

Nº 40 - ABRIL 2013

IDEA

LA REVISTA DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA



**Resultados escolares
y planes de mejora**

Nº 40 - ABRIL 2013

IDEA

LA REVISTA DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

IDEA

Nº 40 - Abril 2013

La revista del Consejo
Escolar de Navarra

Diseño de portada:

Itziar Suescun Imas,
Alumna de 2º de Gráfica
Publicitaria de la Escuela
de Arte de Corella

Depósito Legal:

NA-1482/2006

4

Presentación.

- Pedro González, Presidente del CE de Navarra.
- José Iribas, Consejero de Educación.

6

Jornada: Evaluaciones educativas.

- Ismael Sanz, Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) MECD.
- Ángel Sanz, Jefe de la Sección de Evaluación, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

24

Evaluación externa y planes de mejora. La visión de los agentes implicados en la evaluación.

- José Luis Asín, Jefe del Servicio de Ordenación e Igualdad de Oportunidades. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.
- Santiago Álvarez, Presidente de HERRIKOA.
- Sindicato STEE-EILAS.
- Jesús M^a Ezponda, Director del centro concertado Miravalles-El Redin.

32

Planes de mejora derivados de la Evaluación diagnóstica. Experiencias en Navarra.

- IESO "Bardenas Reales" de Cortes.
- Teresa Aranaz, Directora del Colegio San Cernin.

42

Evaluación y resultados educativos. Visión comparada.

- Javier Tourón, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Navarra.
- Ruth Martín, Profesora de Matemáticas.
- Francisco López Rupérez, Presidente del Consejo Escolar del Estado.
- Javier López, Director del IES Madrid Sur.



PRESENTACIÓN

Pedro González Felipe

Presidente del Consejo Escolar de Navarra.

Estimado lector, tienes en tu pantalla el nuevo número de la revista IDEA del Consejo Escolar de Navarra, dedicada esta vez a la evaluación educativa y a su utilización como herramienta de mejora, tanto de la praxis educativa en general, como de la situación individual del alumnado, elemento fundamental y básico del hecho escolar.

Mucho se ha hablado y escrito sobre la evaluación a lo largo del tiempo. Mucho y con opiniones diversas y las más de las veces encontradas. Se puede decir, sin temor a equivocarnos, que en este país el debate no ha pasado del elemento técnico que posibilita la medición del rendimiento académico del alumnado en las diferentes materias, es decir en el plano individual, pero pocas veces nos hemos elevado el plano y nos hemos adentrado en el nivel diagnóstico del sistema; de los centros, del profesorado, de la organización y la estructura del propio sistema educativo, del rendimiento de las inversiones, o de la eficacia de las medidas de política educativa implementadas por los diferentes gobiernos.

Es curioso que, a pesar de ser la educación un campo en el que la evaluación debe de ser el santo y seña, y la guía fundamental de nuestro trabajo, haya sido tan costoso empezar a ver la necesidad imperiosa de basar nuestras decisiones, a todos los niveles, en evidencias empíricas y hechos contrastados. Ha tenido que coincidir la presencia de informes internacionales con una dramática situación económica, para hacernos conscientes de la necesidad de evaluar para mejorar, para gestionar mejor los recursos meneguantes, para hacer más eficaces nuestras medidas de tal manera que eviten que uno de cada tres jóvenes de este país fracasen en sus estudios y estén en riesgo evidente de desengancharse de esta sociedad del

bienestar que habíamos creado.

Poco a poco pues, y debido a éstos factores y otros muchos que no quiero detallar en esta introducción que pretendo breve, vamos introduciendo en nuestro acervo profesional la presencia y la práctica de la evaluación externa, y también vamos aprendiendo a valorar la información que nos suministra, y a utilizarla como elemento base de nuestras decisiones, de nuestros planes estratégicos y por tanto de nuestras áreas de mejora.

Esta revista que tienes a un clic pretende, con toda la dedicación, pero también con toda la humildad, hacer evidente esta normalización de la evaluación en el mundo educativo, y su utilización posterior como elemento diagnóstico de primer nivel en la mejora de la escuela. Con los mismos objetivos impulsamos la jornada sobre “Evaluación y Planes de Mejora” que celebramos en el Parlamento de Navarra el pasado 13 de febrero dentro del ciclo “Las tardes del Consejo Escolar” y cuyas dos ponencias, la visión navarra, impartida por el responsable de la Sección de Evaluación del Departamento de Educación, Ángel Sanz, y la estatal, a cargo del director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Ismael Sanz, abren este número.

A ambas ponencias sigue un bloque de artículos aportados desde los diferentes colectivos del propio Consejo, directores de centros, profesorado, Apymas, administración, al objeto de presentar al lector la visión que los propios participantes del hecho educativo tienen sobre el tema que estamos debatiendo.

Para confirmar que la evaluación diagnóstica tiene ya un recorrido, una costumbre, hemos querido incluir experiencias con-

trastadas de planes de mejora que han tenido como base los resultados de esa evaluación, así presentamos dos centros navarros; el IESO de Cortes con su proyecto piloto de organización del Primer Ciclo de la ESO, y el del Colegio “San Cernin” centrado en la utilización del coaching como herramienta de mejora en la comunicación entre el alumnado. Así mismo hemos querido introducir una experiencia de éxito de fuera de nuestra Comunidad Foral, y para ello presentamos el Plan del IES “Sur de Vallecas”, que se enclavó en el marco del Plan de Centros Prioritarios de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por ser una iniciativa de decisión política, enmarcada dentro de un plan de actuación de amplio espectro, basado en una evaluación diagnóstica de la situación de partida y evaluada al finalizar para extraer las conclusiones correspondientes.

La revista se cierra con dos magníficas colaboraciones de conocimiento experto, de académicos con amplia experiencia y contrastada calidad en el tema del que hablamos; Javier Tourón y Ruth Martín. Ambos nos confirman desde un riguroso planteamiento científico la verdad de nuestras hipótesis de partida; es necesaria una rigurosa evaluación externa de todos los parámetros y factores de la educación, y es necesario fomentar esa cultura de la evaluación como elemento fundamental del progreso de nuestro sistema, al igual que hacen los países más adelantados del mundo, porque solo de esa constatación de la realidad pueden surgir las adecuadas decisiones educativas que permitirán la mejora, mejora que no es solo educativa, sino que incide directamente en la mejora social.

Pedro González Felipe,
Presidente del Consejo Escolar de Navarra.



PRESENTACIÓN

José Iribas

Consejero de Educación.

Procedemos de una tradición académica en la que el concepto “evaluación”, quedaba directamente asociado con la obtención de notas o calificaciones. El alumnado era examinado y el núcleo de actividad giraba sobre el hecho de rendir en los exámenes. Superarlos era el máximo objetivo.

Los tiempos cambian y los conceptos evolucionan. Hoy evaluamos para dotarnos de información, para manejar elementos de análisis, para mejorar. La evaluación ha pasado a ser una herramienta de conocimiento; es el timón de la educación.

Y evaluamos no sólo a personas, sino a entidades, administraciones y centros, alejándonos de un objetivo puramente cuantitativo para adentrarnos en términos de calidad, de crecimiento cualitativo.

A través de la educación necesitamos dar respuesta a las múltiples demandas de una plural y compleja sociedad y debemos hacerlo sin perder el verdadero sentido de nuestra condición formativa: garantizar que conseguimos extraer de cada uno de nuestros alumnos sus máximas capacidades, su rendimiento superior.

En este contexto la evaluación ha ido ganando terreno, y hoy no entendemos calidad sin evaluación; se diría que son las dos caras de una misma moneda. Sin evaluación no estamos en disposición de conocer el rumbo de la educación en un país o en una Comunidad.

La evaluación propicia oportunidades para la mejora continua:

- Nos permite obtener una radiografía real. La rutina, la falta de tiempo, o el fácil acomodo, nos pueden llevar a una actitud de

complacencia en ciertos casos o de resignación en otros que favorecen la inexactitud. La evaluación enfoca la realidad con criterios de objetividad.

- Nos permite captar las sutiles relaciones que componen el hecho educativo y analizar la interrelación entre variables para buscar las posibles causas de unos resultados. En este sentido debe destacarse la influencia que PISA ha llegado a tener en las políticas educativas de los países de la OCDE.

- La evaluación nos permite ajustar al detalle y descubrir, de forma realista, los puntos fuertes y las debilidades de nuestra educación. Esta es la esencia de la mejora continua.

- Hace posible protocolizar y mantener hábitos de transparencia y compromiso social. Toda la sociedad debe sentirse comprometida con la mejora de la educación; por ello, la evaluación debe ser transmitida de forma clara y comprensible.

En definitiva, mediante la evaluación aprendemos sobre el funcionamiento de la compleja maquinaria de la educación, lanzamos hipótesis, refutamos falsas interpretaciones, eliminamos prejuicios y nos hacemos más competentes como sociedad.

Y para ello, debemos hacer uso de la valentía, la agudeza, el realismo y por supuesto, el compromiso.

La evaluación es una ocasión para aprender. Una oportunidad.

José Iribas Sánchez de Boado.

Consejero de Educación.

Gobierno de Navarra.



JORNADA: EVALUACIONES EDUCATIVAS

La evaluación educativa. Contexto nacional e internacional

Ismael Sanz, Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) MECD.

I. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

El Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), designa al Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, como organismo responsable de la evaluación del sistema educativo español. Las funciones que el citado decreto le otorga son:

- *La coordinación de las políticas de evaluación general del sistema educativo y la realización, en colaboración con los organismos correspondientes de las administraciones educativas, de las evaluaciones generales de diagnóstico.*
- *La coordinación de la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales.*
- *La participación en la elaboración de los indicadores internacionales de la educación, así como el seguimiento de las actuaciones de la Unión Europea en este ámbito.*
- *La elaboración del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, y la reali-*

zación de investigaciones y estudios de evaluación del sistema educativo y la difusión de la información que ofrezcan ambas actuaciones.

En la actualidad el INEE también tiene adscrita la Revista de Educación, una publicación científica del MECD fundada en 1940 y editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones del MECD.

El INEE presta especial atención a la tarea de difusión que tiene encomendada. Esta función la realiza a través de la publicación de informes, boletines informativos y otros materiales con el objetivo principal de ser útiles para los miembros de la comunidad educativa.

II. FINALIDAD DE LAS EVALUACIONES

Las evaluaciones inspeccionan la calidad de la oferta educativa para conocer su funcionamiento, persiguiendo el objetivo final de servir como guía en la toma de decisiones, encaminando estas hacia aquellas medidas que conducen hacia la innovación y mejora del sistema educativo.

Los criterios empleados permiten medir el rendimiento educativo a distintos niveles:

alumnado, centros escolares y sistemas educativos. Para obtener dicho conocimiento se valoran los aprendizajes de los alumnos y alumnas, cuyo trabajo se reconoce y certifica. Además, las evaluaciones permiten elaborar “Indicadores educativos”, puntos de referencia para valorar la eficacia de la educación, e “Identificar competencias clave” como aquellas que facultan a los estudiantes y trabajadores de la educación para tener un papel activo en esta sociedad del conocimiento.

III. LAS EVALUACIONES NACIONALES

La LOE establece la obligatoriedad de las evaluaciones externas del sistema educativo en varios momentos clave de la educación obligatoria.

Evaluaciones censales

La citada ley, en sus artículos 21 para la educación primaria y 29 para la educación secundaria obligatoria, establece la realización de las Evaluaciones de Diagnóstico. Estas se elaboran anualmente al finalizar el segundo ciclo de educación primaria (4º EP) y al finalizar segundo curso de educación secundaria (2º ESO).

- *Evalúan las competencias básicas alcanzadas por los alumnos.*



- Son responsabilidad de las administraciones educativas.
- Tienen carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y el conjunto de la comunidad educativa.
- El marco de referencia es el de las evaluaciones generales de diagnóstico, que se describirán más adelante.

Las Administraciones educativas, en el marco de sus respectivas competencias, deben desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes, además de proporcionar los modelos y apoyos para que todos los centros puedan realizarlas de modo adecuado.

La responsabilidad de la elaboración de estas evaluaciones de diagnóstico recae en:

- La Subdirección General de Promoción Exterior y la Subdirección General de cooperación Internacional, en los centros docentes españoles en el exterior.
- Las comunidades autónomas, en los centros de su ámbito territorial.

- La Subdirección General de Cooperación Territorial en los centros de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Estas evaluaciones se realizan en todos los centros educativos y por todos los alumnos y alumnas. Se proporciona información sobre los alumnos/as, centros y comunidad o ciudad autónoma y su carácter es formativo e interno. En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.

Evaluaciones muestrales

La LOE en sus artículos 143 y 144 establece la elaboración por parte del INEE, en colaboración con las Administraciones educativas, de planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo. Las características de estas evaluaciones son:

- Se realizan a partir de datos representativos, tanto del alumnado como de los centros de las comunidades autónomas y del conjunto del estado.
- Versan sobre las competencias básicas del currículo. Previamente a su realiza-

ción, se hacen públicos los criterios y procedimientos de evaluación.

- Se realizan en la enseñanza primaria y secundaria.
- La Conferencia Sectorial de Educación vela para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad.

En 2009 y 2010 estas evaluaciones se han concretado en las Evaluaciones Generales de Diagnóstico (EGD), con las siguientes características.

- Se realizaron en 4º curso de Educación Primaria en 2009, y en 2º de Educación Secundaria Obligatoria en 2010.
- Se evaluaron: competencia matemática; competencia en comunicación lingüística; competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico; y competencia social y ciudadana.
- La muestra de alumnado y centros se tomó mediante procedimientos probabilísticos, de forma representativa de alumnado y centros educativos de las ciudades y comunidades autónomas y del conjunto del Estado español.

- Se recogió información tanto sobre el nivel alcanzado por el alumnado en las competencias básicas como de su contexto; además, los cuestionarios de profesorado y de directoras y directores proporcionaron información sobre las variables de recursos y procesos.
- Las evaluaciones han proporcionado información sobre el sistema educativo y sobre políticas educativas.

Los resultados de estas evaluaciones pueden consultarse en los siguientes informes, publicados por el INEE:

- *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados. INEE.*
- *Evaluación general de diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados. INEE.*

IV. LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES

Es también función del INEE, en colaboración con las Administraciones educativas, la coordinación de la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales. Distintas organizaciones internacionales promueven este tipo de evaluaciones.

OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos).

Esta organización está formada por 34 estados, entre ellos España, y su objetivo es la coordinación de sus políticas económicas y sociales.

Organiza las siguientes evaluaciones:

PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. Programme for International Student Assessment).

Este estudio se realiza cíclicamente cada tres años desde 2000 y tiene las siguientes características:

- *El alumnado objeto de estudio es el que cumple 16 años en el año de realización de la prueba (en España 4º de ESO y 2º o 3º de ESO si no se está escolarizado en el curso correspondiente a la edad).*

- *Tiene carácter muestral.*
- *La última prueba se ha realizado en 2012.*
- *La muestra española ha estado formada por 970 centros. En cada centro se evalúa a 35 alumnos elegidos al azar (42 si en el centro se realiza la prueba de competencia financiera), con algunas salvedades.*

En 2012 se han evaluado las competencias:

- *En formato papel: matemática, científica, lectura y financiera.*
- *Computer Based Assessment (CBA), en formato digital: matemática, lectura y resolución de problemas. En esta modalidad participaron 178 centros en la muestra nacional.*
- *La información se completa con datos sobre el contexto obtenidos a partir de cuestionarios que rellenan los alumnos evaluados y el director de los centros.*
- *El informe de resultados se publicará en diciembre de 2013.*

TALIS (Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje. Teaching and Learning International Survey).

Este estudio se ha realizado en 2008, y en este momento se está realizando el trabajo de recogida de la información (trabajo de campo) de la prueba principal.

- *La población objeto de estudio son los directores y profesores de Educación Secundaria.*
- *Tiene carácter muestral.*
- *España participa además en una opción en la que los profesores de la muestra pertenecen a los centros seleccionados en PISA 2009. El objetivo es establecer un link entre ambos estudios al considerar al profesorado como una variable más del resultado educativo.*
- *Se aplica en formato digital.*

- *El informe de resultados se publicará en 2014.*

PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos. Programme for the International Assessment of Adult Competences).

Este estudio se ha realizado en 2011 y 2012 y se pretende que tenga un carácter cíclico cada 10 años. En 2010 tuvo lugar la prueba piloto.

- *El objetivo es conocer el nivel de conocimientos y destrezas (lectura y matemática) de la población adulta.*
- *La población objeto de estudio han sido personas adultas de 16 a 65 años.*
- *Tiene carácter muestral. En España han participado aproximadamente 6000 individuos, mediante pruebas efectuadas a domicilio.*
- *La aplicación ha sido en formato digital, aunque en algunos casos la prueba se realizó en papel.*
- *El informe de resultados se publicará en octubre de 2013.*

Unión Europea

La Unión Europea ha promovido el primer Estudio Europeo de Competencia Lingüística (European Survey Language Competence) con el objetivo de conocer el nivel de competencia en la primera y segunda lenguas europeas extranjeras (inglés, francés, alemán, español e italiano) en los países de la UE. Se pretende establecer un indicador que permita, en los siguientes ciclos, medir el progreso en la adquisición de estas lenguas.

El estudio principal ha tenido lugar en 2011.

- *Los alumnos evaluados en España estaban en 4º curso de ESO.*
- *Las lenguas extranjeras evaluadas en España han sido inglés y francés, mediante dos muestras independientes.*
- *Las comunidades autónomas de Andalu-*



cía y Canarias ampliaron el tamaño de la muestra para obtener datos representativos propios. La Comunidad Foral de Navarra amplió la muestra de inglés.

- Los informes de resultados (internacional y español) se publicaron en junio de 2012.

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

La IEA es una asociación independiente, cuyos miembros son universidades, institutos o agencias ministeriales dedicadas a la investigación sobre evaluación educativa. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa es miembro de la IEA. Organiza las siguientes evaluaciones:

PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Progress in International Reading Literacy Study).

Este estudio se realiza con una periodicidad de cinco años. España ha participado en 1990, 2006 y 2011.

- La competencia evaluada es la comprensión lectora.
- Tiene carácter muestral, con resultados

a nivel nacional. En 2011 las comunidades autónomas de Andalucía y Canarias ampliaron el tamaño de su muestra para obtener resultados representativos de sus respectivas comunidades.

- Se evalúa a los alumnos/as tras cuatro años de escolarización. En España corresponde con los que están cursando 4º de Educación Primaria (con 9-10 años).
- Recoge también información sobre el contexto educativo a través de cuestionarios de alumnos/as, padres y profesores/as.
- El último estudio principal ha tenido lugar en 2011. Los informes de resultados (internacional y español) se han publicado en diciembre de 2012.
- En esta última ocasión ha coincidido con el estudio TIMSS.

TIMSS (Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias. Trends in International Mathematics and Science Study).

- Se realiza cada cuatro años.
- Tiene carácter muestral.

- Evalúa los conocimientos de matemáticas y ciencias.
- Evalúa a los alumnos/as en 4º de Educación Primaria. (Existe la opción de 8º grado en la que participó España en 1995).
- Recoge también información sobre el contexto educativo a través de cuestionarios de alumnos/as, padres y profesores/as.
- El último estudio principal ha tenido lugar en 2011. En esta ocasión ha coincidido con el estudio PIRLS y la muestra ha sido también la misma. Los informes de resultados (internacional y español) se han publicado en diciembre de 2012.

ICCS (Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. International Civic and Citizenship Education Study).

Este estudio se realizó en 2009 y evaluó la competencia cívica y ciudadana con muestras de alumnos/as de 2º curso de ESO representativas a nivel nacional.

ICILS (Estudio Internacional sobre Competencia Digital. International Computer and Information Literacy Study).

Este estudio evalúa por primera vez la

competencia digital de los alumnos de 2º ESO. España ha participado en el estudio piloto, que tuvo lugar en 2009 y no participará en el estudio principal.

TEDS-M (Estudio Internacional sobre la Formación Inicial del Profesorado de Matemáticas. Teacher Education and Development Study in Mathematics).

TEDS-M es el primer estudio comparativo a nivel internacional y a gran escala sobre educación superior. La prueba principal se realizó en 2008. Su objetivo ha sido evaluar la formación inicial del profesorado de Matemáticas en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

Analiza las políticas educativas y el currículo de formación del profesorado de matemáticas, además del conocimiento en Matemáticas y en Didáctica de las Matemáticas de los futuros profesores/as. Participaron futuros profesores/as de 17 países.

España participó con futuros profesores de Educación Primaria. Participaron 48 instituciones (Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación) y más de 1000 estudiantes de Magisterio. En 2012 se publicó el informe de resulta-

dos, tanto el internacional como el español, y en 2013 se publicará un segundo volumen del informe español con análisis secundarios.

Todo el conjunto de evaluaciones descritas con anterioridad dibujan el siguiente mapa de evaluaciones que se realizan en el sistema educativo español (Figura 1):

V. LOS ESTUDIOS TIMSS Y PIRLS 2011.

El último informe de resultados de estudios internacionales publicado por el INEE ha sido el correspondiente a TIMSS y PIRLS 2011. TIMSS evalúa matemáticas y ciencias, mientras que PIRLS evalúa la comprensión lectora. Los dos estudios evalúan a alumnos/as de 4º grado internacional (4º de Educación Primaria en España).

La muestra española en TIMSS estaba formada por 4183 alumnos/as de 4º curso de Educación Primaria, 151 colegios y 200 profesores/as. Los mismos centros, profesores/as y alumnos/as participaron en PIRLS. En este estudio Andalucía y Canarias ampliaron el tamaño muestral en sus respectivas comunidades, por lo se alcanzó un tamaño muestral en la muestra española de

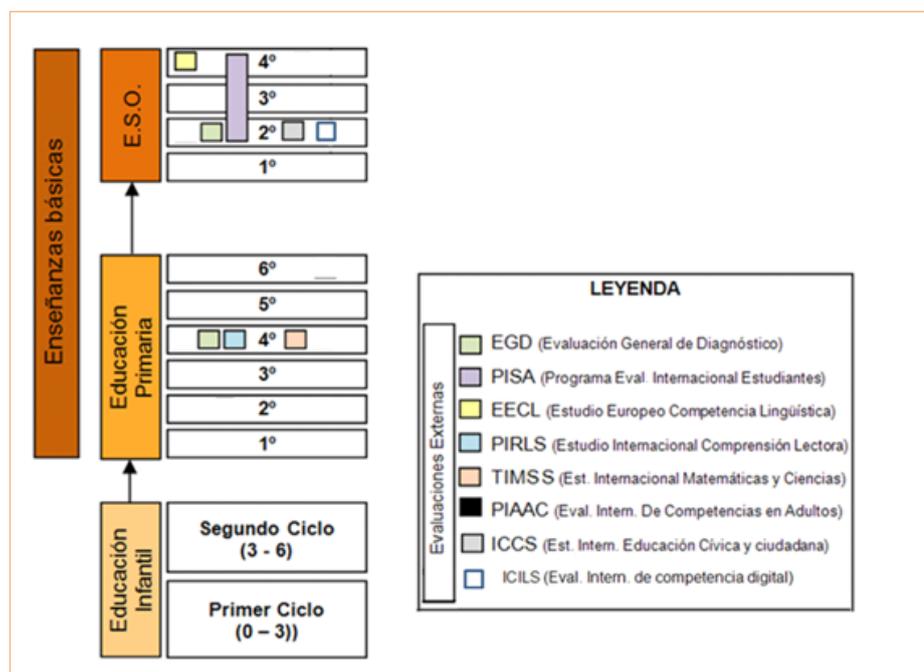
8580 alumnos/as, 312 centros y 402 profesores/as.

A nivel internacional participaron 50 y 45 países y sistemas educativos en TIMSS y PIRLS respectivamente, además de 9 regiones con muestra ampliada.

Los resultados en PIRLS y TIMSS recogen, en primer lugar, las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos/as de cada país o sistema educativo. En segundo lugar, los estudios reflejan la distribución del alumnado en cinco niveles de adquisición de la competencia, desde el “Muy bajo” hasta el “Avanzado”, según la puntuación que obtienen. Además se analizan diferentes variables del contexto educativo recogidas en los cuestionarios de los directores, profesores/as y alumnos/as.

Mayores puntuaciones se corresponden, en general, con países con mayores índices de desarrollo. Resulta también de interés la distribución por niveles, en especial los porcentajes de alumnos/as situados en los niveles superiores e inferiores. A continuación se describirán brevemente los resultados de estos estudios, centrandó la atención en los españoles.

Figura 1. Distribución de las evaluaciones externas nacionales e internacionales en el sistema educativo español



**RESULTADOS EN PIRLS 2011.
COMPRENSIÓN LECTORA**

Las puntuaciones medias más altas de los países participantes en este estudio PIRLS 2011 son las que obtienen Hong Kong-China (571), Federación Rusa (568), Finlandia (568) y Singapur (567).

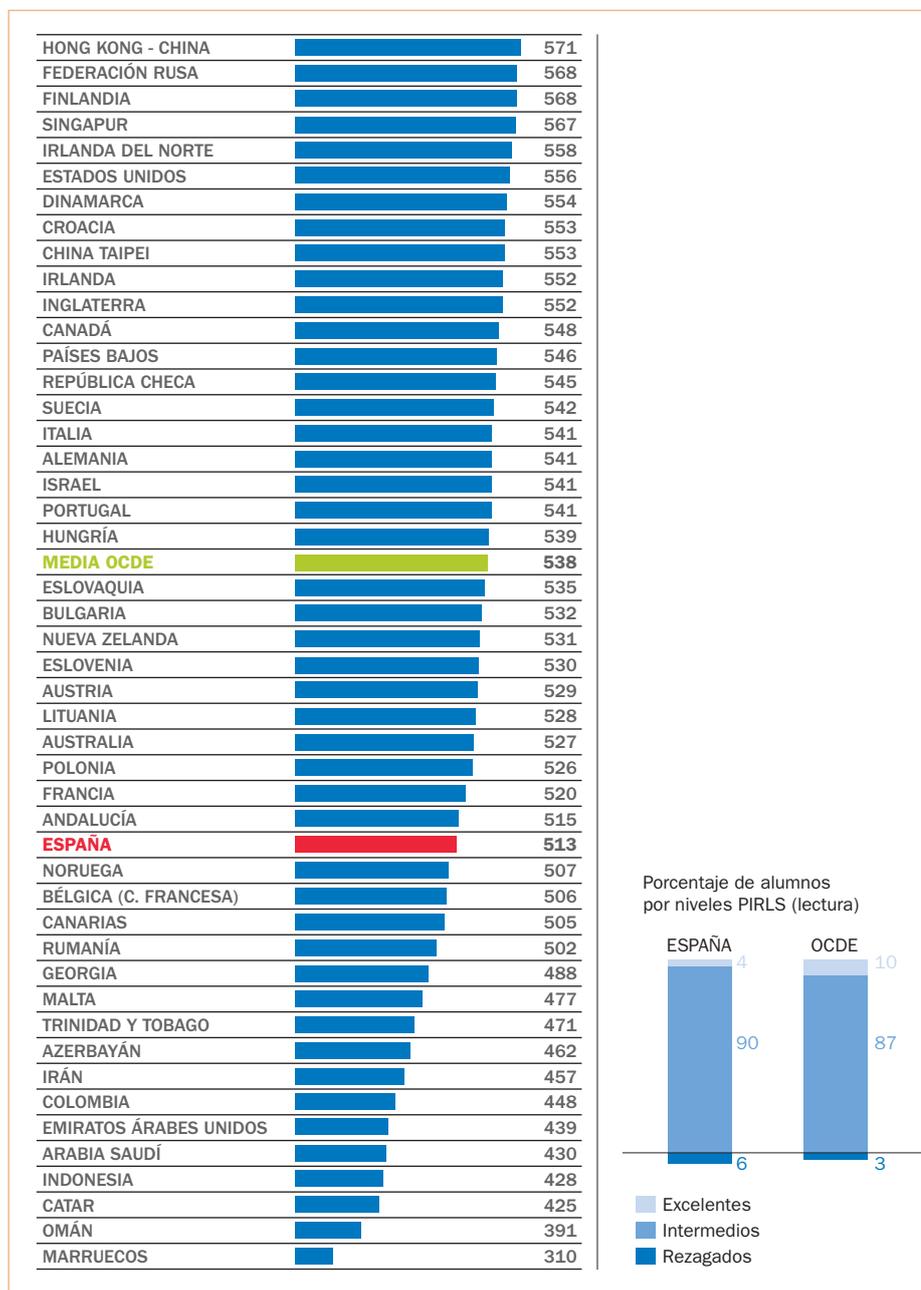
España ha obtenido 513 puntos, por debajo de la media de los países participantes en la OCDE que se sitúa en 538 puntos. La mejor puntuación de los países de la

OCDE es la de Finlandia, con 568 puntos. España, junto con Noruega y Bélgica (Comunidad francesa) son los países con puntuaciones más bajas de la OCDE.

