

INFORMES Y DOCUMENTOS

EL RETO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN PROPUESTA DE UN MODELO SISTÉMICO

JUAN MANUEL COBO SUERO (*)

1. INTRODUCCIÓN HISTÓRICA

1.1. *La calidad como signo de desarrollo*

El interés y la valoración social de la *calidad* constituyen uno de los signos característicos de las sociedades desarrolladas en nuestro tiempo. Esta valoración se basa en el hecho de que afirmar la «calidad» de un producto o de un servicio implica el reconocimiento de su bondad, de que es algo digno de confianza, de que no defrauda las expectativas legítimas que los ciudadanos depositan en él. La calidad constituye, de esta forma, un «valor añadido» a ese producto o servicio, que le hace particularmente competitivo frente a otros productos y servicios análogos ofertados en el mismo mercado.

Mientras los individuos no tienen capacidad adquisitiva alta o las sociedades no pueden ofrecer variedad de productos o servicios, los consumidores han de darse por contentos con comprar lo que pueden o le ofrecen. Ahora bien, cuando en una sociedad la capacidad adquisitiva de sus miembros aumenta y la oferta de productos y servicios se diversifica, aquéllos escogen entre éstos y la calidad de la oferta pasa a jugar un papel de primer orden en el estilo de vida.

El interés por el control y gestión de la calidad comienza en los Estados Unidos en los años veinte dentro del *ámbito empresarial*, extendiéndose a otros países después de la Segunda Guerra mundial. Constituyen momentos particularmente relevantes en la historia de este creciente interés, el proyecto de técnicas estadísticas para el control de calidad de las industrias desarrollado por Deming en 1940, a petición del Ministerio de Guerra de los EE.UU., la fuerte implicación teórica y práctica del Japón en el tema, ya desde la década de los cincuenta (en 1951 crea el «Premio Deming»), el desarrollo durante las décadas

(*) Universidad Pontificia de Comillas (Madrid).

siguientes en el mismo Japón y en los países occidentales de la teoría sobre la calidad que se orienta ya hacia una gestión y control de la «calidad total» (concepto que implica a todo el personal de la empresa en la mejora continua de la calidad de los productos y de los servicios, y en el que el control estadístico de Deming será sólo una de las herramientas), y la institución de los premios «Malcolm Belbridge» en 1988, por la Presidencia de los EE.UU. y el EQA (The European Quality Award) en 1992, de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (fundada en 1988) (1).

En lo que respecta a la aplicación al mundo de la educación, tanto primera como permanente, de estos planteamientos originarios del mundo de la empresa, es algo que comenzará en la década de los ochenta impulsado sobre todo por la OCDE (2) y más adelante —y particularmente para la formación profesional inicial y continua— por diversas Comisiones Europeas.

En lo referente a la educación primera, el tema ha entrado con fuerza en los planteamientos de los sistemas educativos nacionales europeos. Una vez lograda la plena escolarización de los niños en edad considerada de enseñanza obligatoria (objetivo prioritario hasta el momento), el Comité de Educación de la OCDE (y los países de Europa Occidental en particular) han centrado su atención y dedicado sus esfuerzos a dos objetivos fundamentales:

- la igualdad de oportunidades: no basta ya que todos los niños y jóvenes accedan a «alguna» educación, sino que es preciso que todos tengan iguales oportunidades para acceder y recibir la educación concreta que cada uno precisa;
- y la calidad de la educación: para evitar el fracaso o el abandono escolar, para que los alumnos puedan prepararse mejor como personas y para su inserción social y laboral más adecuada...

Ambos objetivos están relacionados, ya que un sistema educativo de calidad proporcionará a todos y a cada uno de los alumnos la educación que precisa, objetivo último de la igualdad de oportunidades. Por lo que, invirtiendo el orden del discurso en el argumento, se puede afirmar también que, si se da igualdad

(1) Cf. F. LÓPEZ RUPÉREZ: *La gestión de calidad en educación*. Madrid, Edit. La Muralla, 1994, pp. 39-43.

(2) Las publicaciones de la OCDE sobre temas relacionados con la calidad de la educación se suceden a partir de la segunda mitad de los ochenta: (1986) *L'enseignement et la formation en vue de la mise en valeur des ressources humaines*; (1989) *Les écoles et la qualité*; (1990) *Communiqué du Comité de l'Éducation au niveau ministériel «Une éducation de qualité pour tous»*; (1992 y 1993) *Education at a glance. OECD Indicators*; (1992) *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*; (1993) *Éducation, innovation et croissance économique: une approche à plusieurs niveaux*. «L'Innovation à l'enseignement», *Nouvelles de l'OCDE*, 64, pp. 1-2; (1994) *Gestión de l'enseignement supérieur*, vol. 6, 1 y 2.

de oportunidades en un sistema educativo, es señal de que en el mismo hay calidad (3). Una íntima relación puesta de manifiesto, por otra parte, por el propio Comité de Educación a Nivel Ministerial de la OCDE en su *Comunicado* de noviembre de 1990 «Una educación de calidad para todos», documento cuyo título se puede considerar como lema que se propone para las políticas educativas de los países miembros de la OCDE.

De entre los diversos aspectos que han de abordarse en el tema de la calidad de la educación, la Conferencia de Ministros de Educación de la OCDE de 1984, se centró principalmente en la relación escuela-calidad. Fruto de una primera etapa de trabajo en este tema es el documento *Schools and Quality. An international Report* (1990). En una segunda etapa, en curso actualmente, la perspectiva es más concreta: calidad en la gestión de los recursos educativos.

Algo más lenta está resultando, en cambio, la introducción del tema de la calidad en la *formación permanente en el área laboral* (tanto ocupacional como continua), posiblemente por las dificultades con que tropieza todavía la generalización de la participación en estas formaciones (4).

