calidad, y a su vez, el énfasis en la calidad, (p. e., la utilización de *exámenes de destreza*),

puede asociarse a una preocupación por la igualdad.

En el presente artículo describimos el modo según el que han sido contemplados y tratados los principios de calidad e igualdad en el sistema educativo irlandés. En su mayor parte, limitamos la descripción al presente, aunque ambos temas, igualdad y calidad, han sido materia de preocupación desde el siglo pasado, según demuestra el sistema de retribución de acuerdo con los resultados y la implantación de un sistema de examen oficial. El artículo empieza con la definición de los términos «igualdad» y «calidad». Continúa en la línea de la igualdad en relación con el emplazamiento, el sexo y la situación socioeconómica, y se contempla cada aspecto según criterios de igualdad basados en el acceso, la participación y los resultados. Debido a la atención

(*) Educational Research Centre. St. Patrick's College. Dublín.

concedida, el tema de la desventaja educativa se trata aparte. Finalmente, se describen los esfuerzos destinados a la calidad desde el punto de vista de los procedimientos para la consecución de la mejora, supervisión y garantía de la misma.

DEFINICIONES

IGUALDAD

Igualdad es sinónimo de justicia, imparcialidad o trato equitativo. Cuando se menciona como un principio general en lo que respecta al ser humano (incluida la educación), pocos de los que viven en una democracia occidental se mostrarían en desacuerdo con ello. Sin embargo, las diferencias van a surgir de la interpretación de este principio, que está estrechamente unido al concepto de igualdad de oportunidad, medida que se utiliza a menudo para extraer inferencias acerca de la igualdad. Dentro de la literatura sobre educación pueden encontrarse tres interpretaciones de la igualdad (ver Coleman, 1968; Greahey y Kellagan, 1984). La primera de ellas está relacionada con el *acceso*: todos los niños —independientemente de su raza, credo, situación socioeconómica, sexo, recursos económicos, lugar de residencia u otros criterios irrelevantes— deberían tener el mismo acceso a las instituciones educativas. En una segunda interpretación, el criterio es la *participación*: la igualdad se alcanza solamente cuando existe correspondencia entre el cuerpo del alumnado en cualquier momento dentro del sistema educativo, y la estructura de la sociedad en general. Para cumplir este criterio, los miembros de los diferentes grupos (p. e. sexo, situación socioeconómica) deben estar representados en cada uno de los niveles del sistema educativo. La interpretación más radical de la igualdad de oportunidades se relaciona con los *resultados*. Cuando los resultados conforman el criterio, no

sólo debe darse la igualdad de acceso y participación, sino también la igualdad de resultados, en proporción a la magnitud de los grupos de población.

CALIDAD

El término «calidad» es quizá uno de los que más se abusa en el debate educacional actualmente. Aunque usado frecuentemente, es raro encontrarse siquiera con la intención de darle una definición. Es como si se produjera un consenso en lo que se quiere decir con «calidad», a pesar de que el mismo término resulta ya difícil de definir. Aun en ausencia de una definición formal satisfactoria, hay ciertas cosas que se pueden expresar al referirnos a la calidad. En primer lugar, el término se utiliza para calificar un objeto o proceso atendiendo al grado en el que consigue el propósito para el que fue concebido. En segundo lugar, puede aplicarse a una variedad de objetos, procesos, productos y personal (infraestructura, administración, profesores, material educativo, currícula, actuación docente, resultados de los alumnos), aunque a menudo se equipara con los resultados del alumnado. En tercer lugar, la calidad implica una escala, por lo menos de carácter ordinal y se relaciona casi siempre con lo estándar. Un objeto puede ser de «buena», «alta» o «poca» calidad, o puede alcanzar o no un estándar. A veces, sin embargo, el término se identifica solamente con un estándar alto cuando la calidad se equipara a la «excelencia». En cuarto lugar, la utilización del término implica una actividad evaluadora: un juicio del grado que un objeto o proceso alcanza con respecto a un estándar. En quinto lugar, debido a su origen industrial, el término es asociado frecuentemente a ideas de control, garantía y supervisión. Por último, los juicios sobre la calidad implican a menudo responsabilidades.

EMPLAZAMIENTO E IGUALDAD

ACCESO

Hoy en día, el acceso a la educación primaria puede calificarse de universal. Sin embargo, en los años sesenta, la preocupación por la limitada variedad de instalaciones y actividades disponibles para los niños en los centros educativos pequeños, condujo a una política de unificación. Desaparecieron muchos centros pequeños, pero dada la distribución de la población de las áreas rurales, muchos permanecieron abiertos. Hoy, un quinto de los alumnos de educación primaria van aún a colegios que cuentan con una asistencia de menos de 100 alumnos; otro cuarto asisten a colegios con un alumnado de entre 100 y 199 alumnos (Departamento de Educación y Ciencia, 1998, tabla 2.4).

Las desigualdades de acceso a la educación secundaria relacionadas con el lugar de residencia, eran considerables en los años sesenta. Entonces, no existían centros de educación secundaria en algunas partes del país (*Investment in education*, 1965). El problema se resolvió durante la década de los años sesenta y los setenta por medio de la construcción de nuevos centros y el establecimiento de un servicio de transporte escolar gratuito. Sin embargo, las restricciones de currícula siguen dándose en los centros pequeños (rurales en su mayoría), hecho que puede tener consecuencias importantes a la hora de la elección de la enseñanza superior por parte de los alumnos.

PARTICIPACIÓN

La participación en la educación secundaria aumentó considerablemente desde los años sesenta como resultado de un mejor acceso a la misma. En 1964-65, el 51,5% de alumnos de 16 años, el 37,2% de alumnos de 17 años y el 24,8% de alumnos de 18

años, se dedicaba exclusivamente a sus estudios (Departamento de Educación, 1966). En 1996-97, estos porcentajes habían aumentado al 91,8 en alumnos de 16 años, 80,6 en alumnos de 17 años y 63,0 en alumnos de 18 años (Departamento de Educación y Ciencia, 1998). Estas cifras son más altas que en la mayoría de países miembros de la Unión Europea (UE) y de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE).

En los años setenta, la participación en la enseñanza universitaria resultó ser una relación inversa a la distancia del domicilio de un alumno al centro universitario (Kellaghan y Fontes, 1980). Datos más recientes confirman este fenómeno en los nuevos universitarios del año 1992. Sin embargo, la distancia no es un factor relevante en la participación en lo que se refiere a instituciones que imparten estudios técnicos (Clancy, 1995), muchas de las cuales son de reciente construcción en todo el país.