En cuanto a la distribución por niveles, el porcentaje de alumnos excelentes en España (en nivel "Avanzado") es un 4%, inferior al de la OCDE (10%).

El porcentaje de alumnos/as rezagados (nivel "Muy bajo") es un 6%, frente al 3% de la OCDE.

Figura 2. Puntuaciones medias de los países y sistemas educativos en PIRLS 2011



RESULTADOS EN TIMSS 2011.

MATEMÁTICAS

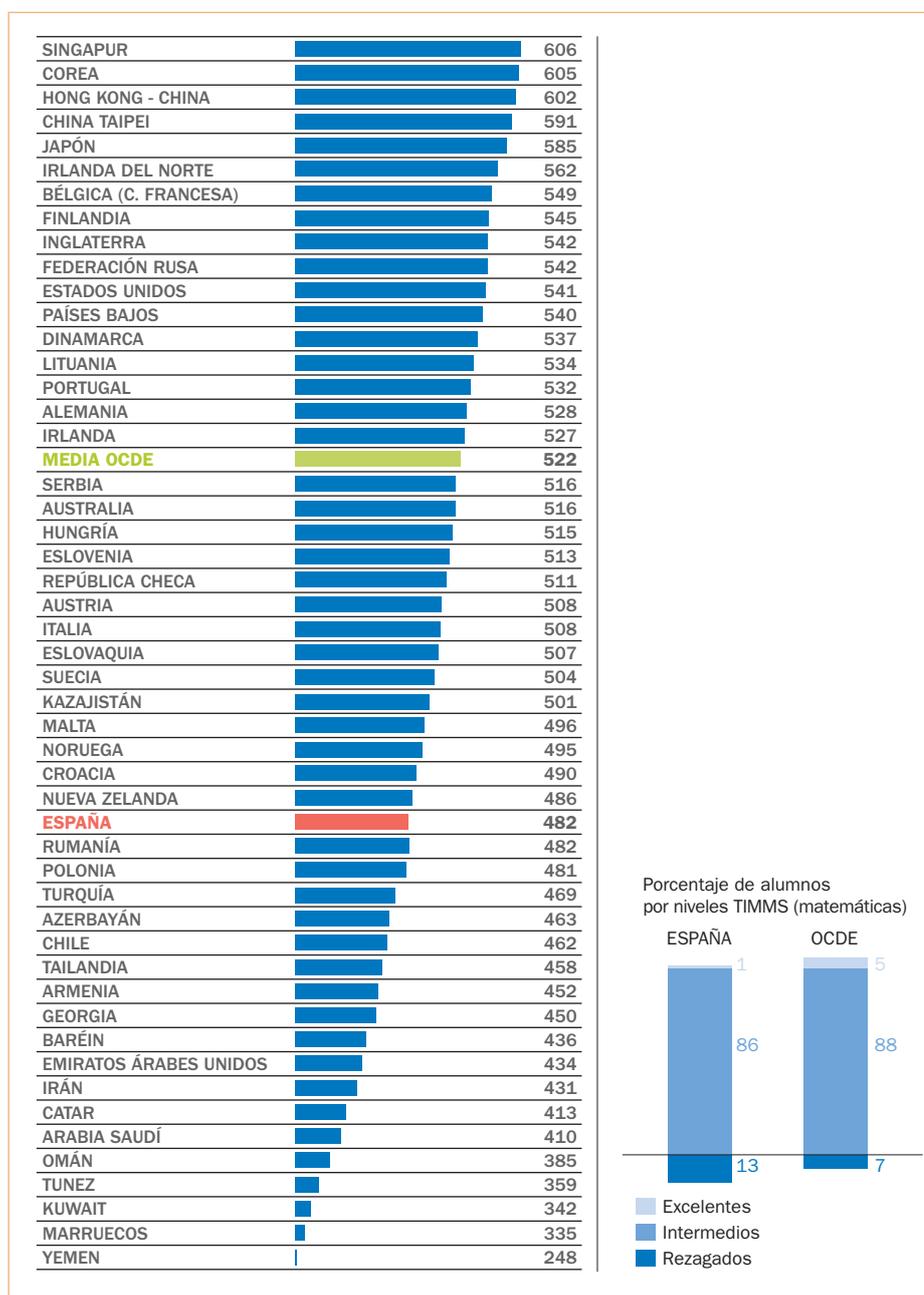
En este estudio las mejores puntuaciones medias en Matemáticas son las de Singapur (606), Corea (605) y Hong Kong-China (602).

España consigue 482 puntos y se sitúa por debajo del promedio de la OCDE (522). Corea consigue el mejor rendimiento de los países

de la OCDE con 83 puntos por encima de la media. En TIMSS-matemáticas la distancia de España con la media OCDE es 40 puntos, mayor que en PIRLS-lectura (25 puntos).

El porcentaje de alumnos/as excelentes en España es un 1%, inferior al 5% de la OCDE. En cuanto a los alumnos/as rezagados, el porcentaje en España es un 13%, mientras que en la OCDE es un 7%.

Figura 3. Puntuaciones medias de los países y sistemas educativos en TIMSS - Matemáticas 2011



RESULTADOS EN TIMSS 2011.

CIENCIAS

En ciencias Corea (587), Singapur (583) y Finlandia (570) consiguen los mejores resultados.

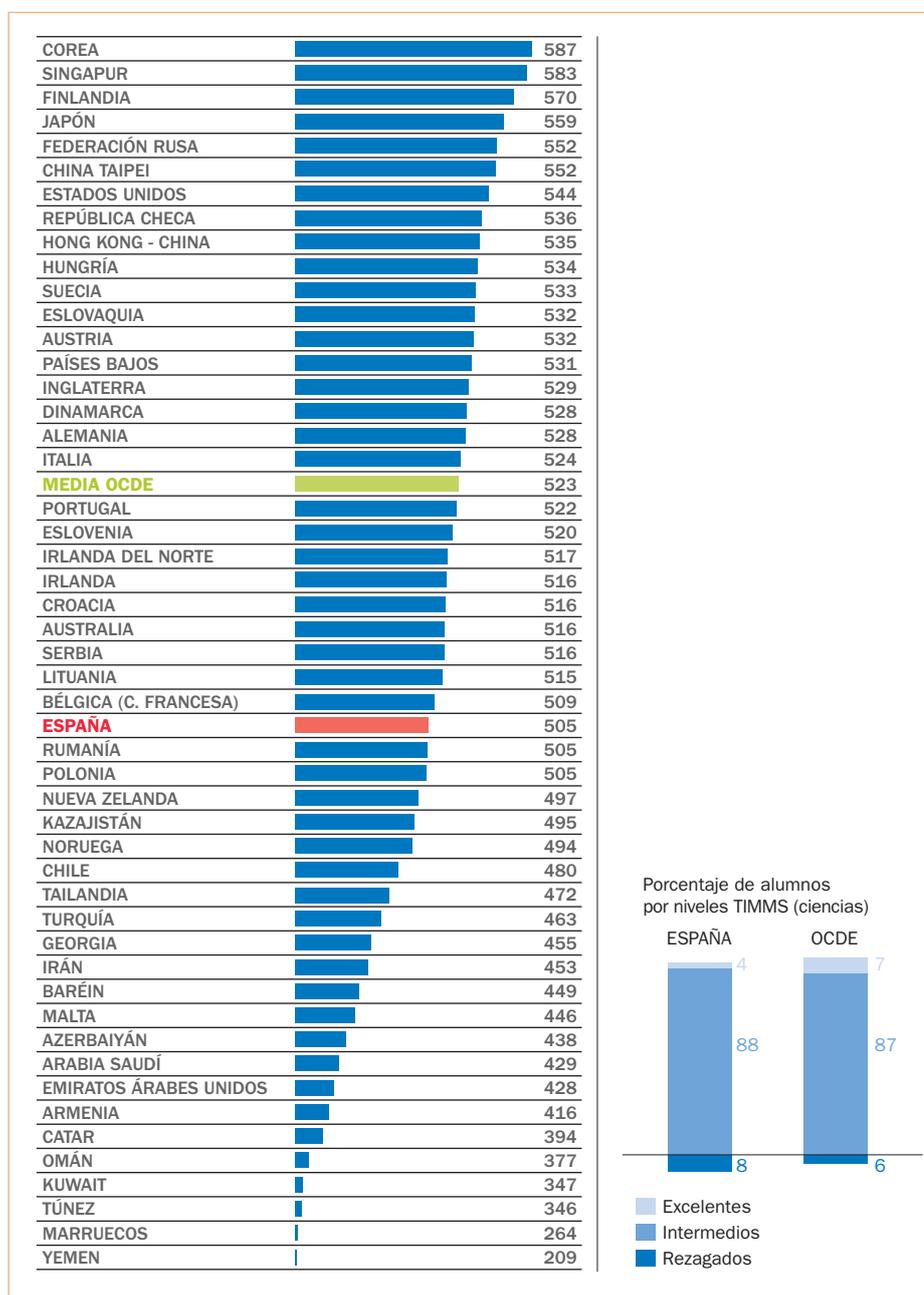
España obtiene 505 puntos, por debajo del promedio de la OCDE (523).

En Ciencias, España está a menor distancia de la media OCDE que en Lengua y Matemáticas. En este caso, entre los

países de la OCDE participantes en el estudio, Corea es el país que obtiene el mejor rendimiento.

También en este caso España tiene menos alumnos/as excelentes y más estudiantes rezagados que la OCDE, pero las diferencias son menores que en comprensión lectora y Matemáticas.

Figura 4. Puntuaciones medias de los países y sistemas educativos en TIMSS - Ciencias 2011



TENDENCIAS EN PIRLS Y TIMSS

En las primeras ediciones de los estudios PIRLS y TIMSS se fijó la media de las puntuaciones de todos los países participantes en 500 puntos. Para que sea posible analizar las tendencias a lo largo del tiempo de los resultados de los distintos sistemas educativos, en las siguientes ediciones de PIRLS y TIMSS las puntuaciones se sitúan en las escalas que entonces se establecieron.

En el caso de España, la comparación es solo posible en PIRLS con la edición de 2006. Las puntuaciones medias en Lectura se han mantenido estables a lo largo del tiempo, ya que la media española fue también 513 puntos en esa edición.

En TIMSS la comparación es difícil, porque la única prueba en la que participó España tuvo lugar en 1995 y se evaluó a los alumnos/as de 8º EGB, y no a los de 4º de EP. Hechas estas debidas precauciones, la puntuación media en Matemáticas en 2011 (482 puntos) es inferior a la de aquella ocasión (487 puntos), aunque la diferencia no es estadísticamente significativa. Sin embargo, en Ciencias, la puntuación de 2006 fue 517 puntos, superior de forma significativa a la del último ciclo (505).

RESULTADOS EN PIRLS Y TIMSS 2011 Y CONTEXTO

Las variables de contexto individual, familiar y escolar de los alumnos/as evaluados

en TIMSS y PIRLS permiten relacionar los resultados con el entorno en el que se desarrollan los aprendizajes. En los informes internacional y español se recoge numerosa información sobre estas variables. Podemos destacar:

Las alumnas obtienen mejores resultados en Lectura que los alumnos. En Matemáticas y Ciencias los alumnos aventajan a las alumnas.

Los alumnos repetidores obtienen resultados inferiores, pero hay un pequeño porcentaje de este tipo de alumnado con puntuaciones en el nivel avanzado.

Una situación económica, social y económicamente aventajada del alumnado y sus familias influye de forma positiva en los resultados. Se puede destacar que en España el nivel socioeconómico de las familias influye menos en el rendimiento académico de los hijos que en la mayoría de países. Por ejemplo, la diferencia de puntuación entre los hijos de padres con estudios universitarios y aquellos de los que no tienen estudios es mucho menor en España (71 puntos) que en la OCDE (104 puntos). Una situación parecida se da si se comparan las puntuaciones de los hijos con padres con mayor y menor cualificación profesional.

Tanto en TIMSS como en PIRLS España es uno de los países en los que se estima un menor aumento en la puntuación media si se incrementara un punto el índice socioeconómico y cultural (ISEC). Esto significa que los centros consiguen compensar en mayor

medida las diferencias socioeconómicas en España que en la mayoría de países.

Si se pone en relación el ISEC de los centros españoles con sus puntuaciones medias se obtiene una relación positiva entre las dos variables, pero para distintos valores del ISEC del centro (por encima, por debajo e igual a la media) hay tanto centros con resultados altos como intermedios o bajos. Además, en todos los centros hay estudiantes con rendimientos altos, medios y bajos.

La diferencia bruta de puntuación media entre los centros de titularidad pública y privada es de 18, 19 y 20 puntos respectivamente en PIRLS; TIMSS-matemáticas y TIMSS-ciencias. Esta diferencia desaparece al descontar el efecto del ISEC de los centros y de los alumnos/as (no son diferentes de cero de forma significativa).

Otros factores que explican en mayor medida la variación en el rendimiento del alumnado son:

Contexto del estudiante: la lectura fuera del colegio (17% de varianza explicada).

Contexto familiar: la lectura por placer (8% de varianza explicada).

Contexto del docente: las limitaciones físicas de los alumnos (falta de sueño y la nutrición) vistas por el propio profesor (6% de varianza explicada).

Contexto del centro educativo: la valoración del colegio (satisfacción de los docentes con sus compañeros, con el proyecto del

Figura 5. Relación entre rendimiento y el ISEC de los centros españoles

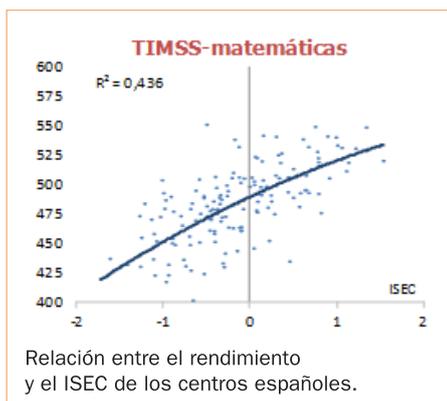
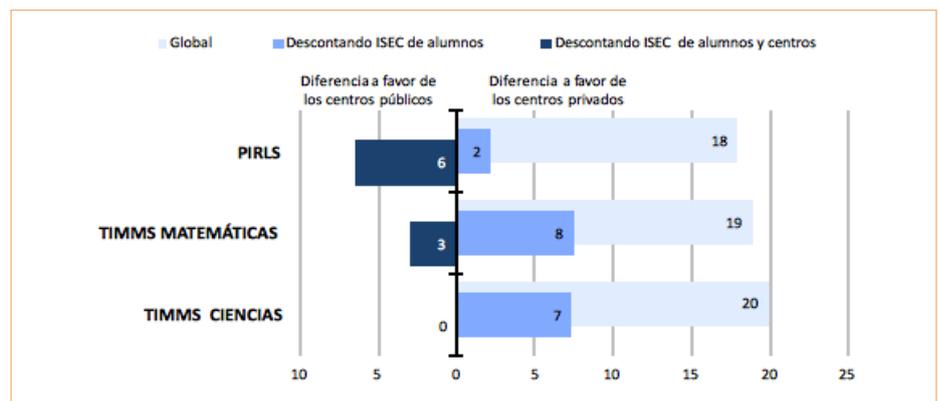


Figura 6. Diferencia de puntuaciones medias en centros públicos y privados y tras descontar el ISEC



centro, con los padres y sus alumnos) (7,5% de varianza explicada).

Entre los factores determinantes del rendimiento académico hay dos en los que España se encuentra por debajo de la media internacional:

El énfasis en el éxito académico de los centros. En PIRLS-Lectura hay un 9% de centros con muy elevado énfasis en el éxito académico (índice elaborado por la IEA). En España este porcentaje es un 3%.

El porcentaje de alumnos que muestran interés en las clases. España tiene menos alumnos interesados (81%) que la media internacional (90%).

Por otro lado, el porcentaje de alumnos disruptivos en España es igual al internacional.

VI. MATERIALES, RECURSOS Y DIFUSIÓN DE LOS ESTUDIOS.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en su labor de difusión de la información generada por los diferentes estudios de evaluación del sistema educativo que coordina, dispone de gran cantidad de información que pone a disposición de la comunidad educativa a través de su página Web: <http://www.mecd.gob.es/inee>.

Las secciones principales de esta página son:

- Información sobre Estudios en Elaboración.
- Información sobre el programa de visitas.
- Ítems liberados y otros recursos.
- Ponencias y comunicaciones.
- Bases de datos.
- Documentos de trabajo.
- PISA, Indicators y Teaching in Focus.

Figura 7. Página Web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa



- Boletines de educación.
- Sistema estatal de indicadores.
- Publicaciones.
- Revista de Educación.
- Comunidades Autónomas.

De especial interés para el profesorado es el enlace a los recursos e ítems liberados de pruebas de evaluación. En esta sección pueden descargarse:

Recopilaciones de Ítems liberados.

Recogen diversos estímulos e ítems que se han hecho públicos después de formar parte de un estudio internacional o nacional.

Evaluaciones de educación primaria.

Contiene ítems de las siguientes competencias y evaluaciones:

Competencia en comunicación lingüística.

- Evaluación general de diagnóstico 2009.
- Evaluación de la educación primaria 2007.
- Evaluación de la educación primaria 2003.
- Evaluación de la educación primaria 1999.
- PIRLS 2006 y PIRLS 2011.

Competencias matemática y en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (ciencias).

- Evaluación general de diagnóstico 2009.
- Evaluación de la educación primaria 2007.
- Evaluación de la educación primaria 2003.
- Evaluación de la educación primaria 1999.
- TIMSS 2011.

Evaluaciones de educación secundaria.

Competencia en comunicación lingüística.

- Evaluación general de diagnóstico 2010.
- La lectura en PISA 2009.
- Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000.
- Evaluación de habilidades de los alumnos en inglés en ocho países europeos. 2002.
- Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. ESO 2001.

Competencia matemática y competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (ciencias).

- Evaluación general de diagnóstico 2010.
- Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000.
- PISA 2006. Informe español

Todas las pruebas de estas recopilaciones forman parte de otras publicaciones más completas donde se desarrollan los marcos teóricos, las características, los resultados, el diseño, etc. de cada estudio.

Guía de recursos y publicaciones del INEE.

Mapa de estudios internacionales y recopilación de publicaciones de evaluaciones externas internacionales.

Recursos y publicaciones PISA

Contiene diferentes publicaciones relacionadas con el estudio PISA, como son vídeos informativos con propuestas de los diferentes sistemas educativos para mejorar los resultados PISA, pruebas liberadas de los distintos ciclos de este estudio (comprensión lectora, conocimiento científico, Matemáticas y solución de problemas), La lectura en PISA (aplicación Leer.es) etc.

Otros estudios

Material liberado de los estudios EECL (Estudio Europeo de Competencia Lingüística), TIMSS, PIRLS, y otros estudios, incluido PISA, en inglés.

Además el INEE tiene los siguientes enlaces en Internet:

Blog de educación : INEE en Blog: La educación de hoy. Perspectivas globales. Contiene resúmenes de distintos artículos de la Revista de Educación, presentaciones, artículos etc.

Cuenta en Twitter: @educalNEE

Canal de vídeo: INEE en Youtube . Con vídeos de las distintas ponencias y seminarios.

Ismael Sanz,

Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) MECD.



Evaluaciones y planes de mejora en Navarra

Ángel Sanz, Jefe de la Sección de Evaluación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

El presente artículo se organiza en cuatro apartados. En primer lugar se expondrán los principios que fundamentan las evaluaciones externas en Navarra. En segundo lugar se hablará sobre las distintas evaluaciones realizadas en Navarra y las características de las mismas. A continuación se hará una aproximación al análisis de la calidad de la educación en Navarra basado en indicadores de evaluación, y por último se expondrá la relación entre evaluación y planes de mejora.

PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA EN NAVARRA

Diferentes países y regiones utilizan las evaluaciones externas con distintas finalidades. Por ello, conviene explicitar los principios que articulan la evaluación externa. En el caso de Navarra se articula en torno a 4 grandes axiomas que determinan el enfoque y planteamiento evaluativo. A continuación se hace una breve presentación de los mismos.

El fin de la evaluación es la mejora

Este principio rector enfoca todo tipo de evaluación, tanto externa como interna,

que se desarrolla en Navarra. La evaluación cumple su plena función cuando sirve para conocer y tomar decisiones que lleven a una mejora de los centros y del alumnado. Por lo tanto, la evaluación y la mejora forman parte de una misma actitud: la mejora continua. Adquiere un carácter de herramienta de diagnóstico y debe exigirse de la misma que cumpla con las características técnicas de toda evaluación: la fiabilidad y la validez.

Fundamentar las políticas educativas

Este principio es una consecuencia del anterior aplicado a la Administración Educativa. Los resultados de las evaluaciones diagnósticas permiten a estas analizar los efectos de las políticas que van tomando a lo largo del tiempo. El marco de la principal evaluación internacional denominada PISA (Program for International Student Assessment) de la OCDE indica expresamente que esa es la gran finalidad de esta evaluación.

Además posibilita que las Administraciones Educativas realicen análisis más pormenorizados, al permitir las desagregaciones que resulten pertinentes para

entender el sistema educativo del país o región concreto. A la vez que propicia que esas Administraciones adquieran el compromiso de establecer objetivos a medio y largo plazo derivados de esos indicadores.

La transparencia de la evaluación

Muchas veces estas evaluaciones externas son concebidas como pruebas sorpresa, para los centros y para el alumnado. Por ello, es necesario dar a conocer los marcos de las diferentes evaluaciones, los modelos de preguntas, los calendarios de aplicación y la finalidad y enfoques de las mismas.

Además deben de ser transparentes en cuanto a sus resultados. Cada tipo de evaluación tiene sus receptores. Así, por ejemplo las evaluaciones del sistema (sean nacionales o de carácter internacional) deben ser conocidas por las Administraciones, los centros, el profesorado y toda la sociedad en general. Cuando se trate de una evaluación basada en el centro corresponde al mismo su análisis e interpretación. El Consejo Escolar de centro debe conocer estos resultados, además de la dirección y el profesorado.



Si se trata de una evaluación censal esta información debe ser conocida por el tutor y los padres.

Es importante definir previamente las audiencias e interesados de cada tipo de evaluación y establecer los procedimientos de salvaguardia del derecho de los alumnos y personas, de acuerdo a la ley de protección de datos.

Colaboración con los centros educativos

La evaluación concierne a la totalidad del sistema educativo. Por ello, es esencial que se establezcan relaciones fluidas entre la Administración Educativa, los centros y el profesorado en general. Esta colaboración se sustancia en diferentes momentos y aspectos, entre los que destacan los siguientes:

- A la hora de definir los marcos generales de la evaluación.
- La mejora continua de los marcos y de las pruebas de evaluación.
- La búsqueda de la complementariedad

entre los dos enfoques de la evaluación: la interna y la externa.

- La organización general de la evaluación externa para interferir lo menos posible la vida de los centros y garantizar que se haga en unas condiciones adecuadas.

Funcionalidad y comunicabilidad de la evaluación

En algunas ocasiones debe tomarse decisiones entre la sofisticación técnica y estadística y la funcionalidad y operatividad de la evaluación, así como la disponibilidad de resultados en cortos periodos de tiempo. Es preciso tomar decisiones siendo conscientes qué es lo se “gana” y se “pierde” con la misma.

En general, en el caso de las evaluaciones diagnósticas, se busca un equilibrio entre ambas perspectivas. En concreto se ha priorizado el envío de los informes antes de terminar el curso con el fin de que los centros puedan plantear líneas de mejora para el siguiente curso.

Además de la funcionalidad conviene tener en cuenta la posibilidad de comunicar los

datos de forma adecuada o comunicabilidad. Los resultados de este tipo de evaluaciones deben ser fácilmente comprensibles para los receptores, sean los padres y madres, los centros, el profesorado o la sociedad en general.

CONJUNTO DE LAS EVALUACIONES EN NAVARRA

Son múltiples y variadas las evaluaciones a las que se somete al alumnado y al sistema educativo en Navarra. Unas son nacionales, otras internacionales y también las hay autonómicas. Cada una de ellas cumple un papel diferente y conviene disponer de un cuadro sintético que recoja todo este conjunto.

Evaluaciones en Navarra

Evaluaciones internas:

- Resultados académicos: calificaciones del profesorado.

Evaluaciones externas:

- Internacionales: PISA, EECL.
- Nacionales: evaluaciones generales de diagnóstico.
- Evaluaciones diagnósticas de Navarra.

A continuación definimos las características de cada una de ellas.

Resultados académicos: las calificaciones del profesorado

Presentan un gran valor por su capacidad de contextualizar y personalizar las valoraciones del progreso del alumnado. De acuerdo a la normativa vigente esta evaluación debe ser continua y formativa lo que supone que deben tenerse en cuenta todas las variables del alumnado (esfuerzo, trabajo, disposición, hábitos, etc) además de las medidas objetivas de los exámenes, controles y pruebas.

Si hubiera que resaltar alguna limitación de este enfoque, sería la comparabilidad entre centros; efectivamente es difícil comparar centros suponiendo que cada puntuación otorgada lleva aparejada un mismo nivel de conocimientos y competencias. Dentro de unos márgenes es así, pero cada profesor o profesora tiende a adaptar las calificaciones a la realidad y contexto de cada grupo. Es algo normal y así debe ser aceptado por el principio de evaluación continua y formativa.

Las evaluaciones nacionales: evaluaciones generales de diagnóstico

El instituto de evaluación (con sus múltiples denominaciones a lo largo del tiempo: INECSE, INCE, IE, INEE, ha venido realizando evaluaciones del sistema. Cabe distinguir dos etapas en estas evaluaciones. Anteriormente a la LOE estas evaluaciones generales tomaban como referencia el alumnado español, estuviere escolarizado en cualquier CCAA. Esta variable no se tenía en cuenta. Aportaban datos generales referidos a todo el sistema.

A partir de la publicación de la citada Ley, se introdujo en este tipo de evaluaciones, la desagregación de resultados por CCAA. Este giro de la evaluación supuso un cambio de enfoque importante. Asumía que la realidad era plural y que cada Comunidad Autónoma obtenía unos resultados propios. Fue, sin lugar a dudas, una herramienta para las políticas educativas

autónomas en la recaía la gestión de la educación en su territorio.