Con todo, la toma de conciencia de la necesidad de calidad en esta formación es muy intensa en la actualidad, dentro de una política de la educación de la que se espera que asegure la competitividad de las economías nacionales con el aprovechamiento del gran potencial de los recursos humanos mediante la educación, como indica el Informe del Comité Consultivo sobre Investigación y Desarrollo Industrial de la Comisión de la Unión Europea (IRDAC) sobre *calidad y relevancia* (5). Una educación que, según el citado Informe, debe ser contemplada en la unidad de *un conjunto que pide calidad en todos sus pasos*. Así, una amplia cualificación básica inicial es un valor en sí mismo, que deben continuarse con una amplitud de conocimientos que propicie una competencia global, una profesionalización más que una especialización, sin prolongar por ello estos períodos de formación. Esta formación deberá capacitar a las personas para un aprendizaje que dure toda la vida, de tal forma que constituya como un primer módulo

(3) Para el MEC, la educación en valores y la *igualdad de oportunidades* constituyen los «dos ámbitos e indicadores principales de una enseñanza de calidad» (*Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*, 1994, p. 21).

(4) «A nivel europeo, los representantes de los sindicatos han ofrecido aceptar la sugerencia hecha en el Libro Blanco de la Comisión y negociar un acuerdo de convenio colectivo de formación continua a fin de ampliar el acceso y la participación en la formación continua. Esto podría construirse sobre la base de las posiciones comunes previas consensuadas sobre este tema dentro del marco del diálogo social. Sin embargo, UNICE no ha aceptado esta propuesta. La Comisión favorecerá y apoyará la continuación del diálogo al respecto, reconociendo la importancia de mejorar la motivación y la calidad del conjunto de la mano de obra.» (COMISIÓN EUROPEA de la Dirección General de Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales: *La Política social Europea. Un paso adelante para la unión. Libro Blanco*, Bruselas-Luxemburgo, CECA-CECEEA, 1994, p. 27).

(5) IRDAC: *Quality and Relevance. The Challenge to European Education unlocking Europe's Human Potential*. Bruselas, 1994.

de este aprendizaje. En esta perspectiva de formación durante toda la vida, el gasto público en educación ha de distribuirse entre formación inicial y continua, y la calidad ha de introducirse en todos los ámbitos de la educación.

Finalmente, es importante recordar, aquí y siempre, que este reconocimiento de la importancia de la calidad de la educación no puede hacer olvidar la *gravísima penuria educativa que padece gran parte de la humanidad*, de la que se hizo eco la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia, 1990) con su documento *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas del Aprendizaje* (6).

Una realidad que, por otra parte, una teoría realista y social sobre la calidad en la educación no puede ignorar, ya que debe constituir *un tercer referente para el cultivo de la misma*. Así, la calidad de la educación es algo a investigar y a promover, no sólo en los sistemas educativos y en los ámbitos de la formación continua de los países con algún grado de desarrollo, sino también *en los niveles de la atención educativa a las necesidades básicas del aprendizaje* de grandes sectores de la población mundial (tercer mundo) y de muchas personas de esos mismos países desarrollados (cuarto mundo).

1.2. Calidad y calidad de la educación en España

Hace treinta y cinco años que se fundó la Asociación para la Calidad (AECC) que, desde entonces, ha organizado seis congresos, el más reciente en mayo de 1995. Sin embargo, el auge del aprecio de la calidad no alcanza reconocimientos oficiales hasta la década de los ochenta, teniendo en 1989 su año más significativo con la puesta en marcha por el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, del Plan Nacional de Calidad Industrial (cuatrienal, con un presupuesto superior a los doce mil millones de pesetas y que contempla diversas acciones). Desde entonces se suceden diversas iniciativas y actuaciones: premios instituidos por algunas Comunidades Autónomas, creación por iniciativa empresarial del «Club de Gestión de Calidad» e instauración del título de Registro de Empresa otorgado por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR).

En lo que respecta a la calidad en educación, en el mismo año 1989 el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* apreciará en la necesidad de mejora de la calidad de la enseñanza una de las razones para esa reforma, así como también uno de los objetivos y motores de la misma (7).

(6) COMISIÓN INTERINSTITUCIONAL DE LA WCEFA (PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL): *Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC (versión española, 1990).

(7) «Todo ello se traduce, como es natural, en una demanda sostenida y tenaz de mejora de los niveles de calidad de la enseñanza. Esa exigencia de renovación educativa, inherente a cualquier sistema, y esa demanda de mejora de la calidad de la enseñanza

En coherencia con este planteamiento, la mejora de la calidad de la enseñanza va a constituir uno de los grandes objetivos de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE* (1990), vertebradora de esa reforma, como lo muestran la importancia atribuida a la calidad en el preámbulo de la ley y el que se dedique en ella un título completo a este tema:

1. *Preámbulo*: «Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica (...); con la reordenación del sistema educativo (...) y con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente, sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro» (párrafo 26).

«Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro» (párrafo 40).

2. *Título Cuarto: De la Calidad de la Enseñanza.*

En esta misma dirección se orientan también actuaciones posteriores de la Administración educativa del Estado en el marco de la LOGSE y de la Reforma: «Conseguida al 100 por 100 la escolarización de todos los niños y jóvenes desde los cuatro años, ampliada la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, y establecidos los currículos de las diferentes etapas educativas, el horizonte principal de la política educativa en los próximos años ha de estar en la calidad de la enseñanza. Esta meta se halla establecida ya en la LOGSE, cuya nueva ordenación está precisamente al servicio de la calidad» (8).

2. LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

2.1. *Concepto de calidad de la educación*

Puede observarse a lo largo de la introducción que, al referirnos al sistema educativo, hemos utilizado indistintamente las locuciones *calidad de la educación* y *calidad de la enseñanza*, esta última principalmente en citas de documentos españoles. En realidad y en nuestra opinión, aunque se encuentra con frecuencia este uso indistinto, puede ser útil y conveniente avanzar en una separación de ambos conceptos, atribuyendo al primero un contenido más amplio y que engloba al segundo. Es algo cuya conveniencia esperamos mostrar a lo largo de este artículo.

se conjungan en ciertos casos y se traducen en apremio de reformas profundas... Este es también el caso del sistema educativo español.» (MEC: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, 1989, p. 91.)