RESULTADOS

Los escasos datos disponibles indican que los resultados académicos de las áreas curriculares más importantes, no difieren en lo que respecta al lugar de residencia (p. e., Cosgrove et al., 1999), al menos no en el ámbito de la educación primaria. Sin embargo, la diferencia respecto al mismo aspecto en el perfil de los resultados de los alumnos al término de la educación secundaria es inevitable, dado el limitado programa que puede impartirse en los centros pequeños.

TRATAMIENTO DE LAS DESIGUALDADES RELACIONADAS CON EL EMLAZAMIENTO

Cabe esperar que los estudiantes de los centros pequeños situados en las zonas rurales no cuentan con el acceso a la varie-

dad de instalaciones, currícula y actividades extra-curriculares que están disponibles en los centros grandes de las zonas urbanas. Las consecuencias de esto probablemente se acrecientan más en la educación secundaria, que en la primaria. Se han realizado esfuerzos para ampliar los servicios de los centros pequeños (p. e., clases de apoyo, asesoramiento), incluso aunque el coste sea mucho mayor que el que supone hacerlo en los centros grandes. El grado en el que los recursos en los centros pequeños pueden aproximarse a los de los grandes es en último término un asunto económico.

SEXO E IGUALDAD

ACCESO

El acceso al sistema educativo no difiere en lo que respecta a niños o niñas. Sin embargo, las diferencias basadas en el sexo referentes a la disponibilidad de materias en la enseñanza secundaria, viene siendo tema de preocupación desde hace mucho tiempo. Según un estudio sobre escolarización y roles sexuales (Hannan et al. 1983), se vio que los chicos accedían a los cursos de ciencias, matemáticas avanzadas y toda una serie de asignaturas técnicas, mientras que las opciones para las chicas contenían más lenguas y asignaturas de habilidad (p. e. economía doméstica, música). Incluso en los casos en los que las asignaturas se ofrecían en un mismo centro, se encontraban grandes diferencias en la distribución por sexos. Sin embargo, las diferencias de ofertas y distribución eran generalmente menores que las que establecían las elecciones de los propios alumnos. Por ejemplo, el 80% de los chicos frente al 33% de las chicas, en el estudio de Hannan et al., asistía a centros que impartían física para el Examen para la obtención del certificado de secundaria (que se realiza al terminar la educación secundaria obligatoria). De los alumnos de estos centros, el 70% de

los chicos frente a sólo un 58% de las chicas, cursaban realmente la asignatura ofertada. Por grandes que sean estas diferencias, se encontró otra aún mayor en la elección de asignaturas: por ejemplo, de los estudiantes con posibilidad de cursar física, el 53% de chicos, frente al 16% de chicas, realmente eligió la asignatura.

PARTICIPACIÓN

Los índices de participación en la educación formal son más altos en los hombres que en las mujeres. Los chicos dejan antes los estudios. Por ejemplo, el 4,3% de los chicos, comparado con el 2,3% de las chicas, abandona la enseñanza en el primer ciclo de secundaria (los tres primeros años). Al terminar este ciclo, (a la edad de 15 ó 16 años), una quinta parte de los chicos (20,3%), pero sólo una décima parte de las chicas (11,1%), abandona los estudios (Collins y Williams, 1998). Entre los 18 y los 21 años, el porcentaje de mujeres, en el marco de edad normal en una institución de nivel tercero de enseñanza, supera al de los hombres (p. e. a los 19 años, el 53,3% de los estudiantes son mujeres). (Departamento de Educación y Ciencia, 1998).

Las proporciones de estudiantes hombres y mujeres que se examinan de las distintas asignaturas en el Examen para la obtención del certificado de secundaria, dan una idea de los índices de participación en las asignaturas del programa durante los años finales de la educación secundaria. Reflejando las diferencias en cuanto al acceso y la elección ya mencionadas, un análisis de participación atendiendo al sexo desde 1961 a 1980, reveló notables diferencias en las que los chicos se inclinaban por las asignaturas de matemáticas, física, química y la mayoría de las asignaturas técnicas (construcción, talleres, dibujo técnico). Las diferencias en participación en cuanto a las chicas se refiere, mostraban que éstas se inclinaban más por

economía doméstica, biología y arte (Kellaghan y Hegarty, 1984). Aunque la participación femenina en matemáticas y asignaturas de ciencias había aumentado considerablemente en el transcurso de estas dos décadas, en 1980 el porcentaje de candidatas a examinarse en materias técnicas y científicas era aún muy bajo: menos de un uno por ciento en materias técnicas, un 14% en física y un 30% en química. En el otro extremo, las mujeres predominaban en economía doméstica (95%) y música (87%).

En 1994, se aprecia un cambio con respecto a la participación en cierto número de asignaturas. Los cambios más pronunciados en cuanto a la participación femenina entre 1980 y 1994 se dieron en ciencias (física: de un 14% a un 25%; química: de un 30% a un 48%). Cambio que, aunque ligero, se produjo también en las asignaturas técnicas —de menos de un 1% al 3 ó 4%—. Se produjo un aumento de la participación masculina en economía doméstica (de un 5% a un 13%) y en música (de un 13% a un 16%). En 1994, la proporción de candidatas a examen aún era alta en lenguas: español, 65%; alemán, 61%; francés, 61%. (Kellaghan y Dwan, 1995b).

Tradicionalmente, los hombres han tenido una mayor representación en la educación terciaria que las mujeres (Geary y Henry, 1979). Las cifras más recientes muestran que éste no es ya el caso. La distribución de estudiantes por el sexo, sin embargo, se diferencia aún de forma drástica por sector y campo de estudio. En 1992, las mujeres constituían la mayoría de los estudiantes que se incorporaban a la universidad (53%), y la gran mayoría de las incorporaciones a las facultades de educación (90%), pero eran una minoría (43%) en lo referente a la incorporación al sector tecnológico. Las asignaturas tecnológicas mostraron la mayor diferenciación: solamente el 17% de las nuevas universitarias optó por este sector. En otros campos se producía una diferenciación menor, como

es el caso de las humanidades (63% de mujeres), ciencias de la salud (60% de mujeres) y ciencias, empresariales y derecho (con una representación femenina conjunta de un 53%) (Clancy, 1995).

RESULTADOS

En general, las mujeres consiguen calificaciones más altas que los hombres. Ya en quinto curso de educación primaria, las niñas leen mejor que los niños de manera significativa (Cosgrove et al., 1999). De hecho, la diferencia atendiendo al sexo es especialmente notable en Irlanda. Según el estudio sobre comprensión lectora realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA), esta diferencia era mayor que en la mayoría de los países a la edad de 9 años. A los 14 años, la diferencia según el sexo había disminuido en la mayoría de los países (y en algunos, los chicos mostraban mejores resultados que las chicas). En España, por ejemplo, donde la diferencia favorecía significativamente a las niñas a la edad de 9 años, había disminuido a la edad de 14 años. En Irlanda, sin embargo, la diferencia existente entre los alumnos de 14 años ocupaba el tercer lugar entre los 31 sistemas educativos participantes en el estudio y el primero entre los países miembros de la UE y de la OCDE (Elley, 1992).