Dos evaluaciones generales de diagnóstico se han llevado a cabo: una de ellas en Primaria (año 2010) y otra en Secundaria (año 2011). En ambas la muestra era suficiente para sacar conclusiones aplicables al conjunto de la Comunidad Autónoma.

Las evaluaciones internacionales: ampliando el ámbito de la comparabilidad

El surgimiento de la evaluación PISA en el año 2000 supuso un hito en este tipo de evaluaciones. Anteriormente distintas instituciones (sobre todo la IEA) venían realizando evaluaciones de este tipo. Sin embargo por diferentes razones fue PISA, patrocinada por la OCDE, la que cobró una mayor importancia, no solo mediática sino como fuente de evaluación de las políticas nacionales. Algunos países a raíz de estos informes han variado algunas líneas y proyectos educativos para acomodarlos a las conclusiones de PISA.

El Gobierno de Navarra decide en el año 2006 ampliar muestra y participar a todos los efectos en esta evaluación. Esta decisión permitió realizar una valoración de la calidad de la educación en Navarra realizada por una instancia externa al propio Departamento de Educación. También ha ampliado muestra en la edición de PISA 2009 y en la de 2012. Por lo tanto, con la publicación de los resultados de PISA 2012 en diciembre de 2013, Navarra obtendrá una radiografía de sus resultados basada en tres secuencias temporales a lo largo de seis años.

El otro gran proyecto internacional de evaluación es el Estudio Europeo de Competencia Lingüística en inglés. Este estudio, patrocinado por la Unión Europea, tiene como finalidad aportar una herramienta de conocimiento de lenguas a los países de la Unión y establecer un indicador europeo válido y asumido por todos los países de Europa.

Navarra amplió muestra, y por lo tanto los resultados publicados en 2011 suponen

un diagnóstico de la enseñanza del inglés en nuestra comunidad.

Evaluación diagnóstica de Navarra

La LOE (Ley Orgánica de Educación del 2006) establece este tipo de evaluaciones, que suponen una novedad en nuestro sistema educativo en las últimas décadas. Responde a una tendencia general en todos los sistemas educativos a introducir algún tipo de evaluación externa que aporte una visión complementaria a la evaluación interna.

La citada Ley atribuye a las Administraciones educativas la tarea de concretar estas evaluaciones dentro de un marco común para todas las CCAA. En Navarra, de acuerdo con los principios anteriormente expuestos, se desarrolló la misma. Las líneas esenciales son las siguientes:

- *Darle un carácter complementario a la evaluación interna. En este sentido es el profesor/a tutor/ a quien traslada a los padres y madres el resultado de esta evaluación. El informe incluye un apartado de observaciones que puede rellenar el tutor, si así lo estima.*

- *Utilizar los resultados de centro como un indicador de resultados junto a otros (Porcentaje de aprobados, porcentaje de graduados en Educación Secundaria, Porcentaje de repeticiones, entre otros).*

- *Vincular esta evaluación con los planes de mejora de los centros.*

Los resultados de las evaluaciones como indicadores de la calidad de la educación en Navarra

Los resultados de este conjunto de evaluaciones nacionales, internacionales y autonómicas pueden ser utilizados como indicadores del nivel de calidad de la educación en Navarra. Se van a presentar dichos resultados intentando responder a estas cuatro preguntas:

1ª.- *¿Está la educación en Navarra nivel europeo?*

2ª.- ¿Cómo se encuentra la educación de Navarra en el conjunto de las demás Comunidades Autónomas? ¿Se obtienen mejores resultados en la etapa de Educación Primaria o en la de Secundaria?

3ª La educación en Navarra: ¿es un sistema que promueve la equidad y la compensación?

4ª.- ¿El sistema educativo de Navarra desarrolla la excelencia?

Nivel de calidad de la educación en Navarra en el contexto europeo

Para responder a esta cuestión nos fijaremos en los últimos resultados de PISA disponibles que son los del 2009, ya que hasta diciembre de 2013 no se harán públicos los resultados de PISA 2012. Dado que en 2009 la competencia fundamental que se evaluó fue la lectura, se presentan únicamente los resultados de lectura.

Navarra ocupa la posición nº 20 en el conjunto de los 65 países de la OCDE y asociados que formaron parte de la evaluación. Entre los países europeos ocupa el lugar nº 10.

Como puede observarse, los resultados son similares a los de Alemania, Suecia, Irlanda, Francia, Dinamarca, Reino Unido, Polonia.

El nivel de estudios de la población adulta es una de las variables que correlacionan con los resultados de PISA. En el siguiente cuadro se puede observar estas dos variables aplicadas a diferentes países europeos y a Navarra.

El nivel de estudios se ha medido teniendo en cuenta el porcentaje de la población adulta que ha cursado al menos la segunda etapa de la educación Secundaria.

En el caso de Navarra se observa que se alcanzan puntuaciones semejantes a las de otros países europeos con mayor nivel educativo de la población adulta, lo que indica un esfuerzo del sistema educativo por la mejora respecto a las generaciones anteriores.

	Media	E.T.	DT	E.T.	Con España	Con la media de la OCDE	Con Navarra	
1	Shangai-China	556	(2,4)	80	(1,7)	▲	▲	▲
2	Corea del Sur	539	(3,5)	79	(2,1)	▲	▲	▲
3	Finlandia	536	(2,3)	86	(1,0)	▲	▲	▲
4	Hong Kong-China	533	(2,1)	84	(1,7)	▲	▲	▲
5	Singapur	526	(1,1)	97	(1,0)	▲	▲	▲
6	Canadá	524	(1,5)	90	(0,9)	▲	▲	▲
7	Nueva Zelanda	521	(2,4)	103	(1,7)	▲	▲	▲
8	Japón	520	(3,5)	100	(2,9)	▲	▲	▲
9	Australia	515	(2,3)	99	(1,4)	▲	▲	▲
10	Países Bajos	508	(5,1)	98	(1,6)	▲	▲	-
11	Bélgica	506	(2,3)	102	(1,7)	▲	▲	-
12	Noruega	503	(2,6)	91	(1,2)	▲	▲	-
13	Estonia	501	(2,6)	83	(1,7)	▲	▲	-
14	Suiza	501	(2,4)	93	(1,4)	▲	▲	-
15	Polonia	500	(2,6)	89	(1,3)	▲	▲	-
16	Islandia	500	(1,4)	96	(1,2)	▲	▲	-
17	Estados Unidos	500	(3,7)	97	(1,6)	▲	▲	-
18	Liechtenstein	499	(2,8)	83	(3,5)	▲	▲	-
19	Suecia	497	(2,9)	99	(1,5)	▲	▲	-
20	Alemania	497	(2,7)	95	(1,8)	▲	▲	-
	Navarra	497	(3,1)	84	(2,1)	▲	▲	-
21	Irlanda	496	(3,0)	95	(2,2)	▲	-	-
22	Francia	496	(3,4)	106	(2,8)	▲	-	-
23	Taipei-China	495	(2,6)	86	(1,9)	▲	-	-
24	Dinamarca	495	(2,1)	84	(1,2)	▲	-	-
25	Reino Unido	494	(2,3)	95	(1,2)	▲	-	-
26	Hungría	494	(3,2)	90	(2,4)	▲	-	-
	OCDE media	493	(0,5)	93	(0,3)	▲	-	-
27	Portugal	489	(3,1)	87	(1,6)	▲	-	-
28	Macao-China	487	(0,9)	76	(0,8)	▲	-	▼
29	Italia	486	(1,6)	96	(1,4)	▲	-	▼
30	Letonia	484	(3,0)	80	(1,5)	-	-	▼
31	Eslovenia	483	(1,0)	91	(0,9)	-	▼	▼
32	Grecia	483	(4,3)	95	(2,4)	-	▼	▼
33	España	481	(2,0)	88	(1,1)	-	▼	▼
34	Rep. Checa	478	(2,9)	92	(1,6)	-	▼	▼
35	Rep. Eslovaca	477	(2,6)	90	(1,9)	-	▼	▼
..
65	Kirguizistán	314	(3,2)	99	(2,1)	▼	▼	▼

	Nivel de estudios	Lectura Pisa 2009
Polonia	89%	500
Suecia	87%	497
Alemania	86%	497
Finlandia	83%	536
Dinamarca	76%	495
Reino Unido	75%	494
Países Bajos	73%	508
Irlanda	73%	496
Francia	71%	496
Bélgica	70%	506
NAVARRA	62,5%	497

**Navarra en el conjunto de las CCAA:
Comparación Primaria-Secundaria**

Tomando como referencia las dos únicas evaluaciones de carácter nacional que han desagregado resultados según Comunidades Autónomas (Evaluación de Primaria 2009 y Secundaria 2010), se puede observar que los resultados son similares en Primaria (528 puntos) y en Secundaria (531 puntos). En ambos casos los resultados de Navarra se sitúan en el segmento superior de puntuaciones entre 520 y 540 puntos, no habiendo diferencias significativas entre las CCAA que están en este segmento superior.

**Promoción de la equidad
y la compensación en Navarra**

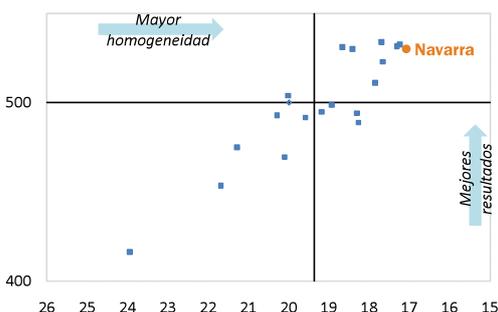
Suele utilizarse como indicador de equidad el porcentaje de alumnos que se sitúan en los niveles bajos en las distintas evaluaciones nacionales e internacionales. Véanse a continuación algunos datos que permiten hacer valoraciones sobre esta dimensión.

En la evaluación general de diagnóstico de carácter nacional referida a la Primaria (se toma como referencia la competencia lingüístico, al igual que se hace en todo este artículo), se constata que el porcentaje de alumnos en los niveles bajos de la escala (nivel 1 y menor que 1) es el más pequeño entre todas las CCAA y supone menor que la mitad tomando el promedio de España.

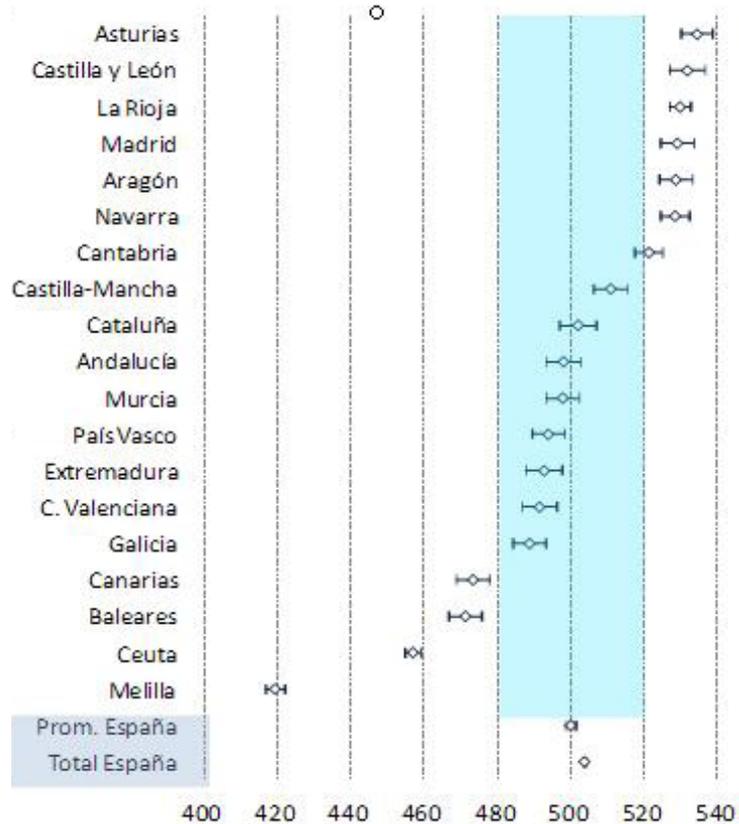
Porcentaje en el nivel 1 y nivel <1

Navarra	Promedio España	C.A. con mejor porcentaje
8%	17%	8%

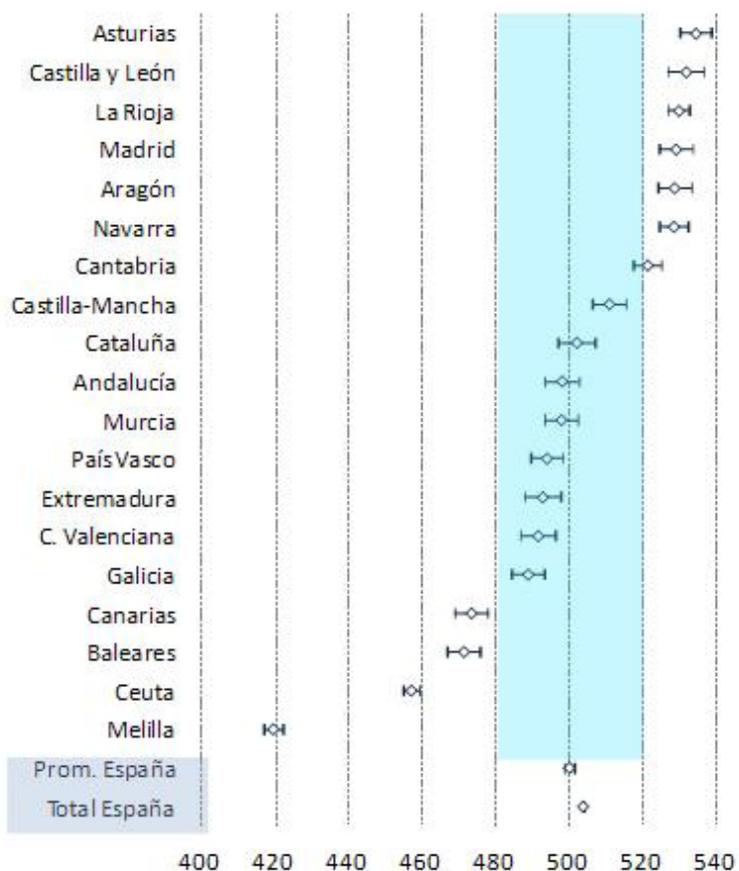
Ahora bien si se relaciona este dato con el rendimiento se puede apreciar que Navarra se sitúa entre las CCAA con mayor homogeneidad y mejores resultados.



Educación Primaria: competencia lingüística: 528 puntos



Educación Secundaria Obligatoria: competencia lingüística: 531 puntos



En lo que se refiere a la Educación Secundaria ocurre algo semejante(*).

Si se analiza la perspectiva internacional, mediante los resultados de PISA 2009, se vuelve a constatar una situación semejante:

	Navarra	España	OCDE
Nivel 1 y <1 (Equidad)	15%	20%	19%

LA EXCELENCIA COMO CRITERIO DE CALIDAD JUNTO A LA EQUIDAD

Dos son los criterios que se van a tener en cuenta a la hora de valorar la excelencia:

a) El porcentaje de alumnos que se sitúan en los niveles superiores de la escala (tanto en las evaluaciones nacionales como en las internacionales)

b) El valor añadido en los resultados respecto al nivel socioeconómico del alumnado y familias.

Estos dos indicadores inciden en dos aspectos complementarios de la excelencia como componente de la calidad de un sistema educativo.

Porcentajes de alumnos en los niveles altos de la escala.

En la evaluación general de diagnóstico de carácter nacional referida a la Primaria (se toma como referencia la competencia lingüístico, al igual que se hace en todo este artículo), se constata que el porcentaje de alumnos en el nivel más alto de la escala (nivel 5) es ligeramente inferior al de la Comunidad Autónoma con un mayor porcentaje. Se sitúa por encima del porcentaje medio de España (**).

La situación en la Educación Secundaria es bastante similar (**).

Desde una perspectiva internacional se observa un cambio de tendencia (PISA 2009, resultados de lectura) (***).

Teniendo en cuenta los resultados globales de los países con rendimiento similar al de Navarra, se observa que el

(*) Educación secundaria

Comunidad Autónoma	% alumnos en los niveles bajos (nivel 1 y nivel < 1)
Navarra	8%
Castilla y León	8%
La Rioja	8%
Asturias	9%
Madrid	10%
Aragón	10%
Cantabria	11%
Castilla-La Mancha	13%
País Vasco	15%
Murcia	16%
Cataluña	16%
Galicia	17%
Andalucía	17%
C. Valenciana	18%
Extremadura	18%
Canarias	25%
Baleares	25%
Ceuta	32%
Melilla	47%
Promedio España	17%

(**) Porcentaje en el nivel 5

Navarra	Promedio España	C.A. con mayor porcentaje
11%	8%	13%

(***) Porcentaje en el nivel 5

Navarra	Promedio España	C.A. con mayor porcentaje
11%	8%	12%

(****) PISA 2009, resultados de lectura

	Medias PISA 2009	Lectura Pisa 2009 Nivel superior
Suiza	501	8,1 %
Polonia	500	7,2 %
Suecia	497	9,0 %
Alemania	497	7,6 %
NAVARRA	497	5 %
Irlanda	496	7,0 %
Francia	496	9,6 %
Dinamarca	495	4,7 %
Reino Unido	494	8 %

porcentaje de alumnos en los niveles superiores es inferior al de otros países (excepto en el caso de Dinamarca que sigue una pauta similar a Navarra en este aspecto).

Valor añadido respecto al nivel socioeconómico del alumnado y familias.

Cuando un centro o un país consigue puntuaciones superiores a lo esperado según el índice socioeconómico y cultural del alumnado y familias, se puede considerar que es un buen indicador de la calidad y de la excelencia de su enseñanza.

En el siguiente gráfico se puede constatar que Navarra en Matemáticas de Secundaria, además de obtener la máxima puntuación está muy por encima de la puntuación que le correspondería según su ISEC (en el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa únicamente se incluyen este tipo de gráficos referidos a la competencia matemática, no a la lingüística que es el criterio que se sigue en este artículo).

Si trasladamos la reflexión del ámbito nacional al internacional se constata que en lectura de PISA 2009 también la puntuación de Navarra está por encima de lo esperado atendiendo al nivel socioeconómico y cultural del alumnado y familias, aunque la diferencia no es tan grande como en la comparación a nivel nacional.

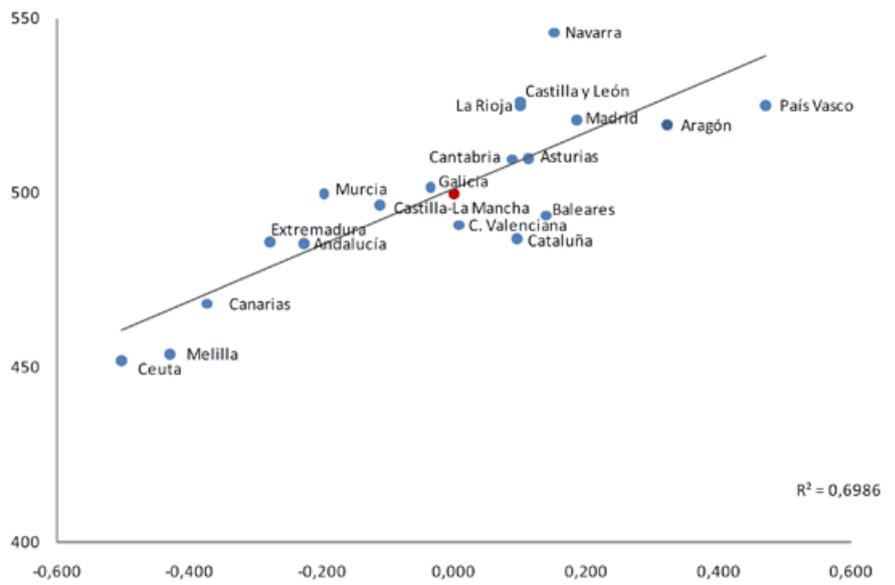
Utilizando estos dos indicadores de excelencia, se constata que comparando con el ámbito nacional la educación en Navarra alcanza cotas significativas de excelencia. Cuando el ámbito de comparación es internacional (OCDE) la excelencia no queda tan patente.

DE LA EVALUACIÓN A LOS PLANES DE MEJORA

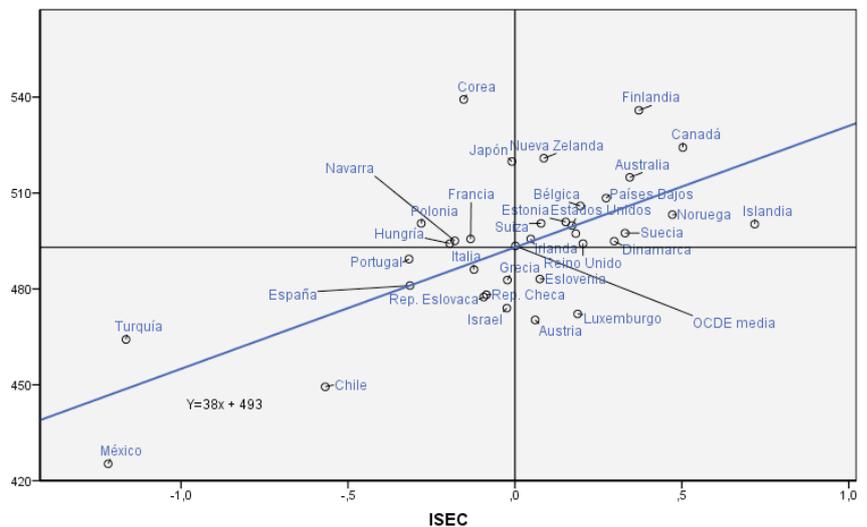
Ya se ha indicado anteriormente que el verdadero significado de la evaluación estriba en dar un paso hacia adelante y plantear líneas de mejora. Esto se refiere tanto a los países, CCAA como a centros educativos.

En el siguiente gráfico se puede observar esquemáticamente este proceso (*)

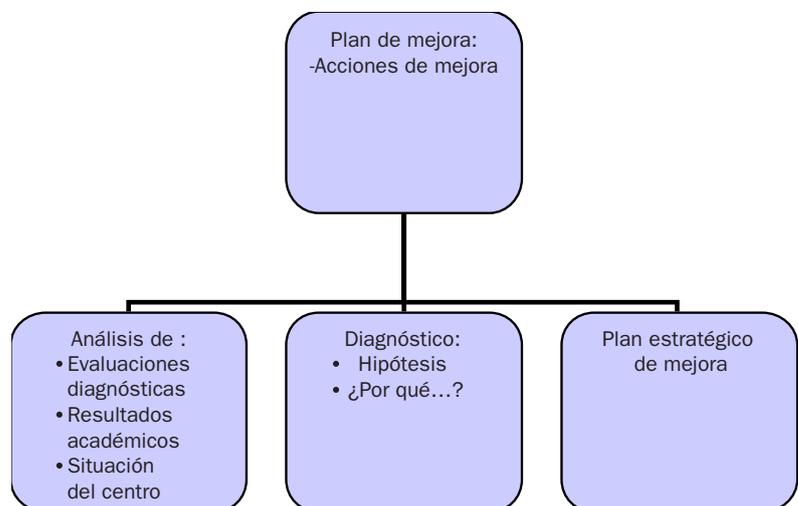
Competencia matemática



ISEC y puntuación en lectura



(*) Planes de mejora

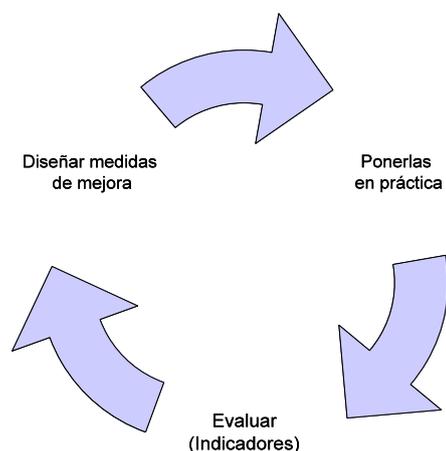


Se inicia el proceso con un análisis de los resultados. Para ello, se utilizan indicadores tanto de la evaluación interna como externa. Además se analiza la situación del centro (problemática más frecuente: por ejemplo faltas de hábitos de trabajo, nivel de motivación, preparación previa del alumnado...). Una vez constado todo ello y analizada la situación del centro se procede a realizar un diagnóstico utilizando para ello alguna de las herramientas disponibles en la bibliografía específica (DAFO, Espina de Ishikawa, etc).

En este momento se pretende plantear hipótesis explicativas. Después se hace necesario establecer un plan de mejora estratégico a varios años, del cual se concretará cada curso las líneas de trabajo anual (lo que se denomina plan de mejora anual).

Del diseño a la implantación y evaluación del plan: la mejora continua

En el siguiente gráfico se percibe el carácter cíclico de la mejora continua. Tanto en el diseño como en la implantación y evaluación juega un papel muy relevante el liderazgo de la dirección.



Especial relevancia adquiere en la evaluación el uso de indicadores. Pueden distinguirse varios tipos de indicadores. Unos se referirán al control de las acciones de mejora planteada (si se han llevado a efecto, si se han implicado los agentes...). A este tipo de indicadores se les puede denominar "indicadores de medidas". Además deben

incluirse "indicadores de resultados". Es decir si efectivamente se ha disminuido el número de suspensos, si se ha mejorado la media respecto al ISEC, si ha aumentado el número de Graduados en Educación Secundaria, entre otros. No cabe duda de que los primeros son subsidiarios de los segundos. Por muy adecuadamente que se cumplan y lleven a efecto las medidas de mejora, si no consiguen realmente la misma, debe llevar a los equipos docentes a replantear la eficacia de las medidas tomadas. Dicho de otro modo, las medidas de mejora no tienen valor en sí, son únicamente hipótesis de trabajo que deben constatarse y comprobar su eficacia.

UN PLANTEAMIENTO INTEGRAL DE LA MEJORA: LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES

Las competencias clave de Europa concretadas en las competencias básicas del currículo insisten en que no es posible diferenciar el ámbito más cognitivo y conceptual del ámbito afectivo, social y de valores. Por ello, los planes de mejora deben recoger ambas dimensiones.

El hecho de que sea más dificultoso establecer indicadores referidos a estos ámbitos de actitudes y valores no debe tener como consecuencia que no se incluyan en los planes de mejora. Cabe distinguir dos tipos de valores a efectos del plan de mejora; de una parte estarían aquellos de índole más social: valores relacionados con la igualdad y no discriminación, la solidaridad y empatía hacia los demás, el cuidado del medio ambiente, entre otros.

En el otro ámbito estarían aquellos valores de índole personal: el esfuerzo, el trabajo, el gusto por hacer bien las cosas, el orden, la responsabilidad, etc. Aunque esta distinción es artificial, de cara a establecer planes de mejora puede ser de utilidad.

En este sentido la implicación de las familias y de la comunidad son fundamen-

tales para mejorar en estos aspectos, porque los planes de mejora no son únicamente del profesorado, sino de toda la comunidad educativa que tiene un proyecto de mejora global y compartido.

Ángel Sanz,

Jefe de la Sección de Evaluación del Departamento de Educación Del Gobierno de Navarra.



LA EVALUACIÓN EXTERNA Y PLANES DE MEJORA. LA VISIÓN DE LOS AGENTES IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN

Resultados educativos y Planes de mejora.