(8) *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*, p. 15.

Comenzando, pues, por el primero de estos dos conceptos, el concepto de *calidad de la educación* es muy sugerente, como muestran las diversas interpretaciones del mismo que pueden tener los diversos agentes sociales concernidos por el tema: padres, profesores, alumnos, Administración educativa, estudiosos.

En primer término, la locución y el concepto se han referido e inducen a pensar en los *sistemas educativos* o en elementos educativos dentro de ese marco (programación, profesorado, gestión de recursos..), es decir, a la educación que podemos denominar *primera*. Ahora bien, pueden y deben aplicarse también, con las matizaciones o adaptaciones pertinentes, a la educación no formal y a la *educación permanente*, como se verá en el epígrafe siguiente.

Obviamente se trata de un concepto que *presupone un criterio* que sirva, bien de modelo bien de baremo para discernirla y medirla, es decir, que sirva para determinar cuándo cabe hablar de calidad de la educación y para evaluar en qué medida se da esta calidad. En el orden de los sistemas educativos, este criterio suele buscarse y situarse a nivel de *los fines últimos de la educación en cada sociedad*: la calidad se concibe siempre como realidad vinculada a los fines, objetivos concretos y expectativas en general que la sociedad deposita en su sistema educativo, de tal forma que *una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible de esos fines* (9).

El concepto de calidad de la educación en uso hasta el momento es, según esto, *histórico y relativo*, ya que depende siempre de unos fines o expectativas que pueden ser diferentes entre las diversas comunidades sociales y a lo largo de su historia (10).

Con todo y sin negar por ello esta dependencia o, más aún, tomando como base esta misma vinculación entre calidad y fines de la educación, parece que puede avanzarse ya en la clarificación de un concepto de calidad de la educación *común y válido* para países con un grado de desarrollo económico, cultural, educativo y social, en general, de nivel medio alto e, incluso, medio, una vez que es

(9) Cf. JAVIER M. VALLE: *Capítulo V. Reformas educativas en la enseñanza no universitaria, en España 1993. Una interpretación de su realidad social*, Madrid, Fundación Encuentro, 1994, p. 242.

(10) «No resulta sencillo realizar una definición del concepto de calidad de la enseñanza. Es tarea tan compleja como la de caracterizar la calidad de vida, de la cual, por otra parte, es ingrediente constitutivo. Parece seguro, empero, que esa definición únicamente puede trazarse en relación con un contexto histórico y en relación también con los objetivos que cada sociedad otorga a su sistema educativo en una etapa concreta de su historia. La calidad de la enseñanza se mediría, así, en función de su capacidad para satisfacer apropiadamente las finalidades generales y los objetivos concretos que la comunidad social atribuye a esa misma enseñanza. La cuestión de la calidad de la enseñanza y de su mejora aparece, por consiguiente, vinculada a la cuestión de los fines de la educación: para qué se educa, a qué metas se desea que conduzca la educación.» (*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, p. 94.)

posible detectar en ellos una *coincidencia en el criterio para determinarla y evaluarla*, es decir, una coincidencia en los fines, objetivos concretos y expectativas en general que la sociedad deposita en su sistema educativo.

Esta coincidencia ha sido posible por una confluencia de factores. Así, por una parte, el desarrollo de la pedagogía ha puesto de manifiesto unos *fines primordiales de la educación* que hoy no parecen objeto de confrontación y sí de consenso. Por otra, y como ya hemos indicado, el desarrollo educativo y cultural de nuestros países ha hecho que *esos mismos fines* sean asumidos y se reflejen en las finalidades y expectativas que cada uno de ellos deposita en el sistema educativo. Finalmente, la coincidencia se ve reforzada también como consecuencia de los grandes procesos de regionalización mundial, actualmente en curso (entre los países que conforman la Unión Europea, por ejemplo), que piden no sólo relaciones o integraciones de tipo económico, sino también acercamiento y coherencia en otros órdenes (entre ellos el educativo) entre los países implicados.

Estos fines primordiales de la educación y contenidos referenciales básicos para la orientación a la mejor consecución posible de los mismos con respecto a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, se refieren y representan la *culminación de tres procesos interrelacionados del aprendizaje de la persona*, fundamentales tanto para una realización humana plena de los individuos como para el bien de la sociedad. Estos procesos son:

1. El *pleno desarrollo personal del alumno*.
2. Su *socialización*, es decir, su preparación para la inserción en la vida en su contexto social y cultural, comenzando el proceso ya en el mismo período educativo.
3. Su *preparación para la inserción en el mercado de trabajo* en el contexto socio-económico en que le toca vivir, mediante la adquisición de las competencias (conocimientos y destrezas) y cualificaciones necesarias.

Así, si pensamos en las expectativas de la sociedad española (de las familias, estudiantes, empresas, sindicatos, Administración...) sobre el sistema educativo, es claro que todos desean o esperan de él que capacite verdaderamente a los jóvenes para el trabajo, que les prepare para una convivencia enriquecedora y responsable con los demás en todos los ámbitos (familiar, laboral, social...), y que les ayude a realizarse personalmente en todos los órdenes.

Qué se entiende en educación por «pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos» puede presentar algunas variaciones según los autores y países que, por lo general, afectan más a la forma de la explicación que al fondo. En España, el sentido de este fin (y el del segundo, la socialización) son aclarados por la LOGSE al afirmar en el *Preámbulo* que:

«El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una *formación plena* que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad» (párrafo 2).