La superioridad femenina en cuanto a rendimiento se pone de nuevo de manifiesto en los resultados de los exámenes públicos. En el Examen de primer ciclo de secundaria, que se realiza después de cursar tres años de secundaria cuando la mayoría de los alumnos tiene 15 años, un número mayor de chicas obtuvo (en 1994) notas más altas, mientras que los chicos obtuvieron en mayor proporción notas más bajas (Kellaghan y Dwan, 1995a). En el Examen para la obtención del certificado de educación secundaria, cuando los estudiantes están entre los 17 y 18 años de

edad, la actuación en general de los chicos se aproxima a la de las chicas en la obtención de las notas más altas (sobresalientes y matrículas de honor), mientras que no ocurre así en las notas medias y bajas. Las chicas continuaban obteniendo mejores resultados en ciertas asignaturas (especialmente en las lenguas), mientras que los chicos lo consiguen en algunas asignaturas de carácter científico y técnico (Kellaghan y Dwan, 1995b).

TRATAMIENTO DE LAS DESIGUALDADES RELACIONADAS CON EL SEXO

De acuerdo con el informe de la Convención Nacional de Educación (1994), la promoción de la igualdad de sexos es un «objetivo fundamental de la educación» (p. 119), y se han tomado numerosas iniciativas para la obtención de esta meta en todos los niveles educativos. El Departamento de Educación (1984) publicó una serie de directrices a seguir por los editores acerca del sexismo y los estereotipos sexuales en los libros de texto. También intentó despertar la conciencia sobre el tema al añadir a sus informes estadísticos anuales información sobre los centros de educación secundaria que ofertaban cada asignatura tanto a chicos como a chicas, y las cifras de los estudiantes que las escogían (Departamento de Educación, 1979). Se distribuyó por los centros educativos una campaña de concienciación elaborada por una Comisión de la Comunidad Europea (1985), que incluía carteles que promovían la igualdad de trato para chicas y chicos, así como libros para los profesores. A lo largo de la década de los años ochenta, tanto la oferta de asignaturas como la elección de las mismas por parte de los alumnos de secundaria, se convirtió en el tema de interés central relacionado con el de la desigualdad sexual. El Departamento de Educación (1990), expresó en una circular dirigida a los centros educativos, su continuo com-

promiso con el seguimiento de la eliminación de los estereotipos sexuales de los currículos y los exámenes estatales, el apoyo a la participación de las chicas en aquellas asignaturas en las que se registraba una baja participación femenina (ciencia y tecnología), la oferta de asesoramiento a los profesores docentes y el apoyo a la concienciación sobre el tema de la desigualdad sexual a través de su inspección.

La formación de futuros profesores docentes fue objeto de numerosos proyectos de intervención. En 1994 se creó una nueva directriz para la igualdad sexual relacionada con el sexismo en los libros de texto y en los materiales educativos para profesores, junto con información fruto de las investigaciones y los proyectos de intervención (Departamento de Educación, 1994). Se exigió a los centros el desarrollo de una política de igualdad entre sexos y una oferta completa de currículos. En el libro blanco *Charting our education future* (1995), el foco principal de atención se centraba en la educación terciaria y se pidió a las instituciones de este nivel el desarrollo de planes que fomentaran la participación femenina en estudios en los que tradicionalmente éstas habían tenido poca representación, la promoción de mujeres a puestos de responsabilidad y la disponibilidad de facilidades destinadas a los estudiantes con hijos pequeños.

SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA E IGUALDAD

ACCESO

En teoría, cualquiera que sea el nivel socioeconómico de un alumno no es obstáculo para acceder a todos los niveles educativos. Las matrículas de todos los cursos son gratuitas, desde preescolar hasta la universidad y los estudiantes pertenecientes a familias con bajos ingresos pueden solicitar ayudas destinadas a la educación

terciaria. Sin embargo, las consideraciones monetarias pueden disuadir a muchos alumnos, especialmente a aquellos que no viven cerca de un centro universitario, de matricularse en un curso de nivel terciario. Es difícil determinar hasta qué punto los factores económicos o geográficos limitan en efecto el acceso. Los resultados académicos parecen constituir una barrera más relevante a la hora de continuar los estudios.

PARTICIPACIÓN

En el pasado, los índices de participación educacional más allá de la enseñanza obligatoria (de los 6 a los 15 años de edad) estaban relacionados con el nivel socioeconómico del alumno. Por ello, los que antes la abandonaban pertenecían predominantemente a familias de bajo nivel socioeconómico. También esto estaba relacionado con el papel del estudiante en su posterior progresión en el sistema. Mientras el comportamiento de los estudiantes en lo que concierne a la competencia académica general (en primaria) se contemplaba de manera longitudinal como el mejor indicador de predicción de su futuro progreso educativo (reflejando un énfasis en los principios meritorios en el sistema), los factores socioeconómicos, también desempeñaban un papel importante en el mismo. Por ejemplo, un alumno con alta competencia académica tenía 1,4 veces más posibilidades de completar la enseñanza secundaria si procedía de un entorno profesional, que si procedía de un entorno no profesional y a su vez contaba con 1,7 veces más de posibilidades de entrar en una institución de nivel terciario (Greaney y Kellagh, 1984).

Hoy, la imagen es obviamente muy diferente, dado que el índice de participación en la enseñanza secundaria es mucho más alto. Como resultado, el foco de atención en la relación participación-nivel socioeconómico se centra ahora en la ense-

ñanza de tercer nivel, al cual sólo la mitad de los estudiantes que completan la enseñanza secundaria tendrán acceso directo.

La proporción dentro de un grupo de edad que cursa enseñanza superior varía considerablemente en cuanto a la situación socioeconómica se refiere, aunque prácticamente todos los niveles sociales registraron un incremento de participación entre 1980 y 1992. Sin embargo, la proporción relativa de los niveles no ha cambiado. El nivel con mayor representación (89% en 1992; 67% en 1980) es el de los hogares de profesionales con alta cualificación, mientras que los índices de menor participación se encuentran entre los estudiantes cuyos padres son trabajadores manuales no cualificados (13% en 1992; 3% en 1980) y los estudiantes cuyos padres son trabajadores manuales semi-cualificados (16% en 1992; 9% en 1980). Aun así, el mayor incremento de participación que tuvo lugar entre 1980 y 1992 se dio entre los niveles sociales más bajos (Clancy, 1995).