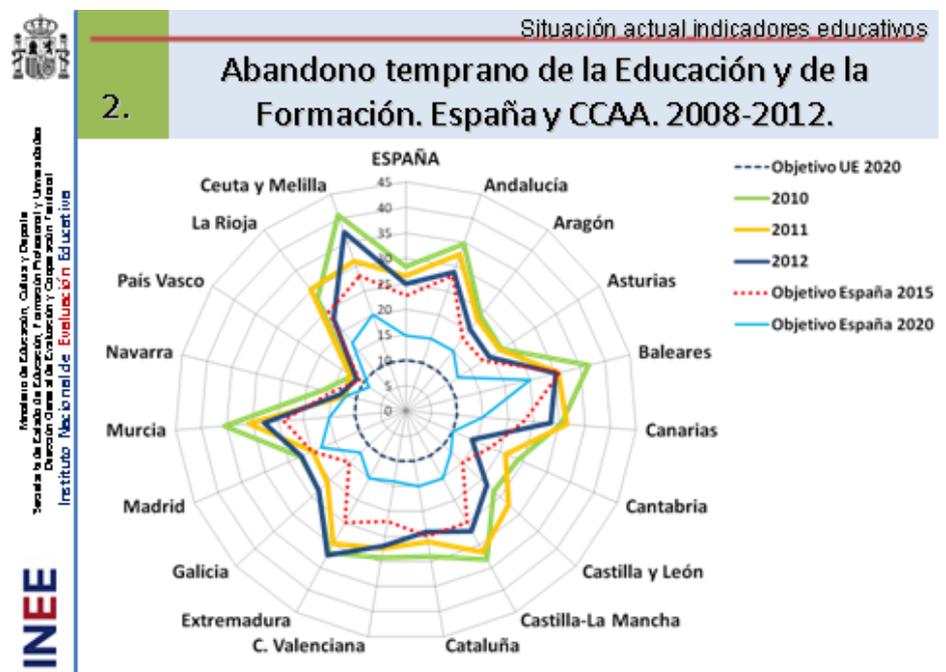
José Luis Asín, Jefe del Servicio de Ordenación e Igualdad de Oportunidades. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra

La Comunidad Foral de Navarra ha apostado y apuesta por la educación y por la inversión en capital humano. Todos debemos ser conscientes de que el futuro de nuestra Comunidad, su progreso y el bienestar de sus gentes, está en las manos del alumnado que hoy día llena las aulas de los centros educativos navarros.

Hay una serie de rasgos que caracterizan al Sistema Educativo de Navarra y que hacen que se encuentre a la cabeza de las Comunidades Autónomas en cuanto a la baja tasa de Abandono Escolar Temprano, el 13,2%. El objetivo que se persigue para España en 2020 es el 15% y en Europa para el mismo años el 10%.

La educación en Navarra está enfocada y planificada de tal forma que el fracaso escolar del alumnado sea el menor posible. Dicho con otras palabras, conseguir reducir las repeticiones de curso al máximo e incrementar cuanto sea posible las tasas de alumnos y alumnas graduados en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, son objetivos clave.

El sistema educativo de Navarra se caracteriza por ofrecer suficientes plazas escolares, no solo en las enseñanzas obligatorias de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, sino también en las etapas no obligatorias de Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional. Esto, junto al hecho de que la gratuidad de la enseñanza



se extiende a todas las etapas educativas no universitarias, tanto en centros escolares públicos como privados concertados, posibilita el que los índices de escolarización sean sensiblemente mayores que en otras Comunidades Autónomas.

Conscientes de que los resultados positivos en educación no se consiguen de un curso para otro, el Gobierno de Navarra desde hace ya varias décadas, se ha esforzado por definir un Sistema Educativo que responda a la demanda social y que integre eficazmente la diversidad de intereses y motivaciones del alumnado. Para ello, se ha buscado con ahínco el consenso con las diferentes orga-

nizaciones sindicales con representación en la Mesa Sectorial de Educación para conseguir sacar adelante Pactos que propicien la mejora de la calidad de la enseñanza pública, y por ende, de la enseñanza concertada.

Fruto de esos pactos se ha dotado a los centros educativos de recursos materiales y humanos que posibilitan el que la ratio de Navarra de alumnado por aula y por profesor o profesora, sea más baja que la media de España. Esto supone una inversión importante que garantiza una mayor y mejor atención al alumnado.

De igual modo, Navarra ha sido pionera en la implantación de medidas organizativas

y programas educativos para la atención a la diversidad del alumnado que están dando sus frutos y que, en algunos casos, están sirviendo como referencia a otras Comunidades Autónomas.

Los Programas de Currículo Adaptado (PCA) que se desarrollan en centros de Educación Secundaria y en instituciones sin ánimo de lucro, pero subvencionadas por el Departamento de Educación, están dando respuesta al alumnado con mayor riesgo de abandono escolar por la problemática sociocultural asociada al mismo, permitiendo con ello la permanencia en el sistema educativo.

La continuidad de los PCA con los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) facilita un itinerario formativo que capacita al alumnado una formación profesional básica que le permita su inserción en la vida adulta y laboral.

Asimismo, y con carácter experimental se están llevando a efecto en varios centros de secundaria, la reducción del número de profesores y profesoras que imparten docencia en los grupos de primero de Educación Secundaria Obligatoria, lo que redundará en una mayor cercanía entre el alumnado y su profesorado y una mejor transición desde la etapa de Primaria a la Secundaria, innovando en la organización del currículo mediante talleres y proyectos.

Por otro lado, la cultura de la integración de sistema de gestión de calidad ha calado hondo en los centros educativos navarros, con lo que hoy en día, es raro el colegio o instituto que no tiene implantado un sistema de evaluación, con el consiguiente Plan de Mejora, lo que les permite trazar su hoja de ruta en cuanto al establecimiento de hacia dónde caminar y analizar los resultados de los pasos que se van dando.

Todo lo anterior, junto al hecho de tolerancia cero al absentismo escolar, la preocupación por conseguir la excelencia de todo el alumnado en la medidas de sus posibilidades, el favorecer y fomentar la autonomía de los centros educativos para experimentar proyectos educativos innovadores,

así como la facilitación y puesta en valor de nuevas estrategias pedagógicas que mejoren los resultados educativos, son las señas de identidad del sistema educativo navarro que apuesta por la calidad y la excelencia en un entorno inclusivo y que tiene su refrendo en los buenos resultados que la Comunidad Foral de Navarra obtiene en las diferentes evaluaciones externas realizadas en el ámbito nacional e internacional.

Con el esfuerzo de todos, se puede mejorar y poner a Navarra a la cabeza de los países más desarrollados.

Algunos datos:

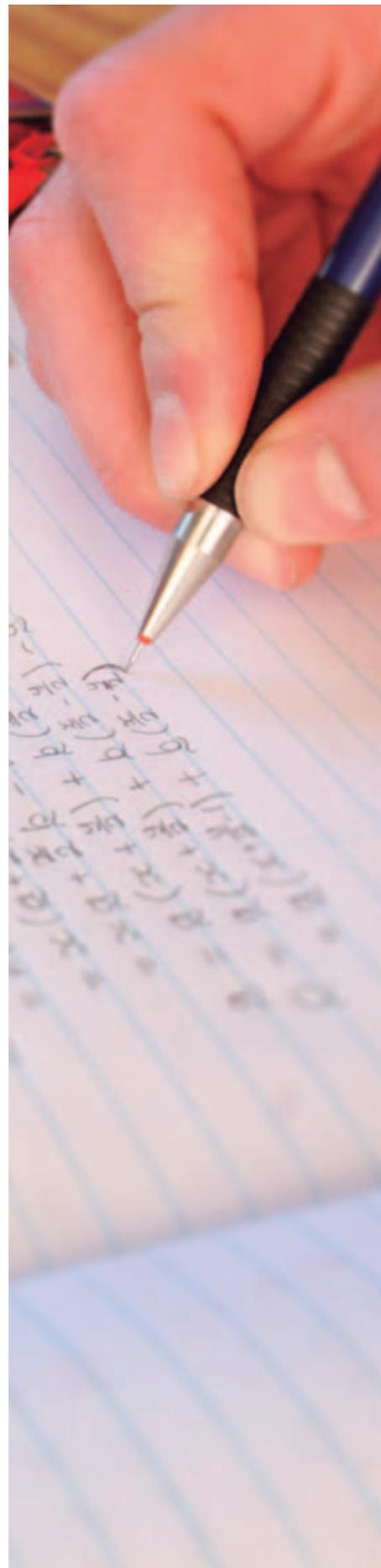
En la evaluación PISA 2009 se evaluó prioritariamente la competencia lingüística. Navarra obtuvo una media de 497 puntos. La media de España fue de 481 puntos y la media real de la OCDE fue de 493 puntos. Por tanto, Navarra obtiene resultados por encima de la media de España y la OCDE. Se sitúa en el segmento de países como Alemania, Suecia, Irlanda, Francia Dinamarca, Reino Unido, aunque todavía alejadote los países punteros como Corea, Finlandia, Canadá y Japón.

En la evaluación diagnóstica general de ámbito estatal de Educación Primaria realizada en el 2009, Navarra alcanzó puntuaciones por encima de la media de España en todas las competencias evaluadas. En la evaluación diagnóstica general de ámbito estatal de Educación Secundaria realizada en el 2010, Navarra estaba a la cabeza en tres de las cuatro competencias evaluadas.

En los informes de las evaluaciones diagnósticas de carácter nacional y de PISA, no solamente se constatan los resultados de Navarra en referencia con la media de España o de la OCDE, sino que se comparan con las Comunidades Autónomas y países que mejor resultados alcanzan.

José Luis Asín Buñuel,

Jefe del Servicio de Ordenación e Igualdad de Oportunidades. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra





¿Evaluación como solución a nuestros problemas? No nos fiemos.

Santiago Álvarez Folgueras, Presidente de HERRIKOA

Herrikoa, federación que damos voz a más de un centenar de APYMAS de colegios públicos de Navarra, defendemos como razón básica de la educación la socialización del individuo, y no solo su empleabilidad, integrándolo en la sociedad, desarrollando al máximo sus capacidades y otorgándole libertad de pensamiento, lo cual permitirá convivir democráticamente, respetando las diferencias y ofreciendo igualdad de oportunidades independientemente del origen.

En Herrikoa entendemos que esto solo se puede atender realmente mediante un sistema educativo público (de titularidad no solo de financiación), inclusivo y laico, en el que el criterio único de escolarización sea la cercanía del domicilio al centro educativo y donde la financiación de los centros y los esfuerzos (y refuerzos) tengan en cuenta los INPUTS (condiciones) con el único fin de que los OUTPUTS (resultados) den respuesta a esa necesidad de socialización y no simplemente permitan mejorar rankings.

Y decimos esto porque creemos que las necesidades de socialización, y por tanto

de educación, de un niño o de una niña, son independientes del centro al que acuda, sea una escuela rural, un centro de barrio o el más elitista centro privado; por esa razón deberán ponerse los medios que permitan cubrir esas necesidades. Por ello, Herrikoa se posiciona en contra de la utilización de la evaluación como justificación de la financiación por objetivos.

Herrikoa cree que el sistema de acceso, enmascara de libertad el mantenimiento de las diferencias, permitiendo, como permanentemente hemos denunciado, que los centros escolares privados seleccionen a su alumnado y consintiendo que las familias con más medios económicos puedan desplazar a sus hijos a centros “vetados” para ciudadanos que, aún residiendo en sus inmediaciones, deben desplazarse a otros centros.

Y en esta situación de ventajismo educativo, ¿qué puede poner de manifiesto una evaluación diagnóstica que sea diferente de la mera revisión de los expedientes académicos del alumnado de los centros? Lo cual, por otra parte, resultaría más eco-

nómico. Por ello, Herrikoa se posiciona en contra de la evaluación para la publicación de rankings que solo tienen en cuenta los resultados sin importar las condiciones en las que se obtienen.

Y Herrikoa tampoco confiamos en las respuestas formales de que se evalúa para inspeccionar la calidad de la oferta educativa, como criterio de medición del rendimiento de los alumnos, centros escolares y los sistemas educativos o para valorar la eficacia de la educación; porque el sistema ya dispone de medios que permiten realizar estas cuestiones sin promover la competencia a las que nos someten las cifras, y que, por otra parte, no parecen servir para tomar decisiones a nuestros gobernantes que pretenden imponer un sistema de revalidas y evaluaciones sin aparentemente investigar el porqué de los diferentes rendimientos en las Comunidades Autónomas.

Herrikoa y Ceapa llevamos largo tiempo denunciando, que a pesar de los cambios legislativos las aulas y la docencia sigue siendo similares a como las cono-

cimos los padres y las madres, con una mayor incidencia en las ratios, en los horarios del profesorado y en los apoyos, que en la metodología como herramientas para superar las desigualdades que el sistema produce.

Como hemos querido explicar, en Herrikoa desconfiamos del uso de las evaluaciones, porque ya se transcriben ideas de establecer rankings, de rendición de cuentas o la financiación por objetivos, lo cual unido a nuestra crítica del modelo de escolarización nos hace recelar de quienes pretenden imponernos estas cuestiones, como base de la calidad del sistema educativo, que por otra parte siempre han hecho oídos sordos a nuestras demandas y hoy se muestran cercanos a quienes ven la educación como una empresa o una fábrica de mano de obra y no un medio para mejorar la sociedad y permitir la igualdad de oportunidades.

La imposición de estas medidas y el mantenimiento de las arbitrariedades que permiten la selección del alumnado expone al sistema educativo urbano a la competitividad darwinista, en la que solo el que obtiene mejores resultados (por fortaleza o adaptación) sobrevive. Y decimos urbano, porque en las zonas rurales, en los pueblos, no existen alternativas a la educación pública que no pasen por alejar a las familias, por lo que estamos obligados a defender y mantener la educación de calidad que todo niño y niña se merece.

Como padres y madres que dejamos a nuestros hijos e hijas al cuidado educativo de un conjunto de profesionales cuyo principal objetivo debiera de ser la obtención de las competencias necesarias para la vida, así como la ya mencionada socialización, no sabemos si nos interesa exponer a nuestros hijos e hijas a la tensión de representar a su centro en la olimpiada de la prueba diagnóstica (por no hablar de reválidas externas) y el peso de demostrar que el trabajo del profesorado de ese centro ha sido positivo y tampoco sé si nos interesa tener profesorado estresado con la idea de superar la mediocridad de la media o el alcance del sumun de la excelencia. Si lo pensásemos dos veces, quizás

objetaríamos de exponer a nuestros hijos e hijas al escarnio de las cifras.

Pero la sociedad actual necesita datos que alimenten la maquinaria de la opinión pública. Como ciudadanos, nos reconforta sentir que nuestras decisiones han sido acertadas y para ello nos gusta compararnos cuando estamos (o creemos estar) por encima de los demás. Como padres y madres queremos que nuestros hijos e hijas sean los mejores, basta con ir a una competición deportiva escolar, y para ello necesitaremos el mejor centro educativo, el que va a permitirle extraer todo su potencial, sin darnos cuenta (o en el peor de los casos dándonosla) de que también decidimos que tipo de sociedad queremos que perciban como normal.

De una forma sencilla, quizás inocente, en Herrikoa estamos convencidos de que la evaluación con fines de mejora y no de titulación, solo sirve como herramienta de estandarización, aparte de permitir rellenar páginas de tinta posicionando a los centros, a las comunidades, a los estados e incluso a los estudiantes, ya que cuando se coge al azar un conjunto de individuos y los medimos (evaluar, más o menos significa poner valor) siempre habrá una cierta dispersión. Nos reconfortará que esa dispersión nos sea favorable o daremos alas a quien critica el modelo si es negativa. Pero siempre alguno estará por encima de otros, eso es la competencia y nosotros y nosotras queremos hijos e hijas competentes pero no competidores.

La Ley Orgánica de Educación, a nuestro juicio, no era la panacea de la educación pero la puesta en marcha de la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Educación y todas las evaluaciones externas (con titulitis crónica) a las que vamos a exponer a nuestros hijos e hijas, en nuestra opinión, son un enorme paso atrás que nos llevan a tiempos ya superados que demuestran escasa confianza en el cuerpo docente de nuestro país y el escaso interés en formar ciudadanos libre y críticos.

Santiago Álvarez,
Presidente de HERRIKOA.



¿Qué es lo que hay que evaluar?

Sindicato **STEE-EILAS**.



En Educación la palabra evaluación sugiere múltiples significados. Para el profesorado de Secundaria, las evaluaciones son el periodo de realización de pruebas objetivas que ratifiquen las competencias adquiridas por el alumnado durante un tiempo determinado y también las sesiones para poner en común la información sobre sus alumnas y alumnos con el resto del equipo docente que imparte otras materias. Para el alumnado de esa etapa, es el temido momento de hincar el codo para poder rendir cuentas con éxito sobre lo que han aprendido. En todas las etapas, una parte importante de la tarea docente consiste en evaluar las competencias del alumnado a través de una evaluación inicial, continua y final. Hasta ahora ha sido también una parte esencial del trabajo del profesorado el reflejar esa evaluación en una titulación de final de una etapa, aunque ahora la LOMCE pretenda usurparle esta función.

Cuando a la palabra evaluación se le coloca el adjetivo *diagnóstica*, las opiniones acerca de su necesidad y especialmente de la forma de realizarla discrepan enormemente. El Departamento de Educación las considera imprescindibles para que los centros implementen sus planes de

mejora y el profesorado tiene serias dudas sobre su validez, además de rechazar el incremento de trabajo que supone su realización y corrección. Otras evaluaciones, como las que se realizan para confeccionar el Informe Pisa, gozan de gran prestigio internacional por permitir comparar los resultados del alumnado de diferentes países en una serie de competencias en base a criterios idénticos. No obstante, magnificar el valor de estas pruebas hasta convertir la mejora de sus resultados en uno de los objetivos de una reforma educativa de carácter estatal parece excesivo. La LOMCE también da pistas sobre qué es lo que entiende por evaluación la administración: las reválidas. Como su mismo nombre indica, se deben revalidar los resultados obtenidos en las evaluaciones efectuadas en los centros escolares. Esto supone una carrera de obstáculos para el alumnado a quien se hace responsable de su éxito o fracaso independientemente de sus condiciones personales o sociales, pues en caso de no superarlas no puede seguir avanzando en su formación.

Pero, ¿evaluación significa sólo evaluar los resultados del alumnado?; evidentemente, no. La evaluación de cualquier sistema

educativo implica un análisis de los objetivos básicos y fundamentales que proclama, como el derecho a la educación o la igualdad de oportunidades. También supone analizar la adecuación de los recursos de los que dispone para la consecución de esos objetivos y de cómo se gestionan los mismos. Así mismo deberían ser objeto de evaluación los ejes estratégicos que los gobiernos establecen para su legislatura y que se plasman en programas específicos.

En este sentido, en el caso de Navarra, uno de estos ejes estratégicos que se han establecido desde la anterior legislatura, y que también es uno de los ejes que plantea el anteproyecto de la LOMCE, es la mejora de las competencias en lengua extranjera del alumnado. Con este fin se iniciaron en algunos centros los llamados TIL, Tratamiento Integrado de las Lenguas, después reconvertidos en Programas Plurilingües y desde este curso en PAI, Programas de Aprendizaje de Inglés. La administración educativa se comprometió en su día a implantarlos en unos pocos centros y a evaluar sus resultados antes de su extensión. El próximo curso los PAI se desarrollarán en 60 centros de Navarra sin que esa evaluación se haya efectuado.

Durante los últimos años nuestro sindicato ha manifestado, por muchos motivos, su preocupación ante la generalización de estos programas y, por ello, hemos pedido al Departamento en múltiples ocasiones que se ampliase la información sobre los mismos, así como que se efectuase la evaluación prometida antes de su extensión. El Departamento se ha negado sistemáticamente a debatir sobre este tema con los sindicatos, a pesar de que esté afectando directamente a las condiciones laborales del personal docente. No pretendemos usurpar la función de evaluación de dichos programas, que corresponde al Departamento, pero sí nos hemos dirigido a los centros en los que se imparten los PAI para recabar directamente la información que se nos niega.

Las conclusiones que sacamos se basan en un muestreo de 13 centros en los que el PAI está implantado y de 7 en proceso de concreción, es decir más de un tercio del total. Hemos constatado que hay una gran coincidencia en las respuestas, que ratifican nuestra preocupación y que confirman los aspectos que a priori considerábamos negativos: imposición de los programas sin consenso de la comunidad educativa e incluso con un rechazo explícito; información sesgada antes de su implantación subrayando las bondades y obviando las dificultades; falta de recursos y de materiales; asesoramiento insuficiente; escasez de tiempos de coordinación; falta de formación continua en temas metodológicos, lingüísticos, de atención al alumnado con Necesidades Educativas Específicas; ausencia de programación y de criterios de evaluación comunes; desplazamiento del profesorado con destino definitivo a corto o medio plazo; abandono de otro tipo de programas en marcha (lectura, matemáticas, convivencia...); aumento de la carga de trabajo y del estrés por motivos laborales. Eso sí, hay que destacar un único aspecto positivo: la responsabilidad y la implicación del profesorado de los centros en los que estos programas se están impartiendo y que son quienes, a pesar de los problemas y obstáculos, van sacándolos adelante.

No hemos realizado una evaluación de los PAI, no es competencia de nuestro sindicato, pero del análisis de la información obtenida podemos deducir que el Departamento ha querido imponer estos programas a cualquier precio, generalizándolos por toda Navarra. Y lo ha hecho sin ningún tipo de planificación, sin personal formado, sin objetivos claros y mediante la imposición. Una vez en marcha, la administración educativa no ha dado respuestas ni proporcionado recursos para atender a los problemas que van surgiendo. Esta premura en la implementación de los PAI contrasta enormemente con las trabas de todo tipo que el Departamento pone para extender la oferta en el modelo D. Se permite que se cierren centros en la zona media de Navarra y que el alumnado tenga que hacer miles de kilómetros anuales para escolarizarse en el modelo D, por impedir la oferta en los mismos de programas de aprendizaje en euskera para los que no faltan recursos y cuyo éxito ha sido largamente contrastado.

Pensamos que es necesaria una evaluación seria de los PAI. No hablamos sólo de evaluar las competencias del alumnado sino de todos los aspectos de su implantación: profesorado, coordinación, objetivos, materiales, nivel de satisfacción del profesorado y del alumnado... Gran parte de la Comunidad Educativa coincide en la necesidad de mejorar, entre otros aspectos educativos, la competencia comunicativa del alumnado y del profesorado en lenguas extranjeras. Pero una parte importante de la comunidad educativa también coincide en la necesidad de iniciar un debate social sobre política lingüística; sobre el derecho, e incluso el deber, de conocer las lenguas propias de Navarra; sobre los modelos lingüísticos actualmente en vigor que están siendo superados de facto por estos programas.

Hay que evaluar, reflexionar y debatir para poder mejorar, pero partiendo del consenso. Ni la LOMCE ni las imposiciones del Departamento de Educación nos están llevando por el camino adecuado.

Stee-Eilas,
Sindicato.





Pisa y el futuro educativo.

Jesús María Ezponda, Vocal del Consejo Escolar de Navarra y Director del centro concertado Miravalles-El Redín

La aprobación de la próxima Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha avivado una vez más el debate sobre la educación en España. Según ha explicado el Ministerio de Educación, algunas de las razones que le han llevado a plantear esta nueva ley son un fracaso escolar elevado y que más de la mitad de los jóvenes están desempleados.

En la discusión de los argumentos a favor y en contra de la futura ley, siempre se hace referencia a la evaluación internacional PISA. Es indudable su repercusión mediática y la influencia que comienza a tener en las políticas educativas de los países.

El informe PISA es la única evaluación internacional que se realiza a los alumnos de 15 años -cada tres años- en los países de la OCDE para medir las competencias lectora, matemática y científica. En cada edición, PISA analiza primordialmente una competencia; en la última edición de la que hay datos publicados (la de 2009) la competencia principal ha sido la lectura. En dicha edición han participado 65 países.

Los resultados de España en la competencia lectora son mejorables. Es cierto que en 2009 aumentaron en 20 puntos respecto a 2006, pero se sigue por debajo de la media de los países de la OCDE. Además, si comparamos los resultados con los de hacía diez años decreció su puntuación en doce puntos. Otros países como Francia, Alemania o Reino Unido obtuvieron también en 2009 mejores resultados. En

Matemáticas descendió la puntuación en siete puntos respecto a 2006 y también los resultados fueron inferiores respecto a hace una década.

España destaca por la equidad. Es decir, las diferencias entre los resultados de los alumnos vienen determinadas en su gran mayoría dentro de los propios centros (70%), frente a las que se producen por estudiar en centros distintos (20%) o en otras comunidades autónomas (4%).

Navarra mejoró en esta última edición significativamente los resultados en comprensión lectora (26 puntos) respecto a 2006, primera vez que acudió a PISA con una muestra suficiente de alumnos. En Matemáticas descendió ligeramente (4 puntos) y en Ciencias aumentó levemente (2 puntos). Navarra se situó, en definitiva, entre las mejores autonomías aunque le separan entre 60 y 89 puntos de la población de Shanghai-China, que encabezó el ranking en 2009.

En la presentación de estos resultados en diciembre de 2010, el Ministerio destacó varios factores en los resultados de España. En primer lugar, observó que en los niveles más bajos de competencia lectora tenemos un 20% de los alumnos y tan sólo un 3,5% en los más elevados. En los países de la OCDE, el porcentaje se elevó en los niveles superiores hasta un 8%, cifra que en Navarra llegó a un 5%.

También resaltó el alto número de repetidores que hicieron la evaluación: en Espa-

ña suponía uno de cada tres y en Navarra uno de cada cuatro, frente a uno de cada 20 en Finlandia.

Otro factor es el nivel socioeconómico y cultural. Así, por ejemplo la diferencia entre un alumno en cuyo hogar hay menos de diez libros y otro en el que hay más de quinientos, llegó a casi 125 puntos. La media de los alumnos cuyos padres tienen estudios de Primaria era de 407 puntos y la de los que tenían estudios superiores se incrementaba en casi cien puntos.

Se observaban también diferencias relevantes entre los alumnos locales e inmigrantes, más aún si tenemos en cuenta que en el año 2000 el 2% de los alumnos en España eran inmigrantes y diez años más tarde representaban el 9,5%. Los alumnos inmigrantes obtuvieron una puntuación media de 432 puntos y los locales de 488.

PISA volvió a confirmar una vez más las diferencias en los resultados por sexo. En esta ocasión, la diferencia a favor de las chicas en la competencia lectora fue de 29 puntos, cifra que se ha elevado hasta los 36 puntos en Navarra. En Matemáticas, los chicos superaron a las chicas en España en 19 puntos. Esta tendencia se viene incrementando desde el año 2000.

Los alumnos de la enseñanza concertada obtuvieron una puntuación superior en 37 puntos a los de la pública, aunque si se tiene en cuenta el factor socioeconómico y cultural, la cifra se reduce a 19 puntos. Navarra destacó sobremanera puesto que

sus centros concertados obtuvieron las puntuaciones más altas entre los privados de todas las autonomías, otorgándole a nuestra red concertada el segundo puesto en el ranking, tan sólo por detrás de Shanghai-China.

En resumen, aunque el informe PISA constató el estancamiento del sistema educativo español respecto al año 2000, confirmó también una mejoría respecto a la edición de 2006. Navarra presentó una foto indudablemente más atractiva. Mejoró significativamente en la competencia lectora. Nuestros resultados fueron superiores a los de España y a los de la media de los países de la OCDE, pero no cabe caer en la autocomplacencia. En diciembre de este año conoceremos los resultados de Navarra y España en las evaluaciones de PISA realizadas en mayo de 2012, donde la competencia analizada con mayor detenimiento fue la matemática.