Un sentido que es completado por otras perspectivas que abre la ley sobre el tema, por ejemplo las sugeridas por el *artículo 2*, punto 3. a):

«3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.»

Intrínsecamente vinculado a este desarrollo está el proceso de socialización de la persona, en el que hoy día se reconoce una relevancia especial a la formación en valores, como libertad, participación, paz, tolerancia y solidaridad, y a la preparación para una vida en democracia, que es la forma sociopolítica que se considera más favorable para el cultivo de esos valores.

En cuanto al último proceso y fin, la preparación para la inserción en el mercado de trabajo, se trata en realidad de un aspecto del segundo, la socialización de la persona. Si lo desglosamos aquí es porque las expectativas sobre el mismo que las sociedades depositan generalmente en sus sistemas educativos son muy grandes, porque los desaciertos en él son inmediatamente constatados socialmente en forma de paro o desajustes laborales, por la relevancia para las economías nacionales atribuida a la educación y formación (11), y por constituir, por todo ello, no sólo uno de los capítulos más apremiantes de la educación o formación primera, sino también de la formación permanente.

2.2. *Carácter histórico y relativo del concepto*

Según esto, el concepto de calidad de la educación queda definido por el conjunto de unos fines últimos adecuados de la educación —el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, su socialización y su preparación para el mundo del trabajo—, y de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, orientados a la mejor consecución posible de esos fines.

Esto supuesto, el carácter histórico y relativo del concepto se muestra, en primer lugar, en las *modulaciones que presentan los fines últimos de la educación en*

(11) Cf. OCDE: *L'éducation et l'économie dans une société en mutation*, 1989.

cada situación y contexto histórico. Véase, por ejemplo la formulación que de ellos hace la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)* (1985), repetida por la *LOGSE* en su artículo 1:

«Artículo segundo:

La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los Centros docentes a que se refiere la presente Ley, los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.»

Como se puede apreciar, los tres procesos y fines culminativos de los mismos, mencionados en el concepto, están presentes a lo largo del articulado, con dos modulaciones que parecen requeridas por la realidad concreta española y la experiencia, aún reciente, de un largo período de régimen político no democrático: la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España, la formación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia...

Y, como es obvio, el carácter histórico y relativo se muestra también y muy especialmente en los diversos elementos que intervienen en el proceso educativo, bien porque su capacidad de contribución a una educación de calidad puede ser diversa en diferentes situaciones o países (por ejemplo, la formación permanente del profesorado será mejor o peor según sean los recursos que pueda dedicarles el país), bien porque en cada situación concreta hay que atender a prioridades o necesidades peculiares (la necesidad del aprendizaje de lenguas extranjeras en España, por ejemplo, es mayor que en otros países de la Unión Europea).

2.3. Propuesta de un «modelo sistémico» de calidad de la educación

El concepto de calidad de la educación comprende, según lo contemplado hasta el momento, unos *finés* y unos *elementos* que intervienen en el proceso educativo y que tanto mejor contribuyen a esta calidad cuanto más orientados están a la consecución de los fines. Esto supuesto, ¿cuáles son estos elementos?

Respondemos a esta pregunta con la propuesta de un *modelo sistémico* para la comprensión de todos ellos. Es decir, de un modelo que debe ser visto como significativo de una *organización* estructural y funcional de gran *complejidad en la información* de sus diversos elementos, en la que la *interacción* entre ellos puede modificar más o menos profundamente a estos elementos y la *totalidad* puede hacer emerger, asimismo, cualidades y posibilidades en ellos.

Como puede verse, el modelo recoge y sitúa de forma ordenada, en el marco y norte de las *finalidades últimas* de la educación, todos los elementos que intervienen de una u otra forma en la calidad de la educación. Elementos que pasamos a comentar, fijando la tensión, no tanto en cada elemento o factor en sí —los suponemos conocidos y, en cualquier caso, una buena síntesis de los mismos puede verse en los libros y documentos ya citados (12), cuanto en las *relaciones* entre los elementos y en algunas peculiaridades de la *aplicación de la «cultura empresarial»* sobre la calidad a los diversos tipos de centros docentes.

En ese marco y norte de las finalidades últimas de la educación, el modelo presenta, en primer lugar, la *ordenación del sistema educativo*, presupuesto y elemento de calidad que, al establecer el currículo de niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza, y los pasos y puentes entre ellos, desarrolla dos funciones principales en el conjunto. La de *facilitar, por una parte, cauces curriculares diferenciados* para que todos y cada uno de los alumnos puedan alcanzar los fines de la educación. Y la de *ubicar, por otra, la autonomía de los centros* (y con ello la acción de todos los factores incluidos en los epígrafes «gestión de calidad» y «calidad de la enseñanza») *en espacios y tiempos educativos concretos* del sistema y con un *sentido* que les viene dado por la *función* de dicho espacio y tiempo en el conjunto del sistema educativo.

Todos los demás elementos del modelo han de verse ya, por consiguiente, *en una ubicación sistémica concreta y con un sentido funcional determinado*. Así, por ejemplo, en el sistema educativo español los demás factores de calidad han de pensarse ya en centros ubicados en el nivel de la educación infantil o primaria o secundaria obligatoria, o en los diversos grados y modalidades de la educación secundaria postobligatoria y superior, y con el sentido en el conjunto correspondiente a ese nivel y grado. Lo que quiere decir que *el modelo que comentamos es válido para centros docentes de todos los niveles*.

(12) Publicaciones de la OCDE: *Libro Blanco*, Parte III. «Factores y procesos del sistema educativo», pp. 207-274; LOGSE: *Título Cuarto*, artículos 55 a 62; *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*, pp. 57-165 y J. M. VALLE (colaboración citada, pp. 244-256).