RESULTADOS

Se han llevado a cabo muy pocos estudios en Irlanda que relacionen el nivel socioeconómico de los estudiantes con su comportamiento académico. Los datos disponibles (la mayoría de los cuales han sido recogidos en la enseñanza primaria), indican que esta relación es en Irlanda similar a las registradas en cualquier otro lugar (ver Kellaghan, 1994). Esto es, que los niños pertenecientes a hogares con un alto nivel socioeconómico (p. e. aquellos cuyos padres cuentan con estudios superiores o desempeñan puestos de alto prestigio) tienden a un mejor comportamiento y rendimiento académico que aquellos que pertenecen a niveles socioeconómicos más bajos. La relación entre variables familiares y rendimiento académico tiende a hacerse más débil en la enseñanza secundaria que en la primaria (Madaus et al., 1979). Esto

puede ser debido a la reducción de la varianza en los datos referidos a los entornos familiares, puesto que los alumnos de niveles sociales más bajos abandonan antes los estudios. Una explicación alternativa sería que, al convertirse la educación en un fenómeno basado en mayor medida en el centro educativo y más especializado, los factores familiares se hacen cada vez menos importantes.

EL CASO ESPECIAL DE LOS ALUMNOS DESFAVORECIDOS

A pesar de las mejoras del acceso y la participación en el sistema educativo irlandés, los problemas relacionados con un bajo rendimiento serio de algunos alumnos se contemplan como algunos de los más acuciantes de cara al sistema. La desventaja educativa se define por ley como «los obstáculos a la educación surgidos de la desventaja social o económica que impiden a los alumnos obtener el beneficio adecuado de la enseñanza en los centros educativos» (Ley de Educación 1998, sección 32,9). Como resultado de esto, los individuos comienzan la vida adulta sin los conocimientos y habilidades necesarias para llevar una vida productiva en la sociedad de hoy. Frecuentemente, traen consigo problemas como el paro o la inadaptación social.

Se encuentra disponible una cantidad considerable de datos sobre el bajo rendimiento en el sistema educativo. Por ejemplo, los profesores de quinto curso opinaban que el 12,40% de sus alumnos al acabar la enseñanza primaria necesitaría ayuda para hacer frente a las exigencias sociales de la vida diaria a la hora de leer (p. e. notas, documentos oficiales, periódicos), mientras que el 16,46% necesitaría ayuda para escribir (p. e. cumplimentar formularios). La mayoría de estos estudiantes provienen de entornos desfavorecidos (Cosgrove et al., 1999). El porcentaje de alumnos que abandona la enseñanza sin conseguir el certifi-

cado (p. e. sin completar el primer ciclo de enseñanza secundaria), muchos de ellos de entornos desfavorecidos, se estimó en 1997 en un 3% (descendiendo de un 31% en 1980). El 16% dejó los estudios al acabar el primer ciclo de enseñanza secundaria (descendiendo de un 31% en 1980), mientras que el 81% completó la enseñanza secundaria (aumentando desde un 60% en 1980) (Collins y Williams, 1998).

Estas cifras están en consonancia con las derivadas de un análisis de la distribución de los resultados de los alumnos, acompañadas de los datos sobre su nivel socioeconómico, lo que nos lleva a la conclusión de que el 16% de la población podría encontrarse en desventaja con respecto a la educación. Además, a pesar de la tendencia de la opinión general a pensar lo contrario, y a pesar del hecho de que se han venido realizando desde hace mucho tiempo grandes esfuerzos para atajar este problema en zonas urbanas, se consideró que la mayoría (tres quintas partes) de los alumnos desfavorecidos vive en zonas rurales (con una población de menos de 10.000 habitantes) (Kellaghan et al., 1995).

TRATAMIENTO DE LA DESIGUALDAD RELACIONADA CON LA DESVENTAJA DE TIPO SOCIOECONÓMICO

Una mayor participación en la educación y un aumento de la proporción de los alumnos que obtienen la cualificación oficial al término de sus estudios no dejan ningún género de duda sobre el resultado del tratamiento de los problemas que plantea la desventaja en la educación. Sin embargo, se han adoptado diferentes estrategias para paliar los problemas asociados con el nivel socioeconómico.

En 1969, se abrió una escuela de preescolar para niños de 3 y 4 años en Dublín. La asistencia a ésta, afectó al rendimiento posterior de los alumnos, así como a sus carreras académicas y profesionales

(Kellaghan y Greany, 1993). Más recientemente, dentro de un proyecto llamado «Comienzo Precoz», se impartió educación infantil a niños de 3 años en 32 centros de áreas urbanas desfavorecidas.

En el nivel de la enseñanza primaria, el programa incluye: un conjunto de libros gratuitos administrados por los directores de los centros; un servicio de comedor en áreas designadas; un currículum estructurado para clases de preadolescentes en los centros educativos de áreas en desventaja; un programa de unificación hogar-centro-comunidad diseñado para el compromiso y la coordinación de habilidades, experiencias y conocimiento de los padres y profesores; un programa de ayuda a centros educativos de áreas consideradas en desventaja, provee de fondos y profesores de apoyo a los centros; una separación de los programas para zonas urbanas y zonas rurales, conocida como Ruptura del Ciclo, que también otorga fondos y profesores extra para posibilitar la creación de aulas con un menor número de alumnos (unos 15). La mayoría de estos planes requiere una dedicación mayor a los centros más necesitados. Por ejemplo, en 1993-94, alrededor de un 10% de las escuelas primarias (a las que asistía cerca de un 17% del alumnado) estaban acogidas al plan de ayuda a centros de áreas desfavorecidas (Kellaghan et al., 1995).

En el nivel de la enseñanza secundaria, también funciona el plan de ayuda a centros de áreas calificadas como en desventaja y el de la unificación hogar-centro-comunidad, de forma similar a los del nivel de primaria. A este nivel se han introducido iniciativas curriculares para reducir el academicismo y mejorar los índices de retención. Se han venido ofreciendo cursos de formación para el empleo en algunos centros desde 1977 para aquellos estudiantes que tenían dificultades para conseguir trabajo y, en 1995, se introdujo una nueva modalidad de examen para la obtención del certificado de fin de estudios de la secundaria

obligatoria, con un carácter más práctico que académico, y que tiene la finalidad de servir de mayor utilidad a los alumnos que lo necesitan más por la titulación en sí que como medio para continuar sus estudios (Kellaghan et al., 1995). Si bien algunas de estas iniciativas (p. e. el Programa para la obtención del Certificado de Enseñanza Secundaria Aplicada) están en teoría disponibles para todos los centros, en la práctica solamente están en funcionamiento en aquellos centros que cuentan con una alta proporción de alumnos procedentes de bajo nivel socioeconómico.