Al estar inmersos en una sociedad global, podemos aprender de las buenas prácticas educativas de los países líderes como Shanghai-China, Finlandia o Corea del Sur. Cuando se analizan las fortalezas de estos países, se observa que apuestan decididamente por la excelencia, que sus alumnos trabajan de media diez horas diarias, que los mejores universitarios se dedican a la enseñanza, que tienen una alta autonomía pedagógica, que el profesorado tiene prestigio social reconocido, y que existe un liderazgo por parte de las direcciones de los colegios.

El camino para la excelencia está bien marcado por las buenas prácticas de otros países, de algunas comunidades autónomas españolas como Navarra y de muchos colegios en nuestro país. PISA ha constatado en estos diez años que seguir sometiendo la educación al debate partidista e ideológico sólo trae consecuencias funestas para España. La situación social y educativa exige con urgencia un consenso y altura de miras a los representantes de la soberanía popular.

Jesús María Ezponda,

*Vocal del Consejo Escolar de Navarra
y Director del centro concertado
Miravalles-El Redín.*



PLANES DE MEJORA DERIVADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA. EXPERIENCIAS EN NAVARRA.

Proyecto Piloto de organización de 1º y 2º de ESO IESO “Bardenas Reales” de Cortes.

1. CONTEXTO Y PLANTEAMIENTO INICIAL

La primera semana de mayo de 2012, el Servicio de Diversidad, Orientación y Multiculturalidad del Departamento de Educación, convocó una reunión con los directores de los dos centros educativos de Cortes y la jefa del Negociado de Multiculturalidad. Se propusieron unas líneas maestras de organización para el 1er y 2º curso de la ESO. El objetivo era dar forma a un proyecto piloto que se implantaría durante el curso 2012-2013. La puesta en marcha se basaba en un compromiso compartido y asumido de forma voluntaria por los centros, el profesorado y el Departamento de Educación.

La segunda semana de mayo, el equipo directivo informa a la CCP y plantea la posibilidad de incorporación al Proyecto; se acuerda que los técnicos del Departamento vengan al instituto para hacer la presentación y resolver las dudas que se planteen, cosa que se hace a la semana siguiente.

Se traslada la información a la totalidad del equipo docente desde las áreas de coordinación. Se presenta y se mantie-

nen las deliberaciones necesarias en una sesión extraordinaria de Claustro y, a continuación, la CCP aprueba por mayoría la aceptación de la propuesta. Una semana después, se acuerda en Claustro incluir un Proyecto de Innovación en adquisición de CC.BB. por medio de las TICs.

De todos estos acuerdos se traslada información al Consejo Escolar y el proyecto se aprueba para su implantación en el primer Claustro del actual curso 2012-2013.

Para la implementación del Proyecto se ha contado con la colaboración de diferentes entes y estamentos del Departamento de Educación. Desde el Servicio de Participación Educativa, Atención al Profesorado y TICs y, sobre todo, el Ayuntamiento de Cortes se ha posibilitado contar con un equipamiento de veinte iPads, para el trabajo en el aula. Desde el Servicio de Universidades, Calidad y Formación se han proporcionado recursos formativos y coordinación con el resto de los centros participantes. Desde el Servicio de Ordenación e Igualdad de Oportunidades se han concedido dos comisiones de servicio para garantizar la estabilidad, conocimiento e implicación del profesorado y proporcionado un maes-

tro para la atención a la diversidad conjuntamente en el CPEIP “Cerro de la Cruz” de Cortes y nuestro instituto.

Además de en nuestro instituto, este proyecto se está implementando en cuatro centros voluntarios más durante el curso 2012-13: IESO de Berriozar, IES “Plaza de la Cruz” de Pamplona, IES “Ribera del Arga” de Peralta, IES “Marqués de Villena” de Marcilla.

Durante los cursos siguientes, si la evaluación del proyecto es positiva, se tiene previsto extenderlo a otros centros.

2. JUSTIFICACIÓN

La propuesta pretendía abordar y dar una mejor solución a algunas dificultades surgidas en el primer ciclo de la ESO:

- La abrupta **transición entre primaria y secundaria**: el alumnado pasa de trabajar durante la mayor parte del horario lectivo con un único profesor-tutor a ver como desfilan al menos una decena de profesores durante muy pocas horas cada uno.

El proyecto intenta suavizar este paso, se-



gún el principio de progresividad, aplicando las siguientes medidas:

1. Reducción del número de profesores por grupo que aplicarán un enfoque interdisciplinar del currículo, trabajando mediante proyectos que aglutinen áreas de conocimiento interrelacionadas.

2. Agrupaciones estables (evitando los desdobles inevitables de optativas y sección bilingüe) que refuercen el vínculo del alumnado del grupo entre sí y con sus profesores/as.

· Las dificultades para establecer un **seguimiento personalizado** del alumnado. Para mejorar este aspecto se propone:

1. Reforzar la presencia del tutor como figura de referencia.

2. Potenciar la coordinación del equipo docente que tendrá prioridad sobre cualquier otra coordinación que se plantee.

3. Utilizar las horas disponibles de atención a la diversidad para introducir más recursos personales en el aula (docencia compartida).

· La, en ocasiones, escasa adecuación de las actividades escolares a los intereses y motivaciones de los alumnos, a un proceso coordinado y secuenciado orientado a la adquisición de las competencias básicas y a las exigencias del

contexto social y laboral así como las derivadas de las evaluaciones internacionales de rendimiento.

Se trataba, por tanto, de implantar **metodologías** que potenciaran la **participación** del alumnado, su **autonomía** y responsabilidad y la adquisición de las habilidades necesarias en la sociedad de la información así como el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno de ellos.

3. METAS QUE SE PROPONE EL PROYECTO:

1. Fortalecer el **vínculo pedagógico profesor /alumno**. El proyecto plantea por tanto aumentar la cantidad de horas que com-

parten profesor y alumno y disminuir el número de alumnos/as asignados a cada profesor y, por lo tanto, el número de profesores que atiende a cada alumno. Ello facilita conocer y atender de forma más personalizada las capacidades y necesidades de cada alumno y hacer un seguimiento estrecho de su proceso de aprendizaje -atención a la diversidad en un contexto inclusivo-. Por otro lado, permite encontrar, por parte del alumno, figuras de referencia en los profesores con los que comparte más tiempo y poder establecer una relación más estrecha y confiada.

2. Reforzar una **tutoría individualizada** basada en un vínculo también afectivo con el tutor.

3. Potenciar el **trabajo en equipo del profesorado** que interviene con un grupo determinado. Para ello: se crean equipos docentes más reducidos; se potencia la coordinación entre ellos y se fomenta el trabajo interdisciplinar, basado en metodologías dinámicas y motivadoras.

4. Desarrollar un proyecto educativo orientado a la **adquisición de las Competencias Básicas**. La sociedad demanda personas con autonomía en su aprendizaje, capacidad para trabajar en equipo, manejo adecuado de las TIC y habilidades e iniciativa para seguir aprendiendo. Las evaluaciones PISA nos marcan también esa dirección, que ha de ser incorporada como eje del diseño de nuestras propuestas didácticas. Para ello proponíamos un acceso al currículo a través de metodologías participativas e interactivas, centradas en la actividad de los alumnos (tareas y proyectos en los que el alumno/a ve lo que es y no es capaz de hacer, evaluar su progreso, colaborar con los compañeros y encontrar mayor sentido a su trabajo). Estas “tareas integradas” permiten asimismo realizar propuestas de trabajo flexibles y abiertas que permitan a cada uno dar el máximo de sus posibilidades.

Un trabajo coordinado de equipos docentes más reducidos, permite abordar el trabajo de las CCBB con criterios unificados, determinando qué aspectos esenciales

abordaremos todos y planificando estrategias, herramientas...

Asimismo, para hacer posible esta opción metodológica, las aulas deben contar con una dotación tecnológica suficiente para introducir las TIC en el trabajo diario.

4. DESARROLLO DEL PROYECTO: REDUCCIÓN DEL NÚMERO DE MIEMBROS DEL EQUIPO DOCENTE.

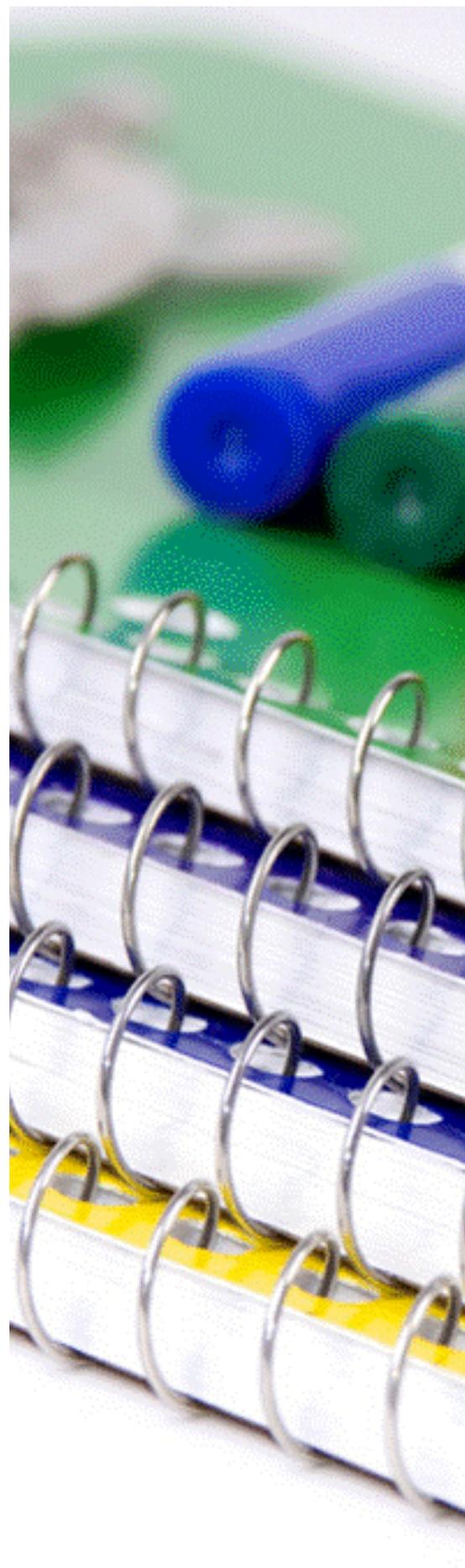
Uno de los aspectos que se ha querido desarrollar en este pilotaje consiste en la disminución del número de referentes (profesorado) para el alumnado y de esta manera facilitar el tránsito entre la primaria y la secundaria. Esto suponía trabajar por ámbitos (si se podía) o agrupando el máximo número de asignaturas en el mínimo número de profesores y profesoras posible.

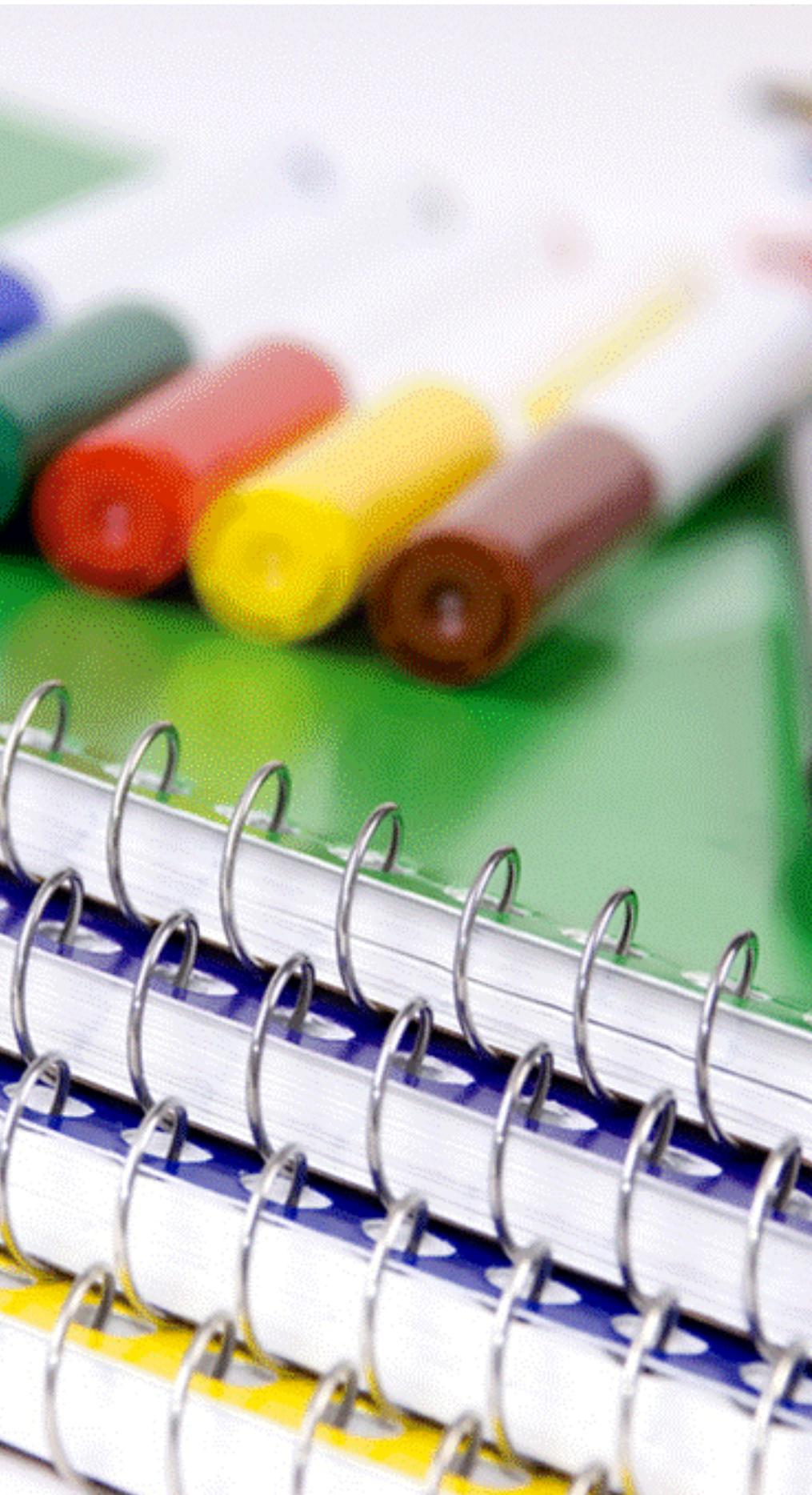
La reducción del equipo docente permite también un mayor conocimiento de los alumnos por parte del profesorado, al pasar más horas con ellos.

Este tipo de agrupamiento de asignaturas permite también una mayor flexibilidad a la hora de plantear proyectos interdisciplinares entre las asignaturas que imparte un mismo profesor. También es necesario tener una buena coordinación entre el profesorado que imparte las distintas materias, lo que exige la necesidad de tener horas de coordinación entre todo el equipo docente.

Esta manera de organizar el curso nos ha planteado ciertas dificultades. Por una parte había que contar con el profesorado en plantilla que, de forma voluntaria asumiera la impartición de materias de las que no es especialista. Por otra, el profesorado que se incorpora al centro en septiembre a un proyecto con el que el centro se ha comprometido, sin haber participado en la decisión.

En nuestro caso hemos agrupado en un solo profesor las asignaturas de Matemáticas, Matemáticas Básicas, Educación Física y la Tutoría. Por otra parte la profesora que coordina el proyecto imparte la asignatura de Creación Literaria junto con la





AE. El resto de asignaturas no han podido agruparse debido a las características propias de nuestro centro. No obstante todo el equipo docente ha contado con horas de coordinación semanales para poder desarrollar proyectos y acordar pautas de actuación común ante los problemas que surgen a lo largo del curso.

5. DESARROLLO DEL PROYECTO: MEJORA EN LA ACCIÓN TUTORIAL.

Concebimos la tutoría como un recurso educativo al servicio del aprendizaje y por ello nuestro Plan de Acción Tutorial trata de ser coherente con los principios y criterios educativos acordados en el Proyecto Educativo de Centro.

De los cuatro ámbitos de la acción tutorial, el presente proyecto intensifica un aspecto (comentado ya en las metas del proyecto): el relacionado con la **atención individual al alumnado**, mediante el fortalecimiento del **vínculo pedagógico profesor/alumno**, a través de que:

- Determinado profesorado imparta más áreas a un mismo grupo de alumnos (consiguiendo la pertenencia a menor nº de equipos docentes): en una misma persona confluyen funciones de tutor, profesor de Matemáticas, Matemáticas Básicas y E.Física (para el grupo A). En el caso del grupo B el tutor del grupo A imparte también las tres mismas áreas.
- Derivado de lo anterior, el alumnado se relacione con un menor nº de profesorado y, por tanto, durante más horas semanales.

De esta forma se consigue un intenso conocimiento y seguimiento personal del alumnado.

El programa anual de actividades grupales con alumnado en el horario semanal de Tutoría se mantiene según lo establecido anualmente.

La acción tutorial y orientadora no puede realizarse al margen de las áreas del currículum, sino plenamente integrada e incorporada en ellas. Las funciones y activida-

des en que puede desarrollarse la función tutorial se agrupan a lo largo de ciertas líneas clave, en las que la acción tutorial y orientadora cumple un doble papel: por una parte de desarrollo de la madurez del alumnado y consecuentemente con un valor preventivo de problemas personales y de grupo; por otra parte, un papel de intervención ante problemas personales y de grupo, cuando éstos hayan llegado a producirse.

Las actividades que se realizan están relacionadas con la Convivencia, Educación emocional, Educación medioambiental, Coeducación, Educación para la Salud y con la competencia de aprender a aprender.

6. DESARROLLO DEL PROYECTO: UN NUEVO CONCEPTO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Uno de los objetivos del proyecto es atender a la diversidad desde un punto de vista inclusivo. De entrada se rechaza la segregación de cualquier tipo: todos los alumnos, independientemente de sus capacidades y de sus logros, permanecen juntos en la misma aula el mayor tiempo posible. Solamente las conductas gravemente disruptivas o necesidades de atención puntuales y específicas provocan que el alumno salga del aula. Se ha comprobado en casos concretos los beneficios de este sistema: alumnos que de otro modo habrían salido a grupos de refuerzo y habrían trabajado contenidos mínimos a lo largo de toda la ESO, son capaces de “engancharse” y seguir el ritmo del grupo. De entrada, esto hace que puedan tener la posibilidad de seguir cualquier itinerario de estudios.

La heterogeneidad del grupo es la base del trabajo diario en el aula. El alumnado de altas capacidades colabora con el de mayores dificultades de aprendizaje. La diversidad se ve como un enriquecimiento en el aprendizaje de los alumnos ya que les sitúa en un contexto social real, donde la diferencia de intereses, capacidades, modos de trabajo, etc. es la norma dominante.

El otro pilar de nuestra pedagogía inclusiva es una educación común e individualizada. Esto se consigue a través del trabajo coo-

perativo y por proyectos, en muchos casos con carácter interdisciplinar. Los alumnos no aprenden cosas distintas: las aprenden de distintas maneras. El profesorado busca estrategias y metodologías que propicien la diversidad, la creatividad y saquen lo mejor de cada alumno. Se trabaja un currículo común para todos, en el que se pueden ir incorporando las adaptaciones curriculares necesarias para un estudiante determinado. Así, tanto los alumnos más desfavorecidos como los más aventajados salen beneficiados con la enseñanza inclusiva y en ningún momento hay un sentimiento de “superioridad” o de “exclusión”.

Todo esto exige una sobrecarga adicional para el profesorado pues un requisito fundamental de la enseñanza inclusiva es la flexibilidad del currículo, que implica horas de planificación y coordinación, además de una implementación mucho más compleja que un currículo único y cerrado. Los profesores debemos trabajar de manera conjunta y coordinada, muchas veces en los mismos tiempos y espacios. Así, el profesor ordinario, el de apoyo y el de Pedagogía Terapéutica coincidimos en la misma aula y franja horaria para trabajar los mismos contenidos. En ocasiones se trata de asignaturas que de cualquier forma contarían con un grupo de refuerzo, como lengua o matemáticas. En el caso de matemáticas, en lugar de sacar fuera del aula a un reducido grupo de alumnos con los que se trabajarían los contenidos mínimos, (el grupo de refuerzo), es el profesor de apoyo el que está las cuatro horas semanales que tiene asignadas junto al profesor titular, entrando dos horas en cada uno de los grupos de primero. De esta forma, se pueden detectar y corregir problemas que de otro modo pasarían inadvertidos, ya que, con un solo profesor en el aula, es prácticamente imposible realizar un control pormenorizado de los progresos de los alumnos. El alumnado de primaria está acostumbrado a realizar actividades totalmente guiadas. El profesor de apoyo ayuda al alumnado en este tránsito entre etapas, de forma que pueda comenzar a trabajar con cierta autonomía. En este sentido, comprueba que todos los alumnos toman correctamente los apuntes, que corrigen todos los ejercicios y que reali-





zan correctamente todas las tareas. Apoya y da las explicaciones complementarias necesarias a los alumnos que presentan más dificultades, y atiende a los alumnos más aventajados. De este modo, todo el grupo se beneficia del apoyo.

En otras ocasiones desde diversas materias se programan objetivos conjuntos y se desarrollan proyectos interdisciplinares; por ejemplo, profesorado de Música, Lengua y Plástica –además de los apoyos- confluye para poner en escena una representación teatral con marionetas. En otras, el equipo docente completo toma pautas comunes de intervención ante conductas disruptivas de un alumno o ante comportamientos asociales de otro.

En el IESO Bardenas Reales de Cortes abordamos la pedagogía inclusiva:

- Porque desde nuestra Misión valoramos la heterogeneidad como un elemento enriquecedor.
- Porque contamos con un Proyecto Educativo que subraya la atención a la diversidad.
- Porque somos un grupo de profesionales que implementamos metodologías y estrategias que intentan dar respuesta a la diversidad en el aula.

Y la implementamos:

- A través de la aplicación de un currículo adaptado a las distintas capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Con criterios y procedimientos flexibles de evaluación y calificación.
- Con espacios y tiempos de coordinación entre el profesorado, los tutores, la orientadora y la profesora de Pedagogía Terapéutica.
- Con ayuda de las nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación.
- Con la colaboración estrecha con las familias a través de las tutorías.

Todo ello con el convencimiento de que no son los alumnos los que se tienen que adaptar al ámbito escolar sino que es el sistema escolar el que debe adaptarse a las necesidades del alumnado.

7. DESARROLLO DEL PROYECTO: UTILIZACIÓN DE LAS NN.TT. PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS CC.BB.

Uno de los ejes del Proyecto es el empleo de las **TIC como herramienta para el trabajo diario** y el desarrollo de las habilidades necesarias en la sociedad de la información: buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento.

Para el desarrollo de estas tareas las TIC no pueden ser un accesorio o un adorno sino que han de estar integradas en la práctica diaria del aula como una herramienta fundamental, como lo están en tantas actividades de carácter social y laboral de la vida ordinaria de cualquier ciudadano de nuestra sociedad. No tiene sentido, en consecuencia, plantear tareas de enseñanza-aprendizaje en las cuales las TIC estén ausentes.

La utilización de las TIC en el aula nos permite además proponer tareas de aprendizaje en las cuales los estudiantes trabajen en equipo, gocen de autonomía y tiempo de ejecución suficientes y puedan ser guiados, asesorados y evaluados de manera no impositiva.

La competencia digital incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su **doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento**.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

Para llevar a cabo este proyecto consideramos, por lo tanto, las TICs esenciales. Son una herramienta indispensable en el aula, en la comunicación entre los protagonistas del proyecto y se utilizarán también en la evaluación de este.

Como **herramienta de aula** el profesorado las utiliza para presentar a los alumnos una recopilación de recursos relacionados con los proyectos y tareas realizadas por el profesorado (Moodle, wikis, blogs...) y para plantear tareas e instrucciones (blog, docs...). La utilización de las pizarras digitales, sobre cuya utilización el centro dispone de cierta experiencia, supone una ayuda importante.

Parte de la actividad del alumnado se basa en:

- Búsquedas: acceso a fuentes de todo tipo (textuales, icónicas, audiovisuales...)
- Trabajo a partir de tareas: tareas en Moodle, webquest.
- Uso de software para los proyectos: procesadores de textos, hojas de cálculo, presentaciones, edición de vídeo, audio...
- Sistemas de almacenamiento: físicos o virtuales.
- Difusión de los trabajos en la red.

La comunicación entre los participantes en el proyecto se potencia en todos los niveles a partir de las TICs, es decir, entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado, entre las familias y el centro, entre los centros participantes en el proyecto y entre los profesores y los formadores. Las actividades del aula virtual de Moodle posibilita este propósito.

Al finalizar el curso, se elaborarán encuestas de satisfacción (alumnado, familias, profesores) a través del aula virtual de Moodle, para recabar información que contribuya a **evaluar** eficazmente el proyecto.

Todo este trabajo desplegado con las TICs, está siendo posible gracias al equipamiento que el centro disponía en NNTT y a la adquisición este curso de 19 iPads. Sin la ayuda suministrada por el Ayuntamiento de Cortes, el Plan Moderna y el Departamento de Edu-

cación esta dotación no hubiera sido posible. También La contribución del CAP de Tudela ha sido importante, propiciando el asesoramiento de un experto en el uso de los iPads y en la explotación didáctica de las posibilidades educativas que estos proporcionan.

Entre las características de este dispositivo que son especialmente interesantes en el ámbito educativo, y que nos han animado a decantarnos preferentemente por él, cabe destacar:

- Personal. Es un dispositivo personal que permite aprender en cualquier parte o lugar mediante una dotación 1-to-1 (un equipo por alumno).
- Conectividad. Facilita mediante wireless un acceso a internet para consultar información como apoyo a la enseñanza y aprendizaje en las distintas áreas.
- Interactividad. El uso de la pantalla multitáctil resulta natural e intuitivo para el alumnado proporcionando un alto nivel de interactividad.
- Autonomía. La batería con 10 horas de autonomía posibilita que pueda utilizarse durante una jornada escolar completa.
- Inicio rápido. El arranque instantáneo del equipo proporciona una rápida disponibilidad en cualquier momento del día.
- Soporte digital multimedia. Permite acceder, manejar y editar información en formato digital multimedia: textos, imágenes, audios, vídeos, etc.
- Productividad. Dispone de múltiples programas de edición para el desarrollo de estrategias de aprendizaje constructivo.
- Libros digitales. Facilita el acceso a libros digitales y documentos que el profesorado puede subir y distribuir entre los iPads del alumnado.
- Portabilidad. Es ligero y portable por lo que se puede transportar fácilmente.
- Fácil. Resulta un dispositivo muy intuitivo con un soporte técnico mínimo.
- Micrófono y webcam. El dispositivo incluye un micrófono para la grabación de audio y una webcam (iPad 2) para la captura de imágenes/vídeo.
- Periféricos. Admite la conexión de periféricos que amplían sus prestaciones como el teclado externo, el cable de conexión a una proyector o TV o bien la impresión de documentos utilizando tecnología "AirPrint".

8. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

A lo largo de toda la implantación del Proyecto se están llevando a cabo reuniones de coordinación y de asesoramiento por parte de técnicos del Departamento.