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (MODELO SISTÉMICO)

| <i>FINES DE LA EDUCACION</i> | |
|---|---|
| Ordenación del Sistema Educativo | |
| Autonomía del Centro Docente | |
| <p style="text-align: center;"><i>Gestión de Calidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Función directiva y de gobierno. ● Gestión de recursos educativos humanos y materiales. ● Selección, cualificación y formación del profesorado. ● Participación de la comunidad educativa. ● Evaluación de cada factor de calidad en gestión y enseñanza. | <p style="text-align: center;"><i>Calidad de la Enseñanza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Programación docente: objetivos, contenidos, metodología, evaluación. ● Innovación e investigación educativa. ● Orientación educativa y profesional. |
| <p style="text-align: center;"><i>Factores modulatorios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tipos de centros educativos. ● Servicios de apoyo externos al centro. ● Estadio de la calidad en gestión y enseñanza. ● Apoyo de las Administraciones educativas a los factores de calidad en gestión y enseñanza. | |
| Función Inspectoría | |
| Financiación | |
| Evaluación del Sistema Educativo en su conjunto | |

El segundo presupuesto y elemento de calidad educativa que presenta el modelo es la *autonomía del centro docente*, ya que esta autonomía constituye el ámbito y caldo de cultivo necesarios para el desarrollo de varios factores de calidad que la «cultura empresarial» vincula a esta autonomía: oferta educativa propia, motivación y función de liderazgo de la dirección, integración del personal en los valores superiores de la empresa... Los aspectos que configuran esta autonomía son múltiples, ya que de una u otra forma la autonomía del centro educativo afecta a la calidad de todos los elementos mencionados en los dos epígrafes siguientes del modelo.

Supuestas la ubicación del centro en el sistema educativo (que le aporta su sentido funcional en el conjunto) y la autonomía del mismo (ámbito para su identidad y para el desarrollo de otros elementos de calidad), el modelo desglosa dos tipos de factores de calidad en los centros educativos, que se agrupan bajo dos epígrafes, *gestión de calidad* y *calidad de la enseñanza*, correspondientes a los ámbitos de dirección y gestión y de producción en las empresas. La locución «*calidad de la enseñanza*» adquiere de esta forma y en este contexto su sentido más propio, ya que pasa a significar «calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje» dentro del concepto más amplio de «calidad de la educación».

Por relación a la calidad, todos los factores agrupados en estos dos epígrafes serán normalmente, en su conjunto o diferenciadamente *susceptibles de mejora*. Cuando la necesidad de mejora es importante, se hace precisa una intervención especial de apoyo a la misma por parte de las Administraciones educativas (13).

Es de notar, por otra parte, que los criterios de calidad que suelen manejarse en «cultura empresarial» son modulados, en el caso de los centros docentes, por *dos hechos peculiares y diferenciadores* del mundo de la educación: su cualidad

(13) Es lo que sucede actualmente en España, donde, iniciada una mejora de la calidad con la reforma educativa, se ha notado muy pronto la necesidad de acciones de apoyo a la misma por parte de la Administración educativa en orden a mejorar la autonomía de los centros, la motivación y competencia en la dirección, la motivación y formación del profesorado, la participación de las familias, la función inspectora y la evaluación. Cf.: *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación, op. cit.*; y MEC: «Anteproyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes presentado al Consejo Escolar del Estado» (puede verse en *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Síntesis del debate*, 1994, pp. 117-160).

Una acción de apoyo especial debería hacerse también, en nuestra opinión, con el factor *Orientación educativa y profesional*, tan importante en un planteamiento comprensivo de la educación y para la integración en el sistema normal de grupos con desventajas o dificultades especiales, como hemos expuesto en el «Capítulo 7. Educación» del *V Informe FOESSA* (vol. 2, pp. 1248 y 1270); y en «Temas que merecen especial atención en la política educativa española 1990-2000. Algunas propuestas» (en *Actas del V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Política y Educación*. Sitges, 1995, pp. 323-332).

de servicio social peculiar y las diferencias en la aplicación de esos criterios en los diversos tipos de centros docentes (14).

Así, en cuanto a lo primero, la educación es un *servicio social peculiar*, ya que vincula toda la calidad a la consecución de unos *finés últimos de la educación que se imponen* a todos los centros educativos y que constituyen el criterio último para la *evaluación global* de los mismos, de tal forma que si no orientan su actividad hacia ellos pierden su legitimación social y pueden perder también la legitimación legal.

Una imposición y evaluación que no sólo diferencian a estos centros de otras empresas que se imponen sus fines últimos a sí mismas dentro de unos marcos legales de permisividad muy amplios, sino también de otros servicios sociales equiparables a la educación (trabajo, vivienda, salud), cuyo fin es la calidad del servicio mismo y la mejora de esa calidad, no otros fines posteriores a éstos, y eso es lo que se les puede exigir (15).

En cuanto a las diferencias en la aplicación de los criterios empresariales de calidad debidas a los *diversos tipos de centros docentes*, es algo que salta a la vista, si se considera que un *centro privado* puede aplicar esos criterios más literal y empáticamente con las empresas que un *centro docente público*, que tendrá que proponerse estrategias especiales para compensar las acciones empresariales que no puede ejercitar por su carácter de servicio público, y que pueden existir también *otros tipos de centros docentes* con su problemática propia en estos temas.

Así, por ejemplo, mientras un *centro privado* puede seleccionar el profesorado, escoger sus clientes (alumnos), establecer una cultura fuerte de empresa (mediante un *ideario*, por ejemplo), estimularse con la competitividad y el lucro, ejercer una dirección con liderazgo, promocionar al personal de acuerdo con su integración y eficacia y con las necesidades de la empresa, etc., la gestión de calidad en los *centros públicos* tendrá que renunciar a algunos de esos factores (por ejemplo, generalmente a la selección del profesorado y del alumnado) y deberá encontrar estrategias para compensar o poner en marcha otros (los relativos a dirección, motivación y quizá estabilidad del profesorado, participación...) (16).