Se han realizado a su vez grandes esfuerzos para aumentar la participación en la enseñanza superior de alumnos de áreas geográficas en las que los índices de participación han sido tradicionalmente bajos. Estos esfuerzos se concentran en los centros de secundaria que se adscriben a las universidades. Las iniciativas están diseñadas para contrarrestar el abandono prematuro de los estudios e incluyen el servicio de clases vespertinas supervisadas, tutorías de estudiantes universitarios que trabajan en colaboración con los profesores de los centros, escuelas de verano que permiten a los estudiantes de secundaria familiarizarse con los cursos de enseñanza superior, y charlas de instrucción a los padres.

La mayoría de las iniciativas han sido evaluadas. No han tenido efectos drásticos en ninguno de los casos. Sin embargo, todas se asociaron con algún movimiento para conseguir los objetivos por los que habían sido diseñadas.

CALIDAD

Aunque el término «calidad» podía no haber sido usado, pueden encontrarse muchos ejemplos a través de los años de temas surgidos a propósito del sistema educativo irlandés que demuestran una preocupación por la calidad. Entre éstos se encuentran algunos tales como la condi-

ción física de los centros educativos, el estrecho margen de currículos disponibles en los centros pequeños, los niveles de rendimiento de los alumnos y su preparación para el mundo laboral. En algunos casos, no existen pruebas empíricas que materialicen esta preocupación. En otros, sí parece haberlas, por ejemplo cuando la preocupación se basó en los resultados de un estudio internacional sobre el rendimiento de los alumnos en ciencias (Martin et al., 1992) y los resultados de un estudio internacional reciente sobre alfabetización de la población adulta (Morgan et al., 1997).

Recientemente, el término «calidad» ha ido apareciendo con más frecuencia en la documentación educacional. Por ejemplo, la Convención Nacional sobre la Educación (1994) enunció que «la mejora de la educación en los centros debería ser el objetivo principal de cualquier movimiento de reforma educativa» (p. 55); mientras, el libro blanco *Charting our education future* (1995) especifica que «los alumnos tienen derecho al nivel de calidad de acción docente más alto posible y a ser provistos de él con el fin de obtener el más alto nivel de calidad de la educación. El estado debe asegurar y promover el nivel más alto de enseñanza y aprendizaje» (p. 7). En la última parte de la afirmación, como puede verse, se contempla tanto el proceso como los resultados dentro del contexto de la calidad.

PROCEDIMIENTOS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD

La Convención Nacional sobre la Educación (1994) afirmó que:

la calidad de la enseñanza depende de muchas variables, incluyendo la competencia del personal, la dirección de los centros, la calidad de la planificación, la media de alumnos por profesor, los servicios de ayuda, el contexto social y el nivel de apoyo de los padres y de la comunidad (p. 55).

Los procedimientos para la mejora de la calidad reflejan este amplio conjunto de variables.

Los recursos físicos y financieros disponibles para los centros han sido tradicionalmente contemplados como los mayores indicadores de calidad. Comparado con otros países de la OCDE, la inversión del Estado irlandés en financiación, personal docente que no forma parte del profesorado, y en recursos no humanos es baja (OCDE, 1998). Reafirmando en esta idea, la Comisión Nacional sobre la Educación (1994), describió los servicios educativos de muchos centros irlandeses como «espartanos» (p. 67). También informó de que muchos participantes de la convención «consideraban que la calidad de la enseñanza en los centros sufría por una falta de facilidades necesarias y aconsejables» (p. 67). El reciente incremento de concesión de becas a los estudiantes y la contribución del Estado a los costes de construcción tienen como objetivo el tratamiento del consabido problema de falta de financiación.

La media de alumnos por profesor, que es alta teniendo en cuenta el índice internacional, ha constituido durante mucho tiempo una fuente de discusión en la enseñanza irlandesa. En 1996, el 22,6:1 en los centros de primaria, estaba cuatro puntos por encima de los países de la OCDE (18,3:1) (OCDE, 1998, tabla B7.1). A pesar del coste implicado, el gobierno ha respondido a la presión (de profesores y padres) para reducir la media. Entre los años 1979-80 y 1997-98, se redujo de un 28,8:1 a un 21,7:1 en la primaria. Este descenso, sin embargo, no pareció afectar a la calidad de la enseñanza, según se demostró con la invariabilidad de los resultados de los alumnos de quinto curso en las pruebas de lectura durante todo ese periodo (Cosgrove et al., 1999).

Los profesores parecen ser el elemento más importante del sistema educativo irlandés en lo referente al tema de la calidad. El nivel académico de los estu-

diantes que se incorporan a las facultades de educación es alto, todos los profesores son titulados universitarios y sus salarios son de los más altos de la UE y de los países de la OCDE (OCDE, 1998. Tabla E1.1a).

Se ofrecen a los profesores en activo una gran variedad de oportunidades para mejorar la calidad de la enseñanza que imparten. Estas oportunidades son cursos que versan sobre nuevos programas y currículos, programaciones de áreas por separado, temas sobre el sexismo, la supervisión, y en general, estrategias para hacer frente a los cambios de valores y actitudes que se dan de forma paralela a los cambios del sistema educativo. Se ha identificado, sin embargo, un cierto número de problemas a la hora de conseguir estos cursos para los profesores en ejercicio: la coordinación, la libertad de asistencia de los profesores, y la ausencia de un asesoramiento adecuado sobre las necesidades de éstos en las que basar la oferta (ver Swan, 1991).

Los profesores también reciben ayuda de los Centros de Apoyo Educativo que han sido establecidos por ley (Ley de Educación 1998, sección 37) y que están repartidos por todo el país con el fin de proporcionar distintos recursos físicos (p. e. bibliotecas) y cursos para los profesores, los padres y las direcciones del centro.

También se ha ampliado a la enseñanza primaria un servicio de psicología y asesoramiento, que ya estaba funcionando en secundaria desde mediados de los años sesenta. El servicio ayuda a los profesores a hacer frente a los problemas de aprendizaje y comportamiento y en el nivel de secundaria, proporciona consejo a los asesores implicados en el asesoramiento educativo y vocacional.

Las propuestas recientes para que los centros desarrollen planes de actividades están en consonancia con el hecho de que se les haya devuelto el derecho a tomar decisiones y responsabilidades, lo que a su vez conlleva el requisito de que los centros demuestren la calidad de la enseñanza que

proporcionan. Se pide a los centros que incluyan en sus programas, los objetivos y la política para conseguir estos objetivos, las estrategias principales en relación a los currículos y sus enfoques de cara a la acción docente, la enseñanza y la implicación de los padres de los alumnos. Se espera que informen a los padres del comportamiento y los resultados. No está claro, sin embargo, qué tipo de pruebas se requerirán para esta tarea.