Durante las primeras sesiones de coordinación en el Centro, el profesorado implicado decidió establecer los objetivos a alcanzar, comunes a todas las áreas y fundamentadas en las metas que propone el Proyecto: la interdisciplinariedad, la motivación, el trabajo inclusivo y el trabajo colaborativo, la creatividad, la tutoría entre iguales y la creación y explotación de materiales didácticos.

Estos objetivos están presentes y se evalúan y solidifican a lo largo de todo el proceso de implantación del Proyecto. En las reuniones de coordinación se hace el seguimiento periódico del rendimiento o adquisición de competencias, de las actividades interdisciplinares, de la disciplina y bienestar o satisfacción (alumnado, profesorado, familias, centro), etc. Las actividades se realizan con un enfoque de metodologías activas y dinámicas, potenciadas por el desarrollo de tareas interdisciplinares, creando en el aula ambientes de aprendizaje diferentes y generando en el alumno la motivación, el esfuerzo, la autonomía e iniciativa personal, la mejora en la profundización de conceptos y el trabajo en equipo, entre otros aspectos.

La planificación de esta evaluación se hace de modo conjunto entre los centros que están llevando a cabo el Proyecto y el Departamento de Educación que a su vez facilitará, para la evaluación final, indicadores para su realización.

Caso de que el Proyecto sea positivamente evaluado, tanto por el centro en su Memoria Final, como por el Servicio de Ordenación e Igualdad de Oportunidades, el Pilotaje se realizará el próximo curso 2013-2014 en 2º ESO.

**IESO "Bardenas Reales"
de Cortes.**





El coaching como herramienta de mejora para la comunicación con los alumnos.

Teresa Aranaz, Directora del Colegio San Cernin.

Uno de los aspectos básicos de cualquier centro docente es la comunicación con los alumnos a través de la acción tutorial pero, en no pocas ocasiones los docentes, especialistas en procesos de enseñanza - aprendizaje, carecen de herramientas suficientes que permitan un mayor y mejor acercamiento a los alumnos para propiciar un mejor rendimiento escolar y adquisición de competencias.

Estas circunstancias se añaden a la necesidad de los alumnos, especialmente de Secundaria, de tener una ayuda y orientación en una etapa importante de su vida escolar. Esta necesidad de mejora de la labor tutorial se detectó singularmente en 4º de la ESO etapa en la que tanto por la edad de los alumnos, como por la finalización de la etapa obligatoria de sus estudios y la necesidad de tomar decisiones sobre su futuro, la labor del tutor es fundamental.

Tras conocer algunas experiencias llevadas a cabo al respecto se inició en el curso 11-12 un proceso de trabajo en colaboración con profesionales de la Asociación de Industria Navarra (AIN) para conseguir que un grupo inicial de

tutores de Secundaria fuera capaz de poner en práctica en sus sesiones de tutoría técnicas de coaching educativo, como método de trabajo basado en el apoyo del tutor al alumno para facilitar que progrese en su proceso de desarrollo y mejora.

Gracias al manejo de estas habilidades, el equipo de tutores conseguiría llevar a cabo un proceso estructurado, dinámico, basado en la acción y orientado al futuro de manera que se ayudara a los alumnos conseguir sus propios objetivos mejorando sus habilidades y desarrollando su potencial. Todo ello dentro de un nuevo marco de trabajo donde el estilo es de escucha y diálogo, el alumno es protagonista activo y está orientado a la acción. El coaching educativo pretende descubrir el talento de las personas implicadas en dicho proyecto para así mejorar y optimizar su desarrollo personal y profesional. También tiene como propósito desarrollar la confianza del alumnado en sí mismo para que tome decisiones, asuma responsabilidades consiguiendo los objetivos o metas que se haya propuesto al inicio del proceso. El coaching en San Cernin

significa un paso más en el aprendizaje individualizado para poder guiar, transmitir y enseñar al alumnado y en definitiva trabajar en una educación centrada en las personas.

De forma más concreta los objetivos perseguidos han sido los siguientes.

Para los alumnos;

- Reforzar sus habilidades.
- Desarrollar competencias como el compromiso, el respeto, el esfuerzo y la excelencia que permitan mejorar sus resultados académicos.
- Activar su potencial.
- Incrementar la responsabilidad propia.
- Lograr que puedan tomar sus propias decisiones, utilizar las herramientas adecuadas para resolver los conflictos y ser capaces de generar recursos y competencias para la vida académica y profesional.
- Optimizar el tiempo y lograr un crecimiento profesional y educativo perdurable.

Para el colegio;

- Motivar al equipo de tutoría.
- Aumentar la eficiencia.
- Desarrollar y retener el talento.

- Mejorar la satisfacción del equipo tutores y de alumnos.
- Impulsar nuevos estilos educativos.
- Desarrollar la organización de forma sostenible.

Y para los tutores;

- Conseguir mejores resultados.
- Mejorar su relación con los alumnos.
- Facilitar el cambio a través de; ofrecer otras perspectivas, diagnosticar la situación y guiar al estudiante en el proceso emprendido.
- Incremento de la seguridad y satisfacción en su trabajo.
- Aprender nuevas técnicas y herramientas de desarrollo para las sesiones de tutorías.

El trabajo de los tutores con los profesionales de AIN fue intenso, con tres sesiones de formación de cuatro horas, cinco sesiones individuales de coaching de hora y media, dos sesiones de supervisión grupal de 4 horas por sesión. Es decir cada tutor tuvo cerca de 30 horas de formación directa, teórica y práctica, a lo largo de cinco meses.

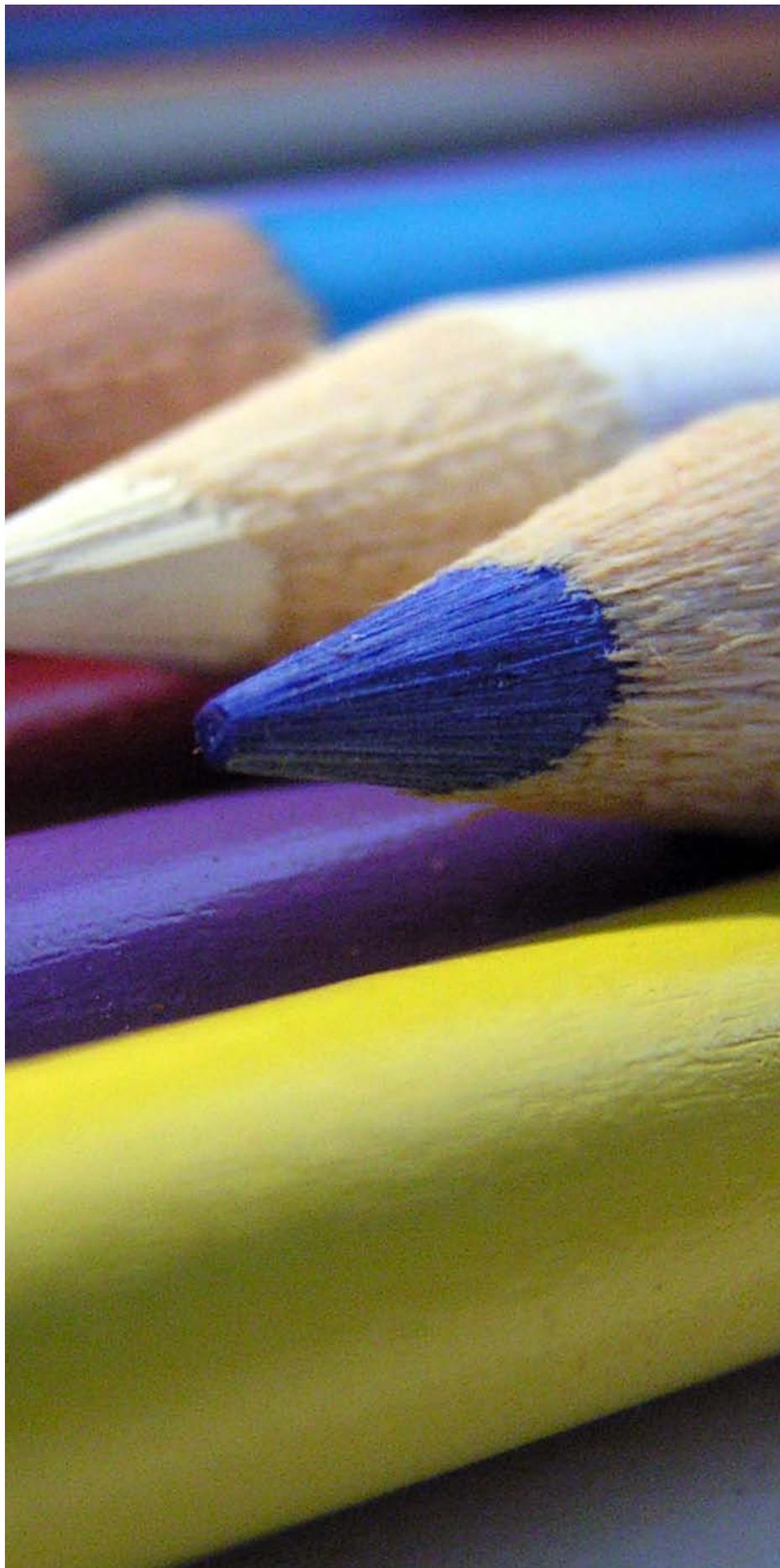
En definitiva se trataba de que los tutores deben lograr ser cercanos y exigentes, empáticos, humanos, pero capaces de mantener la distancia para no dejarse llevar por la experiencia vital que estén experimentando los alumnos o por experiencias personales que pueden aflorar en el transcurso de las tutorías.

El resultado de esta experiencia ha sido muy satisfactorio. Los tutores han mejorado su preparación técnica, sus herramientas y recursos, han mejorado la relación con el alumno y el trabajo con las familias. Por su parte los alumnos han aprendido a mirarse y valorarse, han adquirido mayor autonomía y responsabilidad, ha mejorado su cercanía al mismo tiempo que el respeto.

Ha merecido la pena. Así se ha percibido a través de las propias familias, alumnos y la valoración de los tutores. De esta forma en este curso 12-13 se ha apostado por continuar con la formación del equipo de tutores de 1º de Bachillerato.

Teresa Aranaz.

Directora del Colegio San Cernin.





EVALUACIÓN Y RESULTADOS EDUCATIVOS. VISIÓN COMPARADA

La evaluación como proceso de mejora de los sistemas educativos.

Javier Tourón, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Universidad de Navarra.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación, como proceso de obtención de información fiable y válida que permita optimizar la realidad evaluada, a través de la adopción de medidas basadas en la información que proporciona, ha venido abriéndose paso inexorablemente en nuestra cultura educativa.

De hecho, ya hace un buen número de años, en el informe de diagnóstico del sistema educativo español se apuntaba que “los sistemas educativos representan en la actualidad, junto a los sistemas de salud, las mayores empresas de intervención social. Sus resultados afectan directa o indirectamente a todos los miembros de la comunidad. La idoneidad de su funcionamiento es, pues, un asunto de capital importancia y de interés general. Esto, quizá, explique el alto nivel de acuerdo acerca de la necesidad de un diagnóstico permanente del sistema educativo español. Así se expresa en la LOGSE que, en su artículo 55, identifica la evaluación del sistema como uno de los factores clave de la calidad de la educación, en la medida en que permite un conocimiento más riguroso y objetivo del mismo y facilita la toma de

decisiones tendentes a su optimización” (Orden Hoz y cols., 1998, 17).

Las leyes educativas posteriores, como la efímera LOCE, dedicaba su Título VI a la evaluación, señalando expresamente la necesidad de llevar a cabo evaluaciones generales de diagnóstico sobre áreas y asignaturas que versarán sobre competencias básicas, promover la evaluación externa de centros y elaborar todo un Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

Tampoco la LOE (5/2006) deja de referirse a la evaluación con la importancia que merece. Así, su título VI se dedica a la evaluación del sistema educativo, señalando en su artículo 140 que la finalidad de la evaluación será: a) contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación, b) orientar las políticas educativas, c) aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo, d) ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas y e) proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos

en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea.

Pero acercándonos más a la propia realidad de la Comunidad Foral de Navarra quiero traer a colación lo que se decía en la ORDEN FORAL 385/2002, de 19 de julio, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se aprobaba un plan de evaluación y calidad para los Centros de Educación Infantil y Primaria sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Foral de Navarra, publicada en el Boletín oficial de Navarra nº 113 de fecha 18/09/2002:

“La mejora de los Centros Educativos es una responsabilidad compartida entre las Administraciones Educativas y los propios Centros. Por ello, es necesario potenciar una cultura de la evaluación que desarrolle actitudes favorables a la aplicación de actuaciones de evaluación, entendida ésta como herramienta de conocimiento y reflexión entre el profesorado y los responsables de la Administración Educativa. Esta cultura de la evaluación obliga a un planteamiento sistemático, organizado y riguroso que permita identificar, tanto a la Administración como a los Centros, aque-

llos aspectos que funcionan bien y aquellos que pueden y deben mejorarse. La evaluación debe ponerse, por lo tanto, al servicio de la mejora continua y como tal debe ser asumida, como una ayuda y un recurso de primer orden que permita un mejor conocimiento de la realidad y de los efectos de las diferentes actuaciones educativas que se llevan en los Centros. Los estudios diagnósticos llevados a cabo por las Administraciones Educativas permiten orientar los Sistemas Educativos y tomar medidas para hacerlos más eficientes y responder, por ello, mejor a las complejas necesidades que plantea la sociedad a la escuela. Ahora bien, los resultados de estos estudios diagnósticos deben ser contextualizados en el Centro y aportar información para establecer planes de mejora que incluyan objetivos propios, basados en la propia realidad; la evaluación interna, realizada desde el centro, deberá aportar información sobre los logros de dichos planes. Solamente mejorando los Centros puede mejorar el Sistema Educativo.

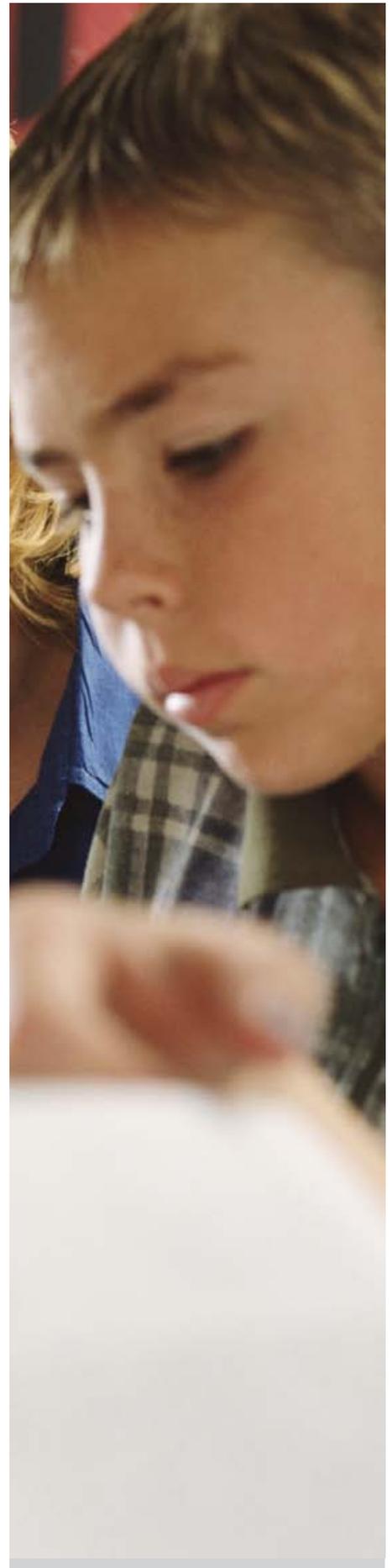
En este contexto debe entenderse el papel de la evaluación externa como elemento identificador de aquellos aspectos que funcionan bien y, por lo tanto, deben mantenerse y acrecentarse y de aquellos que claramente deben mejorar. Además de esta función de diagnóstico, mediante la evaluación externa se puede confrontar perspectivas y servir de referente externo a la evaluación interna que realiza el propio Centro. Corresponde al Departamento de Educación y Cultura racionalizar, ordenar y sistematizar, mediante un plan estratégico a varios años aquellas actuaciones relacionadas con la mejora de la calidad y la evaluación, sin perjuicio de la autonomía de los Centros para completar y contextualizar dichas actuaciones. El presente plan se basa en la conveniencia de que los Centros elaboren planes bienales de mejora que recojan aspectos nucleares identificados como áreas de mejora en los diferentes estudios de diagnóstico realizados por las Administraciones Educativas. Pretende, por lo tanto, establecer un marco común en donde puedan incorporarse tanto las EVALUACIONES realizadas por el I.N.C.E., aquellas que se refieren a proyectos de ámbito estatal

y los proyectos de evaluación de carácter internacional, como las Evaluaciones planificadas desde el propio Departamento de Educación y Cultura (Evaluación de la Enseñanza Primaria en Navarra, 2003, 8-9).

Queda claro, pues, que el papel de la evaluación consiste en hacer visibles algunos de los productos intangibles de la acción educativa y apoyar la toma de decisiones, pero también es cierto que sólo es posible conocer el nivel instructivo de un sistema educativo a través de la evaluación periódica de sus resultados, de modo que ésta se convierte en el mejor mecanismo para asignar de forma coherente los recursos al sistema y apoyar las necesidades allí donde se producen.

Así pues, todo proceso de evaluación debe verse como un proceso de ayuda y no como una amenaza potencial, al tiempo que la evaluación sistemática y periódica será el paso necesario para conocer el nivel instructivo de los alumnos, y establecer los estándares de rendimiento que fijen, con precisión, qué deben saber los estudiantes de cada curso en cada materia (volveré sobre esto posteriormente). Por otro lado, la sociedad tiene derecho a conocer cuál es el nivel educativo de sus ciudadanos y cómo se rentabilizan los esfuerzos, económicos y humanos, que la Administración pone al servicio de todos los escolares y sus familias. Tenemos un ejemplo paradigmático de lo que señalo en la web del Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

Pero la evaluación se topa con un problema básico respecto a los resultados que ofrece: ¿qué es un rendimiento satisfactorio? y ¿un rendimiento suficiente? El establecimiento de objetivos específicos es esencial para determinar si los logros se acomodan a las expectativas. Cuando no existen un conjunto de objetivos específicos que determinen con claridad qué entendemos por rendimiento satisfactorio, la evaluación, sus resultados, solo podrán mostrarnos el punto donde nos encontramos, pero nada nos dirá de la distancia que nos separa de las metas deseadas,



lo que llamamos en su día potencial de optimización (Cf. Gaviria y Tourón, 2005).

Otro aspecto central de la evaluación es el establecimiento de referencias con las que comparar los resultados. En efecto, “la referencia permite una valoración global del objeto evaluado al ponerlo en relación con algo que se toma como patrón. Los patrones de referencia habituales son: lo alcanzado por un grupo representativo de esa misma realidad –referencia normativa, que utiliza baremos-; los niveles prefijados como meta de eficacia –referencia criterial- (...) (Pérez Juste, 2006, 539). Sin una referencia clara es complicado establecer una comparación adecuada y sin comparación no hay juicio y sin éste no hay evaluación.

En un sistema educativo las referencias pueden ser múltiples dependiendo del nivel de generalidad de la evaluación, ya sea la evaluación interna de un centro, la evaluación externa del mismo, la evaluación de un sistema educativo regional o local dentro de un país, o el mismo sistema educativo de un país en comparación con el de otros países. “Sea cual fuere la modalidad o tipo de evaluación adoptada en cualquier contexto educativo, su influencia sobre el proceso y el producto de la educación es decisiva y afecta directa o indirectamente a su calidad, siempre que la evaluación tenga consecuencias, es decir, siempre que se tomen decisiones en función de las cuales se decidió la evaluación. Una evaluación sin consecuencias es inútil y puede ser perjudicial para el objeto evaluado y su contexto. (Orden Hoz, 2009, 32).

Como señalé en otro lugar, “tampoco tiene una importancia menor en el progreso de la evaluación el impacto -sobre todo social- que han tenido estudios internacionales como TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y particularmente PISA (Programme for International Student Assessment). (...). Todos los estudios por generales o específicos que sean tienden a ofrecer, de un modo u otro, ideas y directrices que permitan tomar decisiones efectivas para mejorar los sistemas educativos que analizan. Esta es, precisamente, la razón de ser de

la evaluación: optimizar el objeto evaluado (Tourón, 2009a, III).

Y es que como señalé en el I Foro mundial sobre el talento celebrado en Pamplona en 2009, “el sistema educativo debe lograr, a través de una educación tan personalizada como sea posible (debería serlo en grado sumo), la promoción del óptimo resultado posible para cada persona. A mi juicio esto garantiza una apuesta seria por la promoción de la excelencia, que será diversa para cada persona, ciertamente, pero que provocará una transformación tal en las escuelas que impedirá todo igualitarismo, que es a lo que conduce el ‘garantizar los mínimos’. Es la igualdad ex post que señalaba Stuart Mill, la que hace estéril toda esperanza de desarrollo social y económico de cualquier sociedad. Promover la excelencia equivale a facilitar los recursos educativos necesarios que permitan a cada alumno llegar tan lejos, tan rápido, con tanta amplitud y con tanta profundidad como su capacidad y competencia le permitan.

Esto es entender el principio de igualdad de oportunidades en su correcta acepción. Una escuela -y un sistema educativo en sentido amplio- que no tienda a ser lo más adaptativa posible no podrá garantizar al menos esta tensión hacia la excelencia” (Tourón, 2009b, p. 8).

En la misma línea el director de los estudios PISA señalaba que “La excelencia en educación es una meta alcanzable, y a un costo razonable (...). El éxito se producirá en aquellas personas y países que sean rápidos en sus adaptaciones, lentos a la hora de quejarse y que estén abiertos al cambio” (Scheleicher, 2007, p. 6).

¿Estamos dispuestos en Navarra a que así sea?

2. EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES EN LOS ESTUDIOS INTERNACIONALES: UNA MIRADA A PISA, TIMSS Y PIRLS

No parece necesario señalar ahora las características específicas de PISA (Programme for International Student Assessment),





TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), sobre cualquiera de ellos hay abundante información en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (<http://www.mecd.gob.es/inee>), tanto sobre los marcos conceptuales en los que se apoyan como de los resultados ofrecidos hasta ahora.

Lo que pretendo en este apartado es ofrecer una visión rápida de la posición del sistema educativo español y el de las comunidades autónomas, cuando es posible, respecto a nuestros resultados en el contexto internacional. Algunos de ellos no son estudios curriculares, particularmente PISA, que “se centra en averiguar hasta qué punto los alumnos son capaces de usar los conocimientos y destrezas que han aprendido y practicado en la escuela cuando se ven ante situaciones, muchas veces nuevas para ellos, en los que esos conocimientos pueden resultar relevantes. Es decir, evalúa cómo los alumnos pueden hacer uso de su capacidad lectora para comprender e interpretar distintos tipos de material escrito con el que probablemente se van a encontrar al gestionar su vida diaria; de qué forma pueden utilizar su competencia matemática para resolver distintos tipos de retos y problemas relacionados con las matemáticas, y el modo en que los alumnos pueden hacer uso de sus conocimientos y destrezas científicas para comprender e interpretar distintos tipos de contextos científicos. Las competencias adquiridas reflejarían la posibilidad de los alumnos de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, aplicando lo que aprenden en la escuela y fuera de ella, evaluando sus opciones y tomando decisiones.” (INEE, 2007, p. 16).

Pero para ello me parece necesario abordar someramente algunas de las particularidades de las escalas de rendimiento, en las que se expresan los resultados de este tipo de estudios.

2.1. Las escalas de rendimiento: más allá de la media

Para explicar las escalas de rendimiento me apoyo en un texto escrito recientemente

en mi propio blog (www.javiertouron.es) sobre este particular, derivado de un artículo publicado en la revista Estudios sobre Educación (Tourón, 2009c).

Los resultados de los informes internacionales como TIMSS, PIRLS o PISA utilizan para la expresión de los resultados del rendimiento de los alumnos las llamadas escalas de rendimiento. Estas escalas, de construcción compleja, se elaboran a partir de las propiedades que ofrece la Teoría de respuesta al ítem (TRI), que aborda los problemas de medida de manera más eficiente y adecuada que la Teoría Clásica de los Tests (TCT).

La Teoría de Respuesta al Ítem ofrece modelos que permiten relacionar la probabilidad de responder correctamente a un ítem con la capacidad de los sujetos, de modo que los sujetos más capaces tenderán a responder ítems más complejos y los menos capaces lo contrario. O de otro modo, cuanto más difíciles sean los ítems que un sujeto responda correctamente, mayor será su capacidad. La dificultad de los ítems y la capacidad (o rasgo latente) están en la misma escala de manera que se pueden comparar.

No es este el lugar para explicar la metodología de su elaboración que, en estos estudios además se complica por otras razones como el muestreo que utilizan, la metodología de los valores plausibles, etc. (Cf. para una explicación detallada Martínez Arias, 2006, Martínez Arias, Hernández y Hernández, 2006 o Muñiz, 1997). Todos ellos son de cierta complejidad matemática, pero nos permiten llegar a unos resultados fáciles de entender y de claras implicaciones educativas, que es de lo que aquí quiero tratar.

Baste para nuestro propósito saber que son escalas que, convencionalmente, tienen una media de 500 puntos y una desviación típica de 100 puntos y que se dividen en tramos o intervalos que vienen definidos por determinados ítems que se ordenan a lo largo de la escala en razón de su dificultad, de manera que, por lo dicho antes, la capacidad de los

sujetos se determina en razón de la dificultad de los ítems que se responden correctamente con mayor probabilidad, no de su número como ocurre en la Teoría Clásica.

Aunque puede parecer un tanto contraintuitivo, la TRI nos permite estimar la competencia de los alumnos independientemente de la muestra de ítems empleada para ello y de las condiciones de los demás alumnos sometidos a evaluación, siempre que se cumplan los supuestos de los modelos utilizados, de modo que la estimación de la competencia de un alumno dado es independiente de la competencia de los demás (cosa que no ocurre cuando expresamos los resultados en porcentajes, por ejemplo).

Una vez que conocemos las dificultades de los ítems y las probabilidades de responderlos correctamente, estamos en condiciones de establecer intervalos en la escala que, en virtud de lo que los especialistas determinan que miden los ítems que las componen, nos permiten asociar una referencia cualitativa a esos intervalos de puntuación. De esta manera no solo decimos que un país, o una comunidad autónoma, tiene una determinada media, sino que estamos en condiciones de decir qué significa esa media, o cualquier otro valor de la escala, en la disciplina que estamos tratando.

Es importante saber, sin embargo que en PIRLS-TIMSS o PISA las estimaciones de los parámetros solo son poblacionales, nunca imputables a un centro y menos a un alumno (ver a este respecto Martínez Arias, 2006). Cuando el muestreo y otras condiciones, como la distribución de los ítems en los cuadernillos lo permiten, esto mismo que ahora solo se puede decir de la población de un país o centro educativo también, pero no con el diseño actual.

A modo de mero ejemplo de lo que quiero señalar, en el siguiente cuadro se muestran los intervalos de rendimiento calculados para TIMSS en su escala de rendimiento.

NIVEL DE RENDIMIENTO	PUNTUACIÓN
Nivel avanzado	superior a 625
Nivel alto	entre 550 y 625
Nivel medio	entre 475 y 550
Nivel bajo	entre 400 y 475
Nivel muy bajo	inferior a 400

Sabiendo cuantos sujetos superan un determinado nivel y sabiendo qué conocimientos y capacidades están asociados a ese nivel, tendremos una visión clara del dominio o competencia obtenido por los alumnos evaluados. Esto nos permitiría comparar lo que saben y saben hacer los alumnos con lo que se considera rendimiento satisfactorio en el sistema educativo, es decir, con los criterios que representan los conocimientos y capacidades deseables. Algo que en nuestro país está sin determinar de manera adecuada todavía (hablaré de esto más adelante).