(14) Sobre cultura empresarial, cf. VV.AA.: *Calidad Total en los Servicios Públicos y en la Empresa*. Madrid, Ministerio de las Administraciones Públicas, 1992; J. M. VIEDMA: *La excelencia empresarial*. Madrid, McGraw-Hill, 1992.

(15) En lo referente a *salud*, por ejemplo, del conjunto del engranaje de la atención sanitaria cabe esperar una mejora en calidad de vida en materia de salud, pero esta mejora no es un fin exigible a un hospital concreto, del que lo que se espera es que atienda y cure a sus pacientes lo mejor posible.

(16) El problema se acentúa en sociedades con una deficiente cultura de la función pública y la consiguiente gestión defectuosa de las empresas públicas. Cf. F. LÓPEZ RUPÉREZ, *op. cit.*, particularmente pp. 67-91 (4. «La problemática de la calidad en el sector público») y pp. 103-155 (6. «La gestión de calidad en los centros públicos»).

Y, en España, *un centro en régimen de conciertos* tendrá analogías tanto con los centros privados (en selección de profesores, ideario...) como con los públicos (aceptación de todo el alumnado, ausencia del motivo lucro...), además de encontrar problemas propios en algunos factores de calidad (por ejemplo, la falta de financiación para la formación del profesorado).

Pasando ya al comentario de los tres elementos finales del modelo, la *función inspectora* tiene como tarea más propia la de la supervisión, evaluación y control de centros educativos, directores y profesores y la participación en la evaluación del sistema educativo, por lo cual ocupa en el modelo un espacio propio. Ahora bien, cuando el estadio de calidad de alguno de los factores contemplados más arriba o el conjunto de ellos precisa de algún tipo de ayudas especiales por parte de la Administración, ésta puede servirse de la función inspectora para apoyos de asesoramiento pedagógico y organizativo de los centros y de los equipos de profesores.

En lo referente a la *financiación*, no hace falta ponderar su importancia para la calidad del sistema educativo en su conjunto, y para la consecución final de la *igualdad de oportunidades*, indicador principal de esa calidad.

Con todo, poco puede decirse con carácter general, aparte del reconocimiento de esa importancia, ya que se trata, de hecho, de un elemento muy relacionado con diferentes realidades, tanto del ámbito de la política de la educación como de otras dimensiones de la política, lo que hace que revista planteamientos muy diversos. Así, estará intrínsecamente relacionado con el sistema de centros docentes existentes en el país (públicos, privados...) y la política de financiación de la educación que se adopte (a todos los centros, sólo o los públicos...), con las posibilidades presupuestarias, con la política social en educación..., debiendo afrontar y resolver, en cada una de las situaciones posibles, problemas específicos tanto para la provisión y distribución presupuestarias como para salvaguardar la igualdad de oportunidades.

2.4. La evaluación

Finalmente, la *evaluación del sistema educativo en su conjunto* es necesaria para valorar la calidad de la enseñanza, determinando el grado de cumplimiento de los fines u objetivos y el grado de aprovechamiento de los medios y recursos, para adecuar permanentemente el sistema a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y como mecanismo, en fin, de autorregulación del propio sistema. Consiguientemente, deberá aplicarse sobre los alumnos, los profesores, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.

La evaluación del sistema educativo debe estar orientada por los *indicadores de calidad de la educación* y supone y precisa *desarrollar modelos y procedimientos de evaluación e instrumentos de aplicación*, tanto para las evaluaciones más globales del sistema educativo como para los distintos niveles del mismo, o bien para ser

utilizados por los propios centros escolares con el fin de valorar la consecución de sus propios objetivos (17).

En lo relativo a los indicadores de calidad de la educación es necesario distinguir entre unos indicadores últimos, indicadores del conjunto del sistema e indicadores inmediatos.

Indicadores últimos son, ante todo, los *finés últimos* de la educación, es decir, el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, su socialización y su inserción en el mundo laboral. Se trata de indicadores cuya evaluación remite a estudios sobre la sociedad (sobre población, estructura social, situación socio-laboral...), más que sobre el mismo sistema educativo.

Por *indicadores del conjunto del sistema* entendemos aquí determinadas realidades que, sin poseer el carácter global de los fines últimos, tienen una gran importancia en la vida personal, social y profesional, ejercen algún tipo de finalidad sobre el conjunto del sistema y pueden ser evaluados en el marco del mismo. A este tipo de indicadores pertenecen la *igualdad de oportunidades*, la *educación en valores morales y cívicos* y el *aprender a aprender*.

Se trata de indicadores reconocidos ya generalmente (véase la nota 3 y la cita del IRDAC en la *Introducción histórica*). En lo que respecta al tercero, es de notar la importancia que le reconoce la LOGSE al situarlo en el contexto que le da su sentido profundo: el de un aprendizaje necesario para la formación permanente, principio básico para toda la educación en una sociedad actual:

«1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas» (artículo 2).

En cuanto a los *indicadores inmediatos*, pueden ser evaluados directamente o mediante la aplicación de patrones de conjunto.

Estos indicadores son de muy diversa índole, por lo que es conveniente aproximarse a ellos desde distintas perspectivas. Así, una perspectiva la ofrece la consideración de los *requisitos mínimos* de calidad, contemplados, por ejemplo, por la LODE en el artículo 14:

«1. Todos los Centros docentes deberán reunir unos requisitos mínimos para impartir las enseñanzas con garantías de calidad. El Gobierno establecerá reglamentariamente dichos requisitos mínimos.

(17) En España se ha creado a estos efectos en 1993 el «Instituto Nacional de Calidad y Evaluación» (INCE), previsto ya por la LOGSE, artículo 62. 3.

2. Los requisitos mínimos se referirán a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas y número de puestos escolares.»