Se proporcionaron unas condiciones especiales para los alumnos con necesidades especiales, es decir, «aquellos cuyas discapacidades y/o circunstancias les impiden alcanzar la educación requerida o merman su capacidad para obtener el beneficio educativo adecuado que normalmente se proporciona a alumnos de su misma edad» (Comité de Evaluación de Educación Especial, 1993, p. 18). En el pasado, la atención dada a los alumnos con necesidades especiales se proporcionaba en escuelas a parte. El enfoque recomendado hoy es mucho más flexible y está diseñado para «procurar una constante atención. (...) que va desde una ayuda ocasional dentro de los centros regulares, hasta la educación completa en centros o unidades especiales, en la que los alumnos puedan cambiar de un tipo de atención a otro según sus necesidades» (*Charting our education future*, p. 24). Se tiene en cuenta el derecho de los padres a decidir el emplazamiento de sus hijos.

Hasta ahora, la educación dada a los niños con discapacidades mentales graves era limitada. Sin embargo, se han producido recientes veredictos jurídicos que mantienen el derecho constitucional de estos niños a una educación adecuada.

Para niños con problemas menos graves, existe un sistema de enseñanza de apoyo desde hace 35 años. En 1997-98, el 76% de los centros de primaria disponían de un profesor de apoyo, a cuyas clases asistía un 90% de todo el alumnado de primaria. Se tiene en proyecto ampliar el servicio a

todos los centros/alumnos. Un estudio reciente sobre este servicio reveló que los objetivos de la enseñanza de apoyo no estaban claros y que existía una variación considerable en el acceso a ésta. Lo que es más, los criterios utilizados para la selección de alumnos que han de ser objeto de este servicio variaban según los centros (Shiel y Morgan, 1998). Las clases de apoyo también están disponibles en los centros de secundaria.

GARANTÍA DE CALIDAD

Existen dos mecanismos principales en el sistema educativo irlandés para asegurar que el servicio cumple con el nivel requerido. Ambos están en práctica desde hace un siglo.

El primero es la inspección, ésta desempeña un papel fundamental en la garantía de la calidad y de la responsabilidad, especialmente en la educación primaria. En la educación secundaria, el contacto con los centros en concreto ha sido más limitado y el inspector se ha dedicado más al sistema de exámenes estatales y la atención de su propio servicio interno.

Como en otros países, el papel del inspector ha ido cambiando de evaluador a consejero en estos años. Sus funciones quedan definidas en la Ley de Educación 1998 (sección 13) en relación con los padres, los profesores, los centros y el sistema en general. Incluyen el apoyo y el consejo a los centros en asuntos relacionados con la educación que proporcionan; la dirección del asesoramiento sobre necesidades educativas de los alumnos; el consejo a los profesores y los equipos directivos con respecto al desempeño de sus deberes; ayuda a los profesores con el empleo de métodos de enseñanza mejorados; y ofrecen consejo a los padres y a las asociaciones de padres. En el transcurso de su trabajo, visitan centros para evaluar la organización y el funcionamiento, evaluar

los niveles de educación, y tratar la inclusión y efectividad de los programas ideados para estudiantes con alguna discapacidad u otras necesidades educativas. La Convención Nacional sobre Educación (1994) observó que el cese del papel evaluador del inspector ha conducido al empeoramiento del problema sobre la falta de competencia del profesor, que fue identificado por los participantes de la Convención como uno de los problemas que requiere mayor atención.

Los exámenes oficiales, que en Irlanda corren a cargo del Departamento de Educación y Ciencia, son el segundo mecanismo de control de calidad. Tienen lugar en dos momentos durante la educación secundaria: al final del primer ciclo (en torno a los 15 años) y al final del segundo ciclo (en torno a los 17 ó 18 años, dependiendo de si hacen el examen dos o tres años después de haber hecho el primero).

Se ha discutido sobre si los exámenes estatales contribuyen al mantenimiento de un nivel educativo alto y motiva a los alumnos para trabajar con el fin de alcanzar este nivel. También se han criticado con fuerza y por distintos motivos, especialmente por su estrecho enfoque (son escritos, finales, por asignaturas) y por los efectos que causan en la forma de impartir y recibir la enseñanza (ver Kellaghan et al., 1996). Los críticos del sistema sugieren que el uso de un tratamiento de técnicas más diverso (incluyendo las basadas en el centro) sería más sensible a un conjunto más amplio de logros académicos, personales y sociales, y que tendría una influencia positiva en la docencia y la enseñanza. Sin embargo, los intentos por introducir un tratamiento basado más en el centro no han tenido éxito, debido principalmente a la oposición de los profesores.

Aunque en algunos países los datos procedentes de los exámenes oficiales se dan a conocer públicamente, en Irlanda no ocurre así. De hecho, el Ministro de Educación y Ciencia tiene derecho a negar el acceso a cualquier información relacionada

con la comparación de los resultados de los distintos centros (Ley de Educación 1998, sección 53a).

SEGUIMIENTO DE LA CALIDAD

Los principales ejercicios diseñados para la supervisión de la calidad del sistema educativo se han centrado en los resultados del alumno o, más específicamente, en los resultados de los alumnos en las asignaturas básicas del programa. Esto se ha realizado de dos formas: con estudios de valoración de carácter nacional e internacional. Ambos se basan en muestras representativas de estudiantes y los datos sobre la actuación de los estudiantes o los centros de forma individual, no se facilitan.

El primer estudio de valoración nacional (de lectura en inglés) se llevó a cabo en 1972. Desde esa fecha, se han realizado otros cuatro estudios en el área de comprensión lectora y cuatro en el de matemáticas. Otras áreas que han sido objeto de un estudio de valoración son música e irlandés oral. Todas se han realizado en el nivel de la educación primaria.

Irlanda también ha participado en estudios de valoración de carácter internacional en las áreas de matemáticas y ciencias en la educación primaria y secundaria organizados por la Asociación Internacional para el Progreso Educativo (IAEP) y la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA), junto con una evaluación internacional de comprensión lectora en inglés, también organizada por la IEA. El país está participando en el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (PISA) de la OCDE, que evaluará cada tres años los resultados de las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias, junto con la competencia curricular —de los alumnos de 15 años de edad— de 31 países.

CONCLUSIÓN

El sistema educativo irlandés, ha mostrado un mayor interés durante las últimas tres o cuatro décadas por el tema de la igualdad que por el de la calidad. Esto no quiere decir que el interés por uno u otro tema sean excluyentes entre sí: la política y los procedimientos que tratan las desigualdades percibidas en el sistema se dirigen a menudo hacia la mejora de la calidad educativa destinada a grupos específicos de alumnos. Pero no cabe duda de que la literatura sobre la reforma educativa encuadra en su mayor parte el tema de la igualdad. La literatura trata menos el lugar de residencia que el sexo y, por encima de todo, trata el nivel socioeconómico.