Para entender bien qué representan las escalas de rendimiento desde el punto de vista educativo y, por tanto, la me-

rida en la que pueden maximizar el impacto de la evaluación en el sistema educativo, en la figura 1 se representa (como ejemplo) la escala de rendimiento de Matemáticas en TIMSS y en rojo los números que se refieren al porcentaje de alumnos que nuestro país tiene en cada tramo de la misma. La escala se establece en orden de dificultad creciente, de manera que el porcentaje de un determinado intervalo señala cuántos alumnos dominan las destrezas de ese intervalo, pero no dominan las que están por encima (en los intervalos superiores).

Así vemos que el 31% de nuestros estudiantes dominan (es su modo de decir que poseen razonablemente esas destrezas y otras similares o asociadas) lo que se señala para el intervalo bajo, pero ninguna de las destrezas por encima de él. Lo mismo se puede decir de los intervalos siguientes: el 39% dominan o poseen las destrezas descritas para el intervalo medio, y también las del intervalo anterior, ya que como se explicó, la escala es acumulativa y quien está en un peldaño determinado también ha superado los de dificultad inferior. De la misma forma entonces diremos que el 16% tienen las destrezas descritas para el nivel alto (y también las anteriores)

Figura 1. Porcentajes de alumnos españoles que dominan o no dominan los aspectos evaluados por TIMSS en Matemáticas, elaborada a partir de los datos del INEE



y así sucesivamente. Podemos pensar en el salto de altura como un símil, y cada intervalo de la escala como una altura. Es obvio que el que salta 1.50 m también salta alturas inferiores, pero si esa es su mejor marca, no saltará alturas superiores. Pues cada intervalo de la escala representa una “altura” y los porcentajes nos indican cuantos de nuestros “atletas” la saltan.

Por otro lado, en la parte izquierda de la figura señalamos los porcentajes de alumnos que no dominan las destrezas señaladas (que no “saltan” determinada altura por seguir con el símil). Así, el 13% no dominan ninguna de las destrezas de la escala, el 44% (que es la suma de 13+31) no dominan ninguna de las capacidades que se indican, y así sucesivamente.

Analizando los conocimientos y destrezas señalados en la escala vamos -como se comprende- mucho más allá de la media, pues estamos asociando una referencia cualitativa al valor cuantitativo, indicando lo que significa respecto a la materia que se mide.

Si dispusiéramos de una clara descripción de lo que se debería saber y de las destrezas que deberían tener los alumnos, es decir, si tuviésemos los estándares de rendimiento establecidos para nuestro sistema educativo, sería directa la comparación entre lo logrado y lo deseado. Y de manera inmediata sabríamos cuáles deben ser las estrategias a poner en marcha para mejorar las situaciones no deseables en cada una de las unidades (centros, aulas, etc.) que componen nuestro sistema educativo. Conoceríamos cual es nuestro potencial de optimización.

2.2. Una lectura de las escalas de rendimiento en los estudios internacionales

Una vez que hemos aclarado lo que significan las escalas de rendimiento y la lectura que de ellas se puede hacer, quisiera ahora presentar algunos resultados de los alumnos españoles en los



estudios internacionales disponibles, particularmente los señalados. Nos interesa ver los resultados de las escalas de rendimiento, no los valores medios que tienen poca utilidad. Es más importante saber cuántos alumnos tenemos en cada tramo de la escala y comparar las referencias cualitativas de cada tramo (las competencias, destrezas y conocimientos) con lo que entendemos que sería deseable. Naturalmente esto no lo podremos hacer en estas breves páginas, pero sugiero que es la lectura que se debería hacer en cada unidad de decisión a la que los resultados afectan de manera directa.

A continuación presento una serie de figuras que recogen los resultados de PISA en los últimos años (2003, 2006 y 2009), a la espera de conocer los resultados de 2012. Están elaborados a partir de los resultados ofrecidos cada año por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. He seleccionado como elemento de comparación solo tres países distintos del nuestro: Corea, Finlandia y Canadá. Son tres países que no coinciden en sistema educativo, ni en cultura, ni en idioma ni siquiera en continente. Sí coinciden en una cosa: presentan unos de los resultados más altos en las diversas escalas de rendimiento y quizá, como señala el informe de Barber y Mourshed (2007) en que tienen los mejores profesores, al menos los más eficientes.

Los gráficos están simplificados, de manera que las escalas de rendimiento las he compactado en tres tramos: el de “rendimiento bajo”, menor o igual a 2, el de “rendimiento medio” (valores 3-4) y el de “rendimiento alto (5-6)”. Los números que figuran dentro de cada barra en los gráficos se refieren al porcentaje de estudiantes del país o comunidad en ese tramo de la escala. Para ver el significado cualitativo de cada tramo, como ya señalé anteriormente, habría que referirse a los informes de resultados que están disponibles en la web del citado Instituto Nacional de Evaluación, cosa que aquí no haré para no alargar este trabajo más de lo prudente.

Figura 2. Rendimiento en Matemáticas en PISA 2003 (elaborada a partir de los datos del informe español)

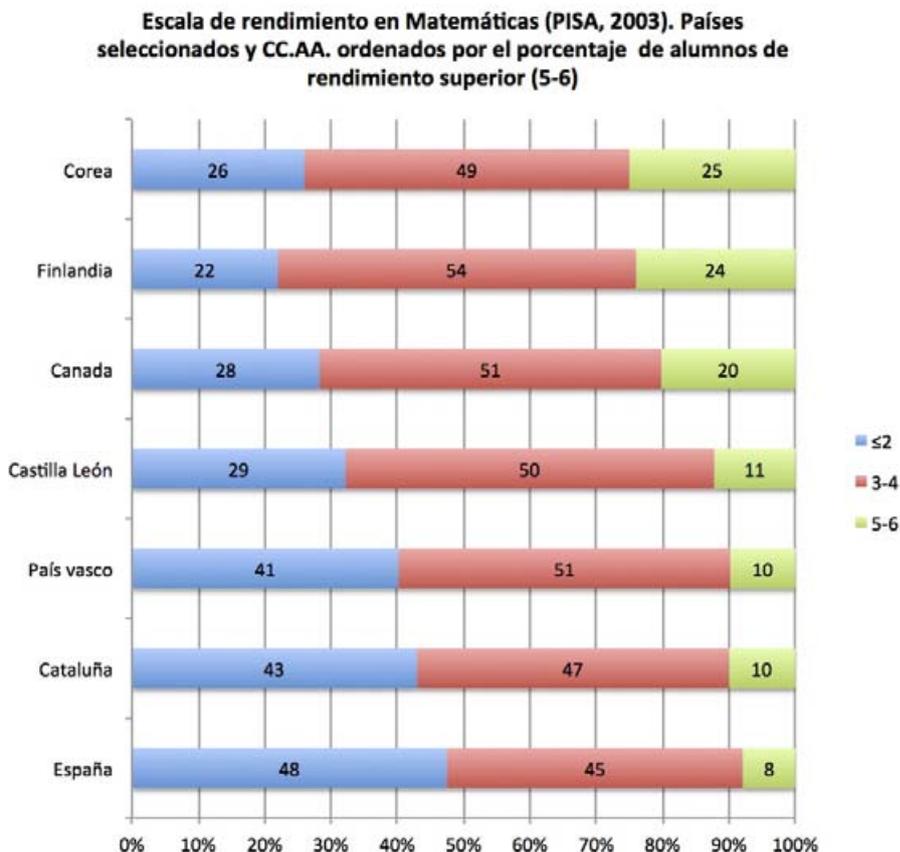
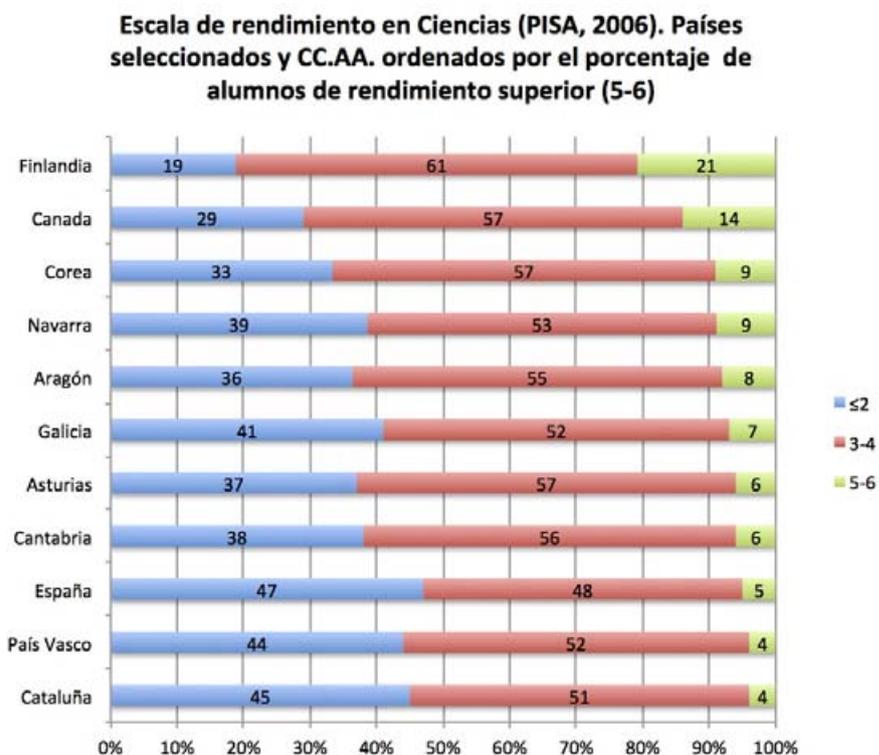


Figura 3. Rendimiento en Ciencias en PISA 2006 (elaborada a partir de los datos del informe español)



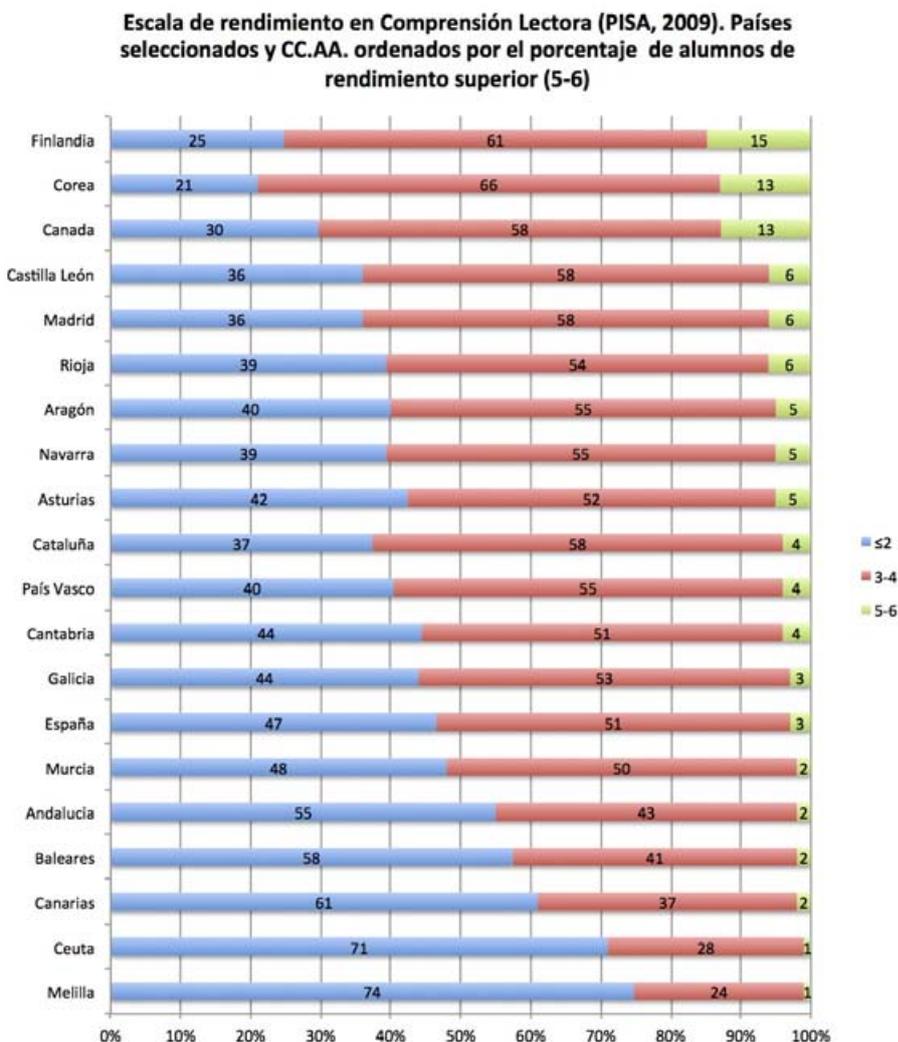
No parece necesario hacer una análisis muy pormenorizado de estos gráficos, pero sí que me interesa hacer algunos comentarios que son extensibles a cualquiera de ellos. Me voy a fijar intencionadamente en los extremos que son, a mi entender, los que mejor nos permiten caracterizar la situación, al tiempo que me referiré exclusivamente a España y, lógicamente, a Navarra; cualquier lector podrá ampliar la lectura a otras comunidades que le puedan interesar, incluso a otros países remitiéndose a los informes completos de estas evaluaciones.

En primer lugar, vemos que en los años 2003 y 2006, en los que hay menos comunidades autónomas participando con muestras suficientemente grandes como para permitir estimaciones independientes de España, el porcentaje de alumnos en los niveles inferiores en los países tomados de referencia varían entre el 19% y el 33%, en España lo hace entre el 47% y 48%, Navarra está en el 39% (año 2006, no hay datos en 2003). Por el contrario, el porcentaje de alumnos con rendimientos más altos está entre el 20-25% en 2003 y 9-21% en 2006 en los países de referencia. Navarra tiene un 9% de alumnos en el nivel superior, como Corea, pero lejos de Canadá o Finlandia. En suma, un excesivo número de alumnos con rendimientos deficientes y un escaso número de alumnos con rendimientos destacados o sobresalientes. Ninguna de las dos cosas es deseable y, como veremos, es una tendencia casi estructural que se repite con demasiada frecuencia en nuestro sistema educativo.

Echemos ahora un vistazo a los resultados de PISA 2009 en el que hay más elementos de comparación, pues todas las comunidades autónomas ampliaron su muestra y, por tanto, tienen resultados con un nivel de precisión razonable, como los países.

Mientras los niveles más bajos de comprensión lectora implican al 21-30% de alumnos en Finlandia, Canadá y Corea, en España este porcentaje se eleva al 47%, siendo en Navarra de un 39%. En el otro extremo vemos que los niveles superiores de rendimiento son alcanzados por un 13-15% de alumnos de los países de referen-

Figura 4. Rendimiento en Comprensión Lectora en PISA 2009 (elaborada a partir de los datos del informe español)



cia, mientras que en España este porcentaje es cinco veces menor que en Finlandia, un 3%, situándose en Navarra en un 5%.

En competencia científica nos encontramos una tendencia similar. Así, mientras en Finlandia hay un 21% de alumnos en los niveles inferiores y un 18% en los superiores, en España los porcentajes son del 46% y del 4%. Algo mejor es la situación de Navarra, desde luego, mejor que la de España, pero bien lejos de los países tomados como referencia (38% de alumnos con niveles bajos y un 6% en los niveles altos), la tercera parte que Finlandia o la mitad que Corea.

En relación con los resultados de Matemáticas en España tenemos un 48% (casi la mitad de la población) con niveles bajos de rendimiento, aproximadamente el doble que en los países tomados como referencia. Por el contrario, en los niveles de rendimiento excelente estos países tienen entre el 18 y el 26% de sus alumnos, mientras que España tiene un 8%, algo menos de la tercera parte que Finlandia. Navarra está ciertamente mejor, pero no mucho mejor, ya que los alumnos con rendimientos bajos alcanzan al 36% y los alumnos de rendimiento excelente son solo el 13%, muy por encima de España, pero por debajo de otras comunidades como La Rioja, Castilla-León o Aragón.

Ante estos resultados podemos ver dos claros problemas. El primero es que el sistema español (el navarro en la parte correspondiente) no parece tener mecanismos adecuados para reducir de manera importante a los alumnos que van retrasados pero, en particular, no tiene capacidad para “bombear” alumnos a los niveles superiores de rendimiento, como ya otros autores han puesto de manifiesto hace años (Cf. Gaviria, 2003). Estos datos son preocupantes porque además de no recuperar eficientemente a los alumnos con bajo rendimiento, tampoco parece que seamos capaces de promover la excelencia de los más capaces, con el efecto negativo que esto tiene en el desarrollo de los escolares y, por ende, en la construcción social (Tourón, 2012).

Se trata de disfrazar en ocasiones estos resultados utilizando el término equidad para señalar que, si bien no tenemos muchos alumnos con resultados excelentes, la dispersión de los resultados entre los de menor y mayor rendimiento no es muy amplia. Se ha dicho expresamente que España se encuentra bien situada en cuanto a la equidad conseguida en su sistema educativo y debería esforzarse en mejorar los resultados de rendimiento para conseguir una mayor excelencia (INEE, 2003). Sin embargo, esta es una manera equivocada de entender la equidad, haciéndola equivaler a igualdad o ausencia de diferencias extremas de rendimiento entre unos y otros.

“La igualdad entendida como homogeneidad de resultados no puede convertirse en un objetivo de la política educativa. La homogeneidad en sí misma no es deseable, excepto si va acompañada de unos resultados medios muy altos. Ese sí debe ser

Figura 5. Rendimiento en Competencia Científica en PISA 2009 (elaborada a partir de los datos del informe español)

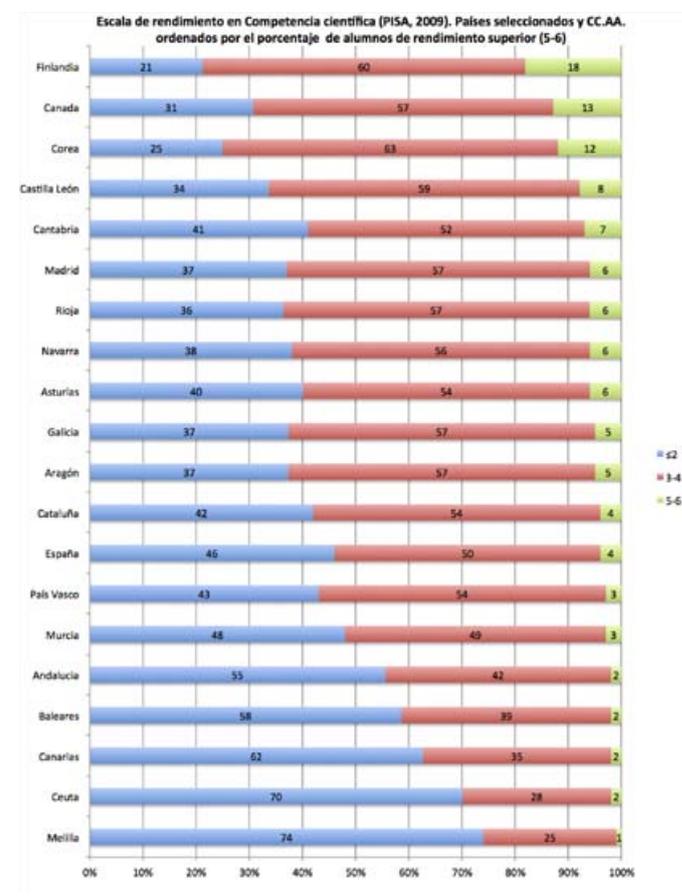
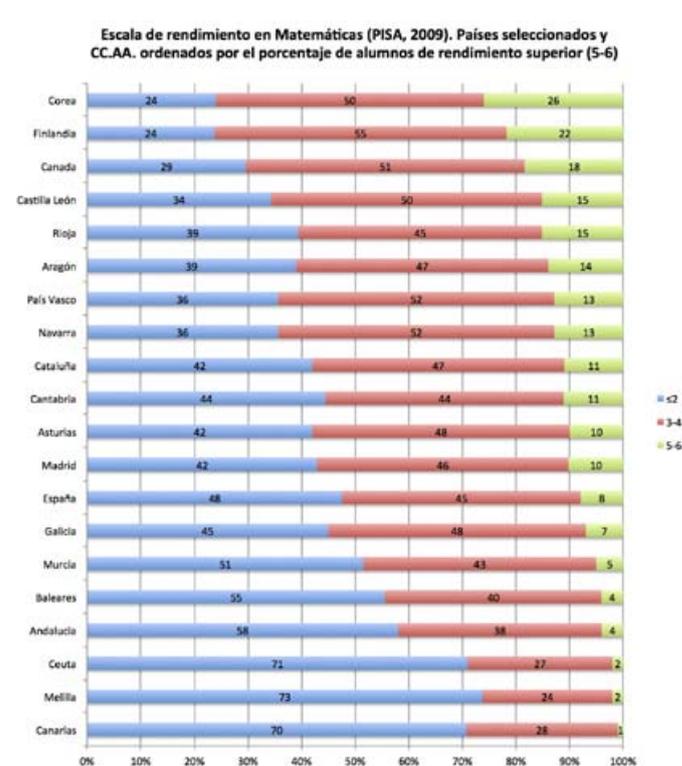


Figura 6. Rendimiento en Matemáticas en PISA 2009 (elaborada a partir de los datos del informe español)



un objetivo de la acción política, el lograr el máximo rendimiento de todos y cada uno de los alumnos” (Gaviria, 2003). No es posible extenderse más en este punto, pero el argumento me parece que está claro. Un sistema educativo tiene que “promover la excelencia, que equivale a facilitar los recursos educativos necesarios que permitan a cada alumno llegar tan lejos, tan rápido, con tanta amplitud y con tanta profundidad como su capacidad y competencia le permitan (Tourón, 2011). Esto, por mucho que algunos se empeñen, no va contra la igualdad de oportunidades, justamente es una exigencia de la misma si se entiende en su correcta acepción.

Veamos rápidamente que ocurre con los resultados del estudio TIMSS-PIRLS (alumnos de 4º de Primaria), cuyos resultados se acaban de presentar hace escasos meses en dos volúmenes. El segundo en el que he participado con otros colegas, contiene interesantes análisis secundarios (INEE, 2012). En este estudio solo ampliaron su muestra dos comunidades autónomas, por lo que los comentarios los voy a referir a España en su conjunto.

Como sabemos, PIRLS se ocupa del análisis de la comprensión lectora partiendo de unos marcos de referencia que pueden encontrarse en la web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, lo mismo que los informes de resultados completos.

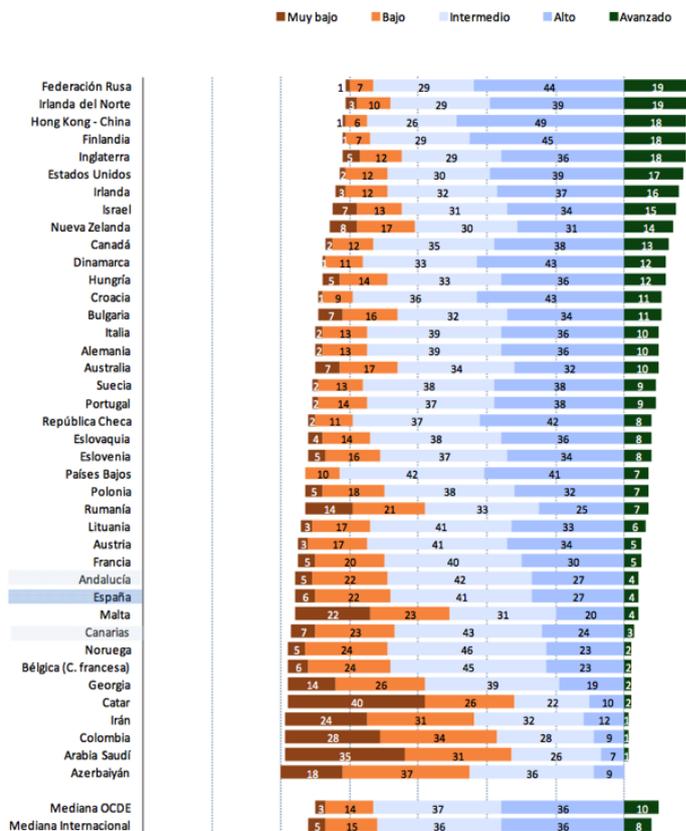
El gráfico siguiente (ver figura 7) se refiere a la Comprensión Lectora y los países participantes no son los mismos que en PISA, no obstante vamos a ver que se da en los resultados una tendencia similar. En primer lugar vemos que España tiene tan solo un 4% de alumnos en el nivel de rendimiento alto o excelente (avanzado), frente a valores del 19-18% en países como la Federación Rusa, Irlanda, Hong Kong, Finlandia o Inglaterra. Por el contrario, en los dos niveles más bajos tenemos el 28% de alumnos frente al 8-13% de los países de cabeza.

Esto significa sencillamente que tenemos una quinta parte de alumnos de rendimiento avanzado respecto a los países con mejores rendimientos y más del doble de alumnos con rendimientos bajos. Las dos cosas son preocupantes y lo mejor sería reconocerlo para poder abordar las soluciones más adecuadas.

No son muy distintas las cosas si nos referimos a las Matemáticas, tal como muestra la figura 8. Apenas un 1% de alumnos en los niveles superiores o un 44% en los inferiores tenemos en España, mientras que en Hong Kong-China tienen, respectivamente, el 37% y el 4%.

Los resultados en Ciencias que se recogen en la figura 9 son del mismo tenor que los anteriores. Ahora los alumnos con rendimientos altos llegan al 4%, por debajo incluso de la media de la OCDE, mientras que en los países de cabeza están entre el 15-20%. Los rendimientos bajos alcanzan en España al 44% de

Figura 7. Resultados de Comprensión Lectora en PIRLS. Tomado del informe español



sus alumnos, mientras que en los países de cabeza están entre el 4% y el 22%.

Una situación claramente deficiente que exige un análisis profundo y quizá poner en marcha otras medidas que inviertan esta tendencia. Obsérvese que en estos datos estamos hablando de las escalas de rendimiento, no de los valores medios que vienen afectados por los valores extremos. Estamos poniendo directamente el énfasis en la distribución de nuestros alumnos respecto a los niveles de dominio de la escala, por lo que estos datos vienen a referirse directamente a lo que saben o dominan o no saben ni dominan qué porcentaje de nuestros alumnos (ver figura 1). Este es el análisis que nos importa.

Es preciso ahora analizar en qué grado los expertos en desarrollo del currículo, en la enseñanza de las diversas materias, los servicios de inspección y planificación educativa y otros, consideran que se pueden afrontar medidas de actuación concretas -a partir de los resultados logrados- que palíen esta situación, de otro modo la evaluación no tendrá consecuencias y, como ya dije, una evaluación sin consecuencias es una evaluación inútil, más aún puede ser perjudicial.

Si buscamos pretextos o indicadores indirectos, que los hay, que puedan ser en parte responsables de algunas diferencias o, dicho en términos técnicos, de parte de la varianza de los resultados, podremos correr el riesgo de excusar cualquier resultado. De hecho la varianza entre centros en España es razonablemente pequeña.