Otras perspectiva es la que atiende a los indicadores inmediatos de calidad *reconocidos generalmente como tales en la práctica educativa*. Una síntesis de los mismos se encuentra, por ejemplo, en la relación que presenta el *Libro Blanco* (p. 95 y ss.):

- Los índices de abandono y fracaso escolar.
- Los niveles de rendimiento de los alumnos.
- La medida de logro de los objetivos de etapa y de área o de materia, convenientemente evaluados.
- El grado de satisfacción de las personas que participan en el proceso educativo: profesorado, alumnado, padres.
- Ajuste de las capacidades de los alumnos, al concluir la educación formal, a las demandas de cualificación del entorno productivo.
- El grado de participación de los profesores en programas de formación permanente.
- El grado de participación y de consenso de los claustros en la elaboración de proyectos educativos de centros.
- La amplitud de la respuesta de los centros a convocatorias de programas de innovación educativa.
- La intensidad del apoyo que distintos servicios (equipos psicopedagógicos, centros de profesores, etc.) prestan a las escuelas.»

Y una tercera perspectiva que completa las anteriores, en cuanto que pone de manifiesto algunos indicadores no contemplados desde ellas y subraya la importancia de otros, es la que se centra en el análisis de la *eficacia en la educación*, considerando indicadores de calidad los factores de esa eficacia. Así, el estudio de las «escuelas eficaces» ha conducido a proponer la relación de factores de calidad en educación que se presenta a continuación (18), algunos de los cuales o no figuran en las relaciones anteriores, o adquieren mayor relevancia en esta perspectiva:

- «1) Un conjunto de objetivos básicos, bien definidos, alcanzables y compartidos por los profesores.

(18) Tomado de F. LÓPEZ RUPÉREZ, *op. cit.*, p. 97 y ss.

- 2) Un conjunto de normas y de valores institucionales respetados por todos y dirigidos hacia la consecución de los fines y de los objetivos básicos de la escuela.
- 3) Un liderazgo efectivo por parte del director capaz de generar un clima cooperativo y de orientar con visión y energía, tanto a los alumnos como a los profesores hacia la mejora de las actividades y de los rendimientos.
- 4) Una elevada participación del profesorado en las decisiones de índole didáctica. Los profesores son considerados por la escuela como profesionales expertos.
- 5) Una destacada estabilidad del profesorado que genera un clima de orden y favorece el compromiso personal con la institución.
- 6) Un programa efectivo de formación y de desarrollo del personal orientado, no sólo a mejorar las competencias profesionales para implementar el proyecto de la escuela, sino también a estimular expectativas, actitudes y conductas positivas para el progreso de la institución.
- 7) Un clima de reconocimiento, de motivación y de refuerzo, tanto de la dirección hacia los profesores como de éstos hacia los alumnos, mediante la valoración de sus logros, la aceptación de sus ideas y la exaltación del buen rendimiento académico.
- 8) Un clima escolar ordenado que permite que profesores y alumnos se concentren sin distracciones ni perturbaciones en sus respectivas tareas. La disciplina se aplica con firmeza y justicia en un ambiente de confianza y de seguridad entre las personas.
- 9) Una explotación máxima del tiempo real de aprendizaje, lo que supone una implicación activa y responsable de los alumnos en las tareas, una vinculación efectiva de éstas con los objetivos y una elevada tasa de éxitos. Las interrupciones del proceso instructivo, sea por razones de disciplina sea por interferencias de otras actividades secundarias son reducidas al máximo.
- 10) Un grado de dificultad de las diferentes actividades escolares adecuado al nivel de desarrollo intelectual de los alumnos, que permite a éstos conseguir buenos resultados.
- 11) Un alto nivel de apoyo y participación de los padres que se traduce no sólo en su disposición a colaborar con las actividades propias de la escuela, sino también en actuaciones dentro de sus propias casas, incidiendo sobre la motivación de los alumnos, aportándoles ayuda y reforzando, asimismo, la valoración de la institución escolar.

- 12) Un indiscutible apoyo de las autoridades escolares correspondientes, facilitando el soporte financiero necesario, alentando los procesos fundamentales de mejora y orientando a la dirección en su calidad de guía de todos ellos.»

3. LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN PERMANENTE

Viniendo ahora al tema de la calidad de la educación permanente, parece conveniente aclarar que empleamos aquí las locuciones *educación primera* y *educación permanente* en el sentido que se les atribuye en el *Capítulo 7. Educación del V Informe FOESSA* (19).

En este estudio se entiende por *educación y formación primera o inicial* la que conduce y capacita para las primeras inserciones sociales y laborales de la persona. Cuando esta educación no se ha realizado en todo o en parte durante los periodos de infancia y juventud, los aspectos no completados de la educación primera (en satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje, en capacitación primera para algún trabajo...) deberán realizarse ya en edad adulta. La formación ocupacional para la primera inserción en el empleo no es considerada, pues, según esto, educación «permanente» sino «primera».

Y se entiende por *educación o formación permanente* la que, supuesta la educación primera, precisan las personas adultas en los órdenes académico, cultural, social y laboral. Así, es formación permanente en el orden laboral la formación continua que precisan los adultos con empleo, la formación ocupacional que precisan las personas en paro para su reinserción laboral y la formación preparatoria para la vida durante la jubilación (20).

Hay una tendencia a vincular o relacionar, al menos de alguna forma, la formación permanente con el sistema educativo. Así, la *LOGSE* comienza su *Título tercero. De la educación de las personas adultas* con la afirmación siguiente:

«1. El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con las otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral» (*artículo 51*).

(19) J. M. COBO y col.: *Capítulo 7. Educación, V Informe sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000*. Madrid, Fundación FOESSA, 1994.

(20) En España se distingue actualmente entre «formación continua» y «formación ocupacional» para acceder a un primer trabajo o para la reinserción laboral en caso de desempleo. En los documentos de la Unión Europea se usa la locución «formación continua» para significar los tres tipos de formación, deduciéndose por el contexto a cuál de ellos se refiere.