Se pueden establecer ciertas consideraciones sobre la percepción de desigualdades en cuanto al sexo y sobre los procedimientos destinados a erradicarlas (Lewis, 1998). En primer lugar, durante los años ochenta se produjo un despertar de la conciencia sobre las desigualdades de carácter sexual. En segundo lugar, ha habido consenso general acerca de la desigualdad y la necesidad de eliminarla. En tercer lugar, a finales de la segunda mitad de los años noventa, el foco de la actividad oficial parece centrarse en la educación de nivel terciario. En cuarto lugar, la desigualdad sexual ha sido por completo identificada con la necesidad de tratar los problemas de las mujeres. Esto, no resulta en realidad sorprendente dadas las grandes luchas que han existido y existen entre ambos sexos por las posiciones sociales y los ingresos más altos. Pero sí resulta sorprendente, sin embargo, teniendo en cuenta los datos relacionados con la posición privilegiada que ocupan las mujeres en cuanto a la participación y los resultados dentro del sistema educativo. Además, parece no tenerse en cuenta el dato de que si bien es cierto que ciertas áreas educativas están restringidas a las mujeres, también se restringe el acceso a los hombres a otro cierto número

de áreas. El que se muestre más preocupación por la restricción en el acceso a las áreas de ciencias y tecnología que a las de música y economía doméstica, implica que se le atribuye más valor al conocimiento, las habilidades y las posiciones que tradicionalmente han estado asociadas a los hombres, que a aquellas que tradicionalmente se han asociado a las mujeres. Quizá en el futuro se le preste más atención a las lagunas de desarrollo de las áreas de expresión emocional, comunicación, comprensión lectora, habilidades para la administración de un hogar y las artes creativas, incluso aunque éstas lagunas se produzcan más en el desarrollo masculino que en el femenino.

En el caso de las desigualdades asociadas al nivel socioeconómico, cabe destacar cinco aspectos de la política y la intervención gubernamental para paliar los problemas asociados con este género de desigualdades. En primer lugar, los tres aspectos de igualdad (el acceso, la participación y los resultados) han sido considerados como prueba de desigualdad. En segundo lugar, la igualdad se contempla bajo una perspectiva básicamente meritocrática, según la cual, el acceso y la participación dependen del «potencial» o la «competencia». Por ejemplo, en el libro blanco *Charting our education future* (1995), se afirma que «todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias personales, tienen derecho al acceso y participación en el sistema educativo, *de acuerdo con su potencial y competencia*» (p. 24) (la cursiva ha sido añadida). En tercer lugar, la preocupación por el aspecto económico es evidente al recaer la atención en la necesidad de levantar el nivel educativo nacional si el país ha de competir de forma efectiva en un mercado internacional altamente tecnológico (ver OCDE, 1995). Esta posición representa hasta cierto punto una reformulación del argumento de la «pérdida de talento» que sirvió para centrar la atención en los alumnos en desventaja en Estados Unidos du-

rante los años cincuenta. Además defiende la idea de que algunos alumnos sin «talento» pueden alcanzar únicamente un nivel educativo pobre y, por tanto, desempeñarán puestos que no necesiten de ninguna cualificación. Esta idea resulta menos defendible hoy día debido a los avances económicos y tecnológicos de las últimas tres décadas, los cuales han dado lugar a un descenso del número de salidas dentro del mercado laboral para trabajadores con titulación baja o carentes de ella y resultados educativos bajos.

Un cuarto aspecto sobre la desventaja educativa en Irlanda está relacionado con el enfoque de origen de los problemas de desigualdad y desventaja. Esta posición se basa en la premisa de que, puesto que los niños están desigualmente preparados cuando empiezan la escolarización, se requiere un trato desigual —que está justificado— para promover su desarrollo educativo. Finalmente, mientras se ha prestado una atención considerable al diseño de medidas de intervención para la mejora del comportamiento educativo de las áreas urbanas, el tema de la identificación y la prestación del servicio sigue siendo problemático y permanece sin investigar en las áreas rurales.

Aunque hoy día el proporcionar educación juega un papel importante en relación con los problemas de desventaja, desde los años sesenta, ha cambiado la forma de considerar esta desventaja y el papel que la educación desempeña en la erradicación de la misma. Al mismo tiempo que se producía un cambio en el enfoque de la visión de la desventaja desde el punto de vista del individuo, del de la familia y la comunidad, lo hacía la forma de buscar soluciones a los problemas asociados. Las presentes propuestas de soluciones implican un conjunto de agentes, incluso si se centran en una institución, como el hogar o el centro educativo. Está probado, por ejemplo, que los planes de regeneración urbana requieren la cooperación de

agentes implicados en el empleo, el trabajo social, la vivienda y la salud, así como en la educación. La total confianza existente en los años sesenta, en que el hecho de conseguir educación para todos podría resolver por sí mismo los problemas de la desventaja, idea que trajo consigo el pesimismo de los años setenta en cuanto a los posibles logros de la educación, ha sido sustituida por la idea de que, si bien la educación juega un papel fundamental, éste no es suficiente.

Mientras la política sobre la disparidad educativa relacionada con el nivel socioeconómico, y en casos particulares de desventaja asociada a condiciones socioeconómicas, se encuadra normalmente en términos de igualdad, las consideraciones económicas también han entrado a formar parte de la visión. Por ejemplo, el reciente informe de una encuesta económica llevada a cabo en Irlanda por la OCDE (1995) hace explícita en sus afirmaciones sobre el crecimiento económico la necesidad de solventar los problemas de la desventaja educativa. Poniendo de relieve que un incremento en el nivel medio del capital humano dispararía la convergencia de ingresos en Irlanda con aquella de los países más prósperos, el informe indica que esto sólo puede conseguirse con la mejora de la educación de los alumnos pertenecientes a grupos en desventaja. También sugiere que la forma obvia de llevar a buen término esta tarea es reducir el número de estudiantes que abandonan la enseñanza con baja cualificación. Es evidente lo que esta sugerencia implica. Los niños con mayor riesgo de fracaso educativo, la mayoría de los cuales provienen de hogares en seria desventaja económica, habrá de recibir una atención especial si se pretende que contribuyan, en vez de frenar, al futuro desarrollo económico del país.

En estas afirmaciones puede verse como las recomendaciones para enfrentarse al fracaso educativo implican a la calidad del sistema educativo en general. El

tema de la calidad, sin embargo, ha sido considerado de forma separada, especialmente en los últimos años, relacionado con un gran conjunto de procesos de aprendizaje y de factores de la acción docente. La preocupación por la calidad, o la supervisión de la misma, sin embargo, no ha tenido tanta repercusión como en los países anglosajones vecinos, debido quizá a diferencias de carácter político. La medida sobre los resultados ha recibido relativamente poca atención y la idea de que tal medición (p. e. la de los resultados de los exámenes estatales) se utilice con fines de responsabilización, o establecimiento de un entorno competitivo para los centros de enseñanza, parece encontrarse con una firme resistencia. Sin embargo, el incremento del interés gubernamental por la supervisión del comportamiento de los centros, incluyendo la definición del comportamiento en términos de resultados y de la especificación de objetivos e indicadores, reflejados en estudios comparativos de carácter nacional e internacional, podría acabar en un futuro por aumentar el interés político por los resultados del «negocio» de la educación. Las repercusiones de un movimiento de este género —si tiene lugar— en la calidad del sistema educativo, necesitarán de un seguimiento estricto.

Además, basándose en la experiencia de otros lugares, tal desarrollo desencadenaría inevitablemente un número de problemas que surgen de la definición de calidad expuesta anteriormente y que hasta la fecha no han sido tratados por el sistema educativo irlandés. Por ejemplo, ¿cuál es el propósito de la educación a considerar más importante a la hora de evaluar la calidad?; ¿cómo se definen los niveles y cómo decidir lo que es un nivel «aceptable» y lo que no?; ¿a quién se le va a juzgar por la calidad?; ¿y a quién se le va a considerar responsable de la calidad? Los temas suscitados a partir de estas preguntas no van a ser seguramente más fáciles de tratar

por el sistema educativo irlandés de lo que lo han sido en otros lugares.

(Traducción: Carmen Gálvez)

BIBLIOGRAFÍA

- CHARTING OUR EDUCATION FUTURE. WHITE PAPER ON EDUCATION: Dublin, Stationery Office, 1995.
- CLANCY, P.: *Access to college: Patterns of continuity and change*. Dublin, Higher Education Authority, 1995.
- COLEMAN, J. S.: «The concept of equality of educational opportunity», en *Harvard Educational Review*, 18 (1968), pp. 7-22.
- COLLINS, C.; WILLIAMS, J.: *1997 annual school leavers' survey. Results of the school leavers' surveys, 1995-1997*. Dublin, Department of Education and Science/Department of Enterprise, Trade and Employment/Economic and Social Research Institute, 1998.
- COSGROVE, J.; KELLAGHAN, T.; FORDE, P.; MORGAN, M.: *The 1998 National Assessment of English Reading*. Dublin, Educational Research Centre, 1999.
- DEPARTMENT OF EDUCATION: *Statistical report 1964-65*. Dublin, Stationery Office, 1966.
- *Statistical report 1977-78*. Dublin, Stationery Office, 1979.
- *Guidelines for publishers on sexism and sex-stereotyping in primary school textbooks*. Dublin, 1984.
- *Policy statement on gender equity. Circular to schools*. 1990.
- *Promoting equal opportunities for boys and girls in education. Resource pack for teachers*. Dublin, 1994.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Statistical report 1996/97*. Dublin, Stationery Office, 1998.
- ELLEY, W. B.: *How in the world do students read?* The Hague, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1992.
- EUROPEAN COMMUNITY COMMISSION: *Action handbook: How to implement gender equality*. Brussels, IFAPLAN, 1985.
- GEARY, R. C.; HENRY, E. W.: «Education and socio-economic class: A statistical analysis of 1971 Irish census data», en *Irish Journal of Education*, 13 (1979), pp. 5-23.
- GREANEY, V.; KELLAGHAN, T.: *Equality of opportunity in Irish schools. A longitudinal study of 500 students*. Dublin, Educational Company, 1984.
- HANNAN, D.; BREEN, R.; MURRAY, B.; WATSON, D.; HARDIMAN, N.; O'HIGGINS, K.: *Schooling and sex roles: Sex differences in subject provision and student choice in Irish post-primary schools*. Dublin, Economic and Social Research Institute, 1983.
- *Investment in education*. Report of the Survey Team appointed by the Minister for Education in October 1962. Dublin, Stationery Office, 1965.
- KELLAGHAN, T.: «Family and schooling», en T. HUSÉN; T. N. POSTLETHWAITE (Eds.): *The international encyclopedia of education* (2nd ed.) Oxford, Pergamon, 1994, pp. 2250-2258.
- KELLAGHAN, T.; DWAN, B.: *The 1994 Junior Certificate Examination: A review of results*. Dublin, National Council for Curriculum and Assessment, 1995a.
- KELLAGHAN, T.; DWAN, B.: *The 1994 Leaving Certificate Examination: A review of results*. Dublin, National Council for Curriculum and Assessment, 1995b.
- KELLAGHAN, T.; FONTES, P. J.: «Participation in university education by gender and geographical location», en *Irish Journal of Education*, 14 (1980), pp. 3-18.
- KELLAGHAN, T.; GREANEY, B. J.: *The educational development of students following participation in a preschool programme in a disadvantaged area*. Dublin, Educational Research Centre, 1993.

- KELLAGHAN, T.; HEGARTY, M.: «Participation in the Leaving Certificate Examination, 1961-1980», en *Irish Journal of Education*, 18 (1984), pp. 72-106.
- KELLAGHAN, T.; MADAUS, G. F.; RACZEK, A.: *The use of external examinations to improve student motivation*. Washington DC, American Educational Research Association, 1996.
- KELLAGHAN, T.; WEIR, S.; Ó HUALLACHÁIN, S.; MORGAN, M.: *Educational disadvantage in Ireland*. Dublin, Combat Poverty Agency/Department of Education/Educational Research Centre, 1995.
- LEWIS, M.: «Gender inequality in Ireland 1980-1997: An educational perspective», en *Administration*, 46, 3, (1998), pp. 3-18.
- MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T.; RAKOW, E. A.; KING, D. J.: «The sensitivity of measures of school effectiveness», en *Harvard Education Review*, 49 (1979), pp. 207-230.
- MARTIN, M. O.; HICKEY, B. L.; MURCHAN, D. P.: «The Second International Assessment of Educational Progress: Mathematics and science findings in Ireland», en *Irish Journal of Education*, 26 (1992), pp. 3-146.
- MORGAN, M.; HICKEY, B.; KELLAGHAN, T.: *International Adult Literacy Survey: Results for Ireland*. Dublin, Stationery Office, 1997.
- NATIONAL EDUCATION CONVENTION: *Report*. Dublin, 1994.
- OECD: *OECD economic surveys 1994-1995. Ireland*. Paris, 1995.
- *Education at a glance. OECD indicators 1998*. Paris, 1998.
- SHIEL, G.; MORGAN, M.: *Study of remedial education in Irish primary schools*. Dublin, Stationery Office, 1998.
- SPECIAL EDUCATION REVIEW COMMITTEE: *Report*. Dublin, Department of Education, 1993.
- SWAN, D.: *Teachers as learners. Inservice education for the 1990s*. Dublin, Standing Committee of Teacher Unions and University Education Departments, 1991.