Ahora bien, en la práctica, en España esta relación de la educación de adultos con el sistema educativo tiene lugar en el caso de personas que precisan formación primera y de otras que aspiran a avanzar en su cualificación académica (necesidades a las que alude, como es lógico, la LOGSE en el artículo citado y siguientes) y, más excepcionalmente, en el caso de algunas formaciones avanzadas, quedando al margen de ella otras áreas y sectores de la formación, particularmente el sector y ámbito de la formación continua en las empresas (21).

En lo que respecta a la *calidad de la formación permanente*, es algo a lo que, como hemos visto en la introducción, se reconoce actualmente una gran importancia en Europa, si bien ciñéndose prácticamente al *área laboral* (en las áreas académica, social y cultural apenas si se alude al tema). Esta importancia se explica por la necesidad de la mencionada formación para combatir el gravísimo problema del *desempleo* y para asegurar la *competitividad* de las empresas.

Así, en lo que respecta al desempleo, en un contexto de reconocimiento de la prioridad absoluta que se debe dar a la búsqueda de puestos de trabajo buenos y estables «el Consejo Europeo de Bruselas determinó siete áreas para que los Estados miembros presten especial atención en su plan de acción resultante del Libro Blanco sobre la Comisión», la primera de las cuales se refiere precisamente a este aspecto:

«(...)

«a) mejorar los sistemas de educación y formación, especialmente la formación continua (22);

(...»

Y en lo que se refiere a la competitividad, en un contexto en el que se vincula la competitividad económica con el progreso social, la Comisión Europea verá en la formación y consiguiente adaptabilidad de los trabajadores una de las claves de esa competitividad:

«Europa necesita moverse hacia una economía eficiente, basada en la calidad, con un alto índice de inversión en nuevas tecnologías. El recurso clave será una población trabajadora bien formada y altamente motivada y adaptable» (*ibidem*, p. 12).

(21) Una presentación de conjunto y detallada de las necesidades educativas de los adultos en España y de las respuestas de formación ofrecidas tanto por las Administraciones públicas como por las diversas acciones de iniciativa social (empresas, asociaciones, etcétera) entre 1982 y 1993 puede verse en el Capítulo 7. *Educación del V Informe FOESSA*, vol. 2, pp. 1159-1205.

(22) *La Política social Europea. Un paso adelante para la unión. Libro Blanco, op. cit.*, p. 18.

Finalmente, en el contexto más concreto de la distribución del Fondo Social Europeo para el quinquenio 1994-1999 (141.000 millones de *ecus*), la misma Comisión se muestra «favorable a un planteamiento basado en tres temas prioritarios:

- mejorar el acceso y la calidad de la educación y de la formación inicial (...);
- incrementar la competitividad y prevenir el desempleo mediante la adaptación de la mano de obra al desafío del cambio a través de un planteamiento sistemático de formación continua;
- mejorar las posibilidades de empleo de las personas afectadas por el paro de larga duración y por la exclusión (...)» (*ibidem*, p. 29).

El acceso al *empleo bueno*, la *adaptabilidad al cambio en el puesto de trabajo* y la *competitividad de las empresas* se muestran, por tanto, hoy como realidades profundamente vinculadas a la formación en el área laboral y particularmente a la formación continua, de tal forma que, aplicando también aquí la teoría sobre la relación entre fines de la educación y calidad de la misma, puede afirmarse que empleo, adaptabilidad laboral y competitividad de las empresas se erigen en *fines últimos* de esta formación y, por consiguiente, también en *indicadores principales* de la calidad de la misma.

Uno de los indicadores a los que es preciso añadir la *innovación en esta formación*, factor vinculado también al empleo bueno, a la adaptabilidad laboral y a la competitividad de las empresas, ya que, en un mundo en continuos y rápidos cambios tecnológicos y laborales en general, la formación tiene que prepararse no sólo para el presente sino también para el futuro, para lo cual ella misma deberá ser innovadora.

En esta línea se orienta precisamente el programa europeo de acción en el ámbito de la *formación profesional* denominado *LEONARDO*, que capitaliza la experiencia de programas anteriores (COMETT, FORCE, PETRA, EUROTENET, LINGUA), y que ya ha comenzado a aplicarse en 1995:

«Este programa (LEONARDO) está diseñado para promover y apoyar la calidad y la capacidad de innovación en el ámbito de la formación» (*ibidem*, p. 31).

«El programa LEONARDO, por la importancia que concede a la mejora de la calidad de los sistemas de formación continua y a la capacidad de innovación (incluidas las formaciones multimedia y a distancia), puede contribuir mucho a la reflexión y la actuación de los Estados miembros y de los interlocutores sociales en este ámbito» (23).

(23) ANTONIO RUBERTI: «La política de formación profesional en la Unión Europea», CEDEFOP, *Formación Profesional. Revista Europea*, 3, 1994, pp. 9-13 (cita en p. 11 y ss.).

En lo que se refiere, finalmente, a la *evaluación de la calidad de la formación permanente* (continua, ocupacional para el primer empleo y ocupacional para la reinserción en el mundo laboral), es obvio que deberá contemplar y tomar como referencias últimas los objetivos y fines de esta formación e indicadores de la calidad de la misma en todas sus modalidades:

- el acceso al empleo,
- la capacitación para la adaptabilidad al cambio,
- la competitividad de las empresas con personal que ha recibido esta formación,
- la innovación practicada en la formación misma.

Un conjunto de evaluaciones sociales, que tienen su complemento habitual en la que debe realizarse en cada empresa: la *evaluación continua de la formación como componente de la evaluación profesional de los empleados*:

«En lo tocante a la formación continua, a todos los Estados miembros les interesa mejorar y ampliar el acceso y la participación en la misma y subrayar la importancia de la formación en el seno de la empresa junto con la evaluación profesional apropiada de los empleados» (24).

(24) *Libro Blanco, op. cit.*, p. 26.