Me parece más sensato para el sistema educativo preguntarse: ¿con los recursos que tenemos es posible hacerlo mejor? ¿ser más eficientes? No tengo duda de que sí se puede. De hecho, nuestros resultados en TIMSS-PIRLS son inferiores de los esperados de acuerdo con el citado ISEC. Por otra parte, no trataré este asunto aquí, pero merece la pena mencionarlo, “existe una mayor variabilidad entre los centros en el ámbito internacional que en España en ambos estudios [TIMSS y PIRLS]. En España la variación global entre unos centros y otros está en torno al 20%, mientras que en el ámbito internacional es superior al 25%.” (Cf. INEE, 2012, 100). Que la varianza entre los centros sea baja cuando los resultados no son altos en conjunto no es nada deseable, pues apunta a un problema estructural, probablemente debido a la organización, autonomía, formación de los profesores y otros.

Es cierto que las comparaciones lineales entre países o sistemas educativos no son estrictamente adecuadas, pero no lo es menos que los resultados que estamos comentando no se explican solo por los índices socioeconómicos o la inversión, asuntos en los que ahora no podemos entrar, pero que pueden verse en el informe de la OCDE Education at a Glance de 2012. La inversión en educación no es solo una cuestión de cuantía, lo es también de eficiencia, tal como demuestran los datos publi-

Figura 8. Rendimiento en Matemáticas en TIMSS. Resultados del informe español

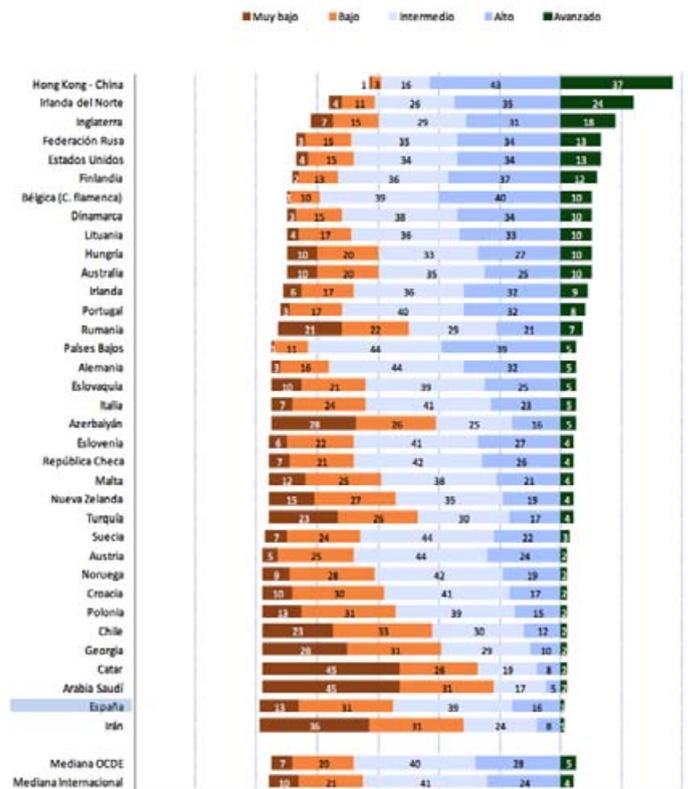
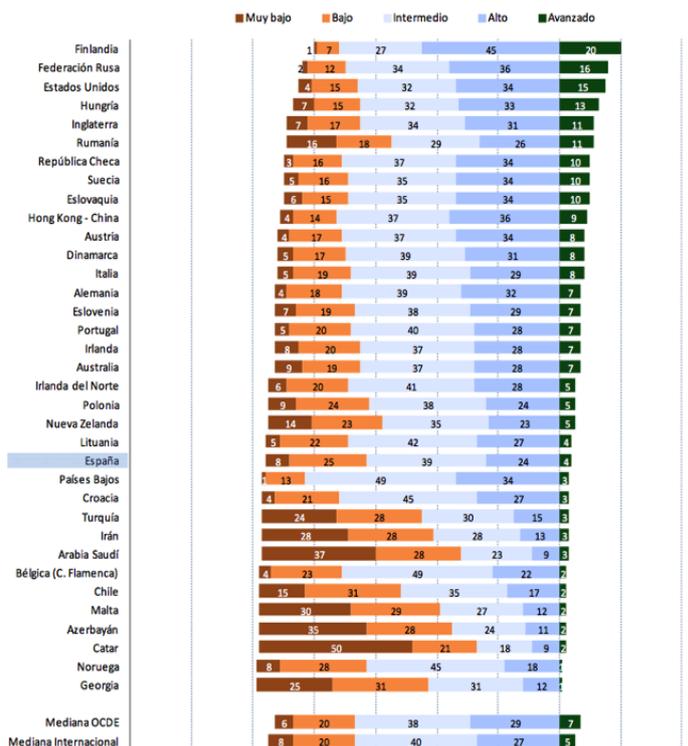


Figura 9. Rendimiento en Ciencias en TIMSS. Resultados del informe español



cados. Pero en cualquier caso, no olvidemos que estamos hablando de un nivel de enseñanza muy básico, que no requiere de inversiones muy especiales. Me pregunto dos cosas: a) ¿es conveniente seguir ignorando o dulcificando estos resultados con pretextos diversos? y b) ¿es posible con nuestro nivel de recursos obtener mejores resultados? Para mí las respuestas son sencillamente: no y sí.

No es necesario insistir más que en una cosa: la situación exige un análisis serio, desapasionado y constructivo. Tenemos un sistema educativo con un potencial probablemente infrautilizado.

3. ESTABLECER UN SISTEMA BASADO EN ESTÁNDARES: UNA PROPUESTA POSIBLE

Uno de los problemas centrales de la evaluación, como señale en la introducción, es determinar en qué grado los resultados obtenidos se apartan de los esperados; es el análisis de esta diferencia la que nos permitirá emitir juicios sobre el sistema educativo y tomar decisiones que tengan eventual impacto sobre la mejora del mismo.

En el apartado anterior echábamos un vistazo a los estudios internacionales en los que España y sus comunidades participan. Saber cual es nuestra posición respecto al contexto en el que nuestro país se desenvuelve es importante, pero no es suficiente, ni siquiera es lo que más impacto va a tener en nuestro sistema educativo, particularmente si analizamos los resultados, como ya dije, con una cierta ligereza, o los damos como buenos por ser los únicos posibles. Son necesarias, a mi entender, otras referencias como enseñuida señalaré.

La capacidad de la evaluación para promover la mejora es directamente proporcional a la proximidad del proceso al sistema, a los centros educativos. Entiendo que cualquier centro o comunidad tiene que poder responder a estas preguntas: ¿qué deberían saber y saber hacer nuestros alumnos en cada edad y materia escolar?, ¿qué se conside-

ra, por tanto, un buen rendimiento educativo?, ¿cómo podemos decir si el rendimiento mostrado es satisfactorio o no?,

Pudiera parecer que estas preguntas son de respuesta directa, pero no lo creo. Y no lo creo porque no existen en nuestro país unas expectativas de logro establecidas que afecten a todos los centros (con el margen de diferencialidad que se quiera), de modo que la evaluación sólo puede señalar el punto en el que se encuentra el aprendizaje de los alumnos, pero nada puede decir de la distancia que lo separa de un nivel deseado.

La referencia criterial es esencial para hacer la evaluación realmente efectiva, y esta referencia no está establecida de manera generalizada. Dicho simplemente, no existe documento alguno en el se determine que los profesores ante un mismo contenido deban promover un conjunto de resultados de aprendizaje iguales. Sí existen, por el contrario, documentos que señalan claramente lo que hay que enseñar, pero no así lo que hay que aprender.

Esto no es nuevo, hace ya años que en Navarra nos planteamos, al hilo de un proceso de evaluación promovido desde la Administración Foral y que pude dirigir, que «es preciso determinar qué queremos lograr, especificar claramente y con precisión qué deben saber y qué deben saber hacer los alumnos de Secundaria [era el nivel de aquella evaluación] en cada nivel y materia, cuáles deben ser sus competencias y destrezas curriculares. Esto se especifica en los llamados estándares de rendimiento, que deben constituirse en orientación y guía de los resultados que debemos esperar: unos serán los mínimos admisibles para certificar tales o cuales competencias, pero otros serán de ejecución máxima y servirán para promover la excelencia del sistema educativo en aquellos alumnos que tengan las condiciones para alcanzarlos. El establecimiento de estándares no prejuzga ni limita los modos de enseñar, solamente determina los resultados a lograr» (Tourón y Gaviria, 2000). No sabíamos cuando escribíamos esto que años más tarde se habrían de materia-

lizar estas intuiciones en los Estándares de Primaria e Infantil del Proyecto Atlante (Cf. Tourón, Gaviria y Castro, 2005; puede verse también Tourón, 2009c).

A mi juicio aquella propuesta era bien razonable, en muchos países no se concibe que no haya estándares para garantizar un desarrollo adecuado de la acción educativa en las escuelas. Y, naturalmente, la evaluación de los centros y de sus profesores se lleva a cabo a partir del análisis del logro de los resultados previstos que estos estándares determinan y que la comunidad acepta como el mejor resultado a lograr.

Un currículo basado en estándares es oportuno porque evita propuestas curriculares centradas en contenidos (mínimos, básicos, comunes), en términos de lo que se debe enseñar y no en términos de lo que se debe aprender. Quizá porque se considera la escuela más un ámbito de enseñanza que un lugar de aprendizaje. Esto es más que una cierta retórica porque concebir la escuela como un lugar de aprendizaje tiene implicaciones inmediatas para el profesor y para el alumno y, naturalmente, para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No me alargaré más en este punto, solo señalaré que si la escuela se considera un lugar (prioritariamente se entiende) de enseñanza, el protagonista es el profesor, pero si se considera un lugar de aprendizaje, el protagonista es el alumno.

«Se trata de poner de manifiesto que en una cultura donde la competitividad es un rasgo esencial y un valor aceptado, la sociedad necesita metas educativas, necesita saber dónde ir, y un sistema para medir si se ha llegado, es decir, en qué grado han sido satisfechos los estándares implicados en las metas. Todos los sectores sociales están de acuerdo con el establecimiento y logro de altos estándares educativos, los políticos para que la nación obtenga y mantenga un estatus internacional aceptable; los economistas y empresarios para mantener la competitividad de las empresas y, por tanto,

el empleo, y los educadores para promover altos niveles de rendimiento entre los estudiantes» (Orden Hoz, 2000).

Los estándares, simplemente, son la especificación de lo que un alumno debe saber y saber hacer en determinada materia y nivel educativo, ¿qué puede parecer más razonable? Constituyen descripciones muy precisas del conocimiento, destrezas, competencias y otras capacidades que la escuela debe promover. Deben tener diversos niveles: básicos, avanzados, de excelencia.

La función de los estándares consiste en incrementar el rendimiento individual y social de la educación y su calidad, contribuyen a elevar el rendimiento y orientan el trabajo del profesor. Pero hay que tener en cuenta que los estándares no dicen nada respecto de la enseñanza. No presuponen procedimientos didácticos concretos, la libertad del profesor para organizar su trabajo queda ampliamente respetada. Los estándares determinan los fines, pero no los medios, al tiempo que ofrecen una referencia común para todo el sistema.

Conviene señalar no obstante que el establecimiento de los estándares no es garantía de su logro, pero que no establecerlos hace bueno cualquier resultado.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El sistema educativo español, el navarro en la parte que le afecta, presenta un problema importante de rendimiento en comparación con los países más avanzados, que se pone de manifiesto al analizar las escalas de rendimiento. El porcentaje de alumnos en los niveles de rendimientos más bajos es alarmantemente alto, mientras que el porcentaje de alumnos con rendimientos altos o excelentes es llamativamente bajo.

Esto pone de manifiesto tanto una incapacidad para recuperar a los alumnos con dificultades como para promover el talento de los más capaces. Ambas cuestiones son de extrema importancia, ya que un sistema educativo que no tienda a promover el óptimo de cada escolar no podrá orientarse a la excelencia y sin excelencia,

particularmente la de los más capaces, la construcción social está seriamente comprometida, al tiempo que la futura competitividad de nuestros alumnos en un contexto globalizado se verá perjudicada.

Analizar los informes de las evaluaciones internacionales es importante para situar nuestro sistema educativo en un contexto más amplio, pero deberían establecerse mecanismos que ayudasen a los profesores a comprender su metodología y, desde luego, el alcance de sus resultados yendo más allá de los valores medios y analizando con rigor los datos que sobre el rendimiento de nuestros escolares ofrecen las escalas de rendimiento.

Al margen de de las referencias internacionales es imprescindible que el sistema educativo español, al navarro también, aborden el establecimiento de metas como una exigencia de la calidad. Sin metas no puede hablarse de eficacia, eficiencia o funcionalidad en ningún sistema educativo.

Los estándares, tal como se han entendido más arriba, no son algo diferente de los objetivos específicos que establecen los profesores, a no ser por su grado de aceptación como propuesta común. En este sentido, la base social es esencial en el establecimiento de estándares. El debate y la reflexión de los sectores implicados es imprescindible.

No deben convertirse en una propuesta de mínimos, al tiempo que carecerán de sentido si no se precisan mecanismos de evaluación adecuados que permitan tomar mejores decisiones en el tiempo. De este modo, estándares-enseñanza/aprendizaje-evaluación constituirán una alianza beneficiosa para mejorar el sistema educativo en su conjunto y estudiar su evolución en el tiempo, es decir, el cambio, precisamente la dimensión principal de la educación.

La calidad y nivel de formación de nuestros profesores y de los recursos disponibles en el sistema auguran un futuro mejor en la medida en que se articulen de la manera oportuna para caminar en la senda que hemos señalado. En este sentido, organismos consustitivos como el Consejo Escolar de Navarra

tienen un papel decisivo que jugar, procurando limitar la influencia de las vicisitudes políticas en los desarrollos educativos; en otros países esto se ha mostrado muy eficaz.

BIBLIOGRAFÍA

De la Orden, A. (2000). La globalización y los estándares nacionales de rendimiento educativo. Conferencia de clausura. Madrid: XII Congreso Nacional de Pedagogía.

De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. Estudios sobre Educación, 16, 17-36.

Gaviria, J. (2003). La situación española: el rendimiento de los estudiantes. Seminario de Primavera, 17-83. Madrid: Fundación Santillana.

Gaviria, J. L. y Tourón, J. (2001). Evaluación de la enseñanza secundaria obligatoria en Navarra. Vol. I. El alumno y el aprendizaje de las materias Pamplona: Departamento de Educación. Gobierno Foral de Navarra, 211 pp.

Gaviria, J. L. y Tourón, J. y (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de los sistemas educativos: un concepto dinámico de eficacia. En VV.AA. Problemas de medición y evaluación educativa, 227-247. Valencia: Departamento MIDE.

Instituto de Nacional de Evaluación Educativa. (2003). PISA 2003. Matemáticas. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación.

Instituto de Nacional de Evaluación Educativa. (2006). PISA 2006 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación.

Instituto de Nacional de Evaluación Educativa. (2010). PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación

Instituto de Nacional de Evaluación Educativa. (2012). PIRLS-TIMSS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, ma-

temáticas y ciencias. IEA. Volumen I. Informe Español. Madrid: Ministerio de Educación.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). PIRLS-TIMSS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen II. Informe Español. Análisis Secundario. Madrid: Ministerio de Educación.

Martínez Arias, R. (2006). La metodología de los estudios PISA. *Revista de Educación, extraordinario 2006*, pp. 111-129.

Martínez Arias, R., Hernández Lloreda M. J. y Hernández Lloreda M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.

Mourshed, M.; Chijioko, Ch. & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company (versión electrónica en: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf)

Muñiz, J. (1997). *Introducción a la teoría de respuesta a los ítems*. Madrid: Pirámide.

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. (versión electrónica: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>).

Orden Hoz, A.; Bisquerra, R.; Gaviria, J. L.; Gil, G.; Jornet, J. López, F. Sánchez, J.; Sánchez, M. C.; Sierra, J. y Tourón, J. (1998).

Los resultados escolares. Diagnóstico del Sistema Educativo 1997. Madrid: INCE. Ministerio de Educación y Cultura.

Pérez Juste. R. (2006). *Evaluación de Programas*. Salamanca: La Muralla.

Shceleicher, A. (2007). Prologo. Barber, M. & Mourshed, M. How the world best-performing schools come out on top. Dublin: McKinsey Company, 7.

Tourón, J. (2009a). Evaluación y calidad de la educación. *Estudios Sobre Educación*, 16, 1-6.

Tourón, J. (2009b). Desarrollar el talento, promover la excelencia: una exigencia para el progreso social y económico. Ponencia I Foro Mundial sobre el Talento. Agora Talenta. Pamplona, 11-12. Febrero.

Tourón, J. (2009c). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *Estudios Sobre Educación*, 16, 127-146.

Tourón, J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón*, 62(3), 133-149.

Tourón, J. (2012). Talent Development and Equity in Education Systems: a Challenge in Nation Building. *Education Today, The College of Teachers, UK.*, 62(2), 12-17.

Tourón, J. y Gaviria, J. L. (2000). *Evaluación de la Educación Primaria en Navarra. Vol. I. El alumno y el aprendizaje de las materias*. Pamplona: Departamento de Educación. Gobierno Foral de Navarra. 185 pp.

Tourón, J.; Gaviria, J. L. y Castro, M. (2005a) (Coord.). *Estándares de rendimiento de Educación Primaria. Modelos G y A. Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua Vasca*. Pamplona: Departamento de Educación. Gobierno Foral de Navarra.

Tourón, J.; Gaviria, J. L. y Castro, M. (2005b) (Coord.). *Estándares de rendimiento de lengua inglesa. Educación Infantil y Primaria*. Pamplona: Departamento de Educación. Gobierno Foral de Navarra.

Javier Tourón,
Catedrático de Métodos
de Investigación y Diagnóstico
en Educación Universidad de Navarra.





La evaluación externa y la mejora de los sistemas educativos.

Ruth Martín*, Profesora de Matemáticas

(*) Ha sido profesora de la Universidad Alfonso X el Sabio y Universidad Complutense de Madrid. Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE en la actualidad.

INTRODUCCIÓN

El papel de la educación formal en la formación de los individuos ha sido tema de debate a partir de la segunda mitad del siglo XX (Murillo, 2002; Tedesco, 1995). En sus orígenes, el papel principal de la escuela era el de servir como medio de preparación para proseguir estudios posteriores, puesto que se dirigía a una parte minoritaria de la población. Sin embargo, a lo largo de la historia no ha sido concebida únicamente como transmisora de conocimientos. La ampliación del acceso de toda la población a la educación formal ha motivado la necesidad de que deba adaptarse para formar individuos “competentes”, logrando no solo una formación eficaz en los contenidos académicos, sino en el desarrollo de todas las capacidades del ser humano.

Una sociedad dinámica como la actual debe ofrecer a toda la población una formación útil en función de sus distintas posibilidades vitales y profesionales. La expansión sufrida por los sistemas educativos en el siglo pasado, la incorporación de alumnado con diferentes bases sociales y culturales junto con la demanda edu-

cativa y laboral del siglo XXI, cada vez más exigente, y la globalización del mundo actual, han planteado serias transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A la vez se han ido incorporando nuevos canales formativos, especialmente relacionados con la tecnología y las comunicaciones (Internet, medios de comunicación, teléfonos móviles, redes sociales, etc.). Los individuos deben estar preparados para incorporarse activamente a un mundo cambiante y cada vez menos predecible. Por ello la escuela debe lograr un desarrollo integral de las personas, sin olvidar su función instructiva y preparadora para un desempeño profesional con capacidad de adaptación ante los cambios en una sociedad altamente compleja.

Las teorías de la educación han incorporado lenguaje y métodos derivados de otras ciencias sociales. Dentro de ellas, los procedentes del mundo de la administración y de la economía han constituido la Economía de la Educación (Schultz, 1960) como una de las ciencias educativas más recientes. Desde esta perspectiva se analiza la forma en que se toman las decisiones en educación relacionadas tanto con las personas que demandan educación

como con los docentes e instituciones que la ofrecen, explicando cómo la prestación de servicios educativos conlleva un coste de oportunidad. La Economía de la Educación trata de medir la contribución de la educación al crecimiento económico poniendo de manifiesto su papel clave en la formación del capital humano: un mejor nivel de formación se asocia con una mayor posibilidad de empleo de los individuos y una relación más positiva con el entorno, mayores ingresos laborales y mayor crecimiento de la sociedad en su conjunto, por lo que la educación es considerada como uno de los pilares más importantes del desarrollo de un país.

En la primera mitad del siglo XX la investigación educativa comparada se dedicaba principalmente a la descripción de la legislación, la estructura y el currículo, los tipos de escuela, fuentes de financiación, métodos de enseñanza, datos de matriculación y otros datos de los distintos sistemas educativos. Las transformaciones de la sociedad, unidas a la preocupación por la mejora de la calidad de la educación condujeron al diseño de procedimientos de evaluación de los distintos sistemas educativos a partir de la segunda guerra mundial.

En la década de los sesenta comienza la preocupación por el resultado de los esfuerzos empleados en educación, denominado con el término ambiguo e impreciso de “calidad de la educación”. Con la creciente heterogeneidad de la población escolar, la descentralización educativa y la autonomía de los centros, este interés se ha ido incrementando y ha dado lugar a la creación de diferentes asociaciones y agencias nacionales e internacionales que promueven diferentes estudios de evaluación educativa.

En 1959 se funda la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), asociación independiente formada por universidades, institutos y agencias ministeriales dedicadas a la investigación sobre evaluación educativa. Esta organización ha llevado a cabo diversos estudios de evaluación internacional comparativos a lo largo de su medio siglo de existencia.

En 1960, se fundó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el objetivo de coordinar las políticas económicas y sociales de sus países miembros (hoy 34) para maximizar su crecimiento económico y colaborar tanto en su desarrollo como en el de los países no miembros. A partir de ese momento, la OCDE establece orientaciones sobre temas de relevancia internacional como economía, educación y medio ambiente.

Asimismo, se han ido creando sistemas nacionales de evaluación en numerosos países en la última década del siglo XX. En España se creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, actual INEE) a comienzos de los noventa, además de diferentes agencias e institutos de evaluación en las comunidades autónomas.

Todas estas instituciones y los estudios promovidos desde ellas han conducido a examinar y reflexionar sobre la estructura, prácticas, planes de estudios y contenidos curriculares, etc. de los sistemas educativos y a adoptar decisiones sobre su posterior modificación.

A este respecto, la OCDE establece, en 1997, que para que los estados miembros puedan alcanzar los fines establecidos es necesario realizar un seguimiento de los sistemas educativos. En 2001 el Parlamento Europeo hizo también un llamamiento a sus estados miembros para que promovieran la evaluación interna y externa de los centros educativos como método para generar aprendizajes y mejoras que les permitan avanzar en sus niveles de calidad y excelencia.

Cronbach (1963) describe la evaluación educativa como “método de recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo”. Más recientemente, Tejada (1997) la define como:

- Proceso sistemático de recogida de información, no improvisado, sino organizado y planificado, sobre diferentes aspectos del plan de formación y en cada una de sus acciones formativas.
- Relacionada con la emisión de un juicio de valor.
- Orientada a la toma de decisiones. Por ejemplo, encaminada a la mejora de la práctica educativa.

Estas definiciones ponen de manifiesto que, de los propósitos mencionados acerca de la evaluación, conocer, valorar y mejorar, es irrenunciable la contribución a la mejora de la situación analizada. La evaluación, a diferencia de la mera medición, persigue la transformación. Proporciona un método planificado y sistemático de conocimiento e interpretación de la situación de partida y está encaminada a la adopción de medidas que mejoren la calidad y no como medio de justificar decisiones previamente tomadas. Además, la difusión pública de la información derivada del proceso de evaluación otorga transparencia al funcionamiento de los sistemas educativos, ya que provee a los trabajadores de la educación, administradores, profesores y demás profesionales, de un método de retroalimentación como guía en sus decisiones.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Evaluar un sistema educativo es un trabajo complejo, ya que existen múltiples elementos interrelacionados; el resultado educativo se logra tras un proceso en el que intervienen objetivos, currículos, metodologías, docentes, centros escolares, clima escolar, características personales de los propios alumnos, etc. Sin embargo, la evaluación ha tratado de centrarse en la medida del efecto que tiene el sistema sobre los estudiantes, en lo que se ha denominado “calidad de la educación”. Se requiere, en primer lugar, un acuerdo sobre este y otros términos clave y los instrumentos más adecuados para su medida. Estos serán aquellos que permitan analizar y diferenciar los factores en los que es posible intervenir e influyen de forma positiva en el funcionamiento del sistema.

La OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararles para la vida adulta”.

Esta ambiciosa definición requiere incorporar ciertas matizaciones cuando se trata de desarrollar instrumentos para evaluar la calidad del sistema, puesto que el objetivo propuesto es difícilmente alcanzable en su totalidad. La definición de Mortimore (1996) incorpora aspectos relacionados con el contexto, evitando conceder un valor absoluto a los resultados obtenidos por la escuela: “La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados.”

Solo con estas dos definiciones se expresa la difícil tarea de tratar de delimitar el concepto de “calidad de la educación”, pues es un término polisémico, multidimensional y contextualizado (Tiana, 2006). Expresa concepciones de la educación, valores o criterios no siempre coincidentes

además de dependientes del momento, la situación, el contexto histórico, social, cultural, etc. Antes de medir dicha calidad se hace necesario concretar previamente el nivel y situación al que se aplica el concepto (individual, social, etc.) ya que las definiciones desde uno y otro punto de vista difieren. También cabe especificar si el propósito es medir la calidad del sistema educativo desde una perspectiva amplia o bien se centra en algún programa educativo concreto (macro o micro). “Calidad de la educación” engloba varias dimensiones, como son, entre otras:

- *Pertinencia*, o establecimiento de un currículo adecuado a las necesidades.
- *Eficacia*, o capacidad del sistema para lograr el efecto que se propone, es decir, el grado en el que el sistema cumple los objetivos propuestos. No se trata solo de conseguir un buen resultado absoluto, sino de hacer progresar a todos los alumnos a partir de sus circunstancias personales.
- *Eficiencia*, o capacidad del sistema para lograr sus objetivos empleando los recursos de forma óptima (no es únicamente un criterio economicista, sino que se refiere a medios personales, materiales, organizativos, etc.)
- *Equidad*, relacionada con la capacidad del sistema de compensar las diferencias debidas a las condiciones socioeconómicas de partida de los alumnos.
- *Adecuación de necesidades y expectativas*. Desde este enfoque no solo se mide el resultado educativo, sino que se pone interés en los procesos escolares, la adecuación de los objetivos planteados y los logros conseguidos, así como el valor añadido por los profesores e instituciones educativas.

En consecuencia, cualquier programa de evaluación no debe centrarse en medir en exclusiva los resultados alcanzados por los estudiantes de forma individualizada, sino que debe tratar el sistema como un todo. Se debe incluir información sobre el contexto de los alumnos y de los procesos

educativos, medir el progreso a lo largo del tiempo y proporcionar información práctica a la comunidad educativa para poder guiar el proceso educativo hacia la mejora.

CURRÍCULO Y COMPETENCIAS BÁSICAS

Desde que en marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa marcara como objetivo estratégico para la Unión Europea: llegar a ser “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”, se desarrollaron diferentes proyectos con el fin de definir un marco común que identificara y definiera las nuevas destrezas básicas que se debían adquirir e integrar en el currículo para posibilitar un aprendizaje a lo largo de la vida (Consejo Europeo de Lisboa (2000), Informe DeSeCo (2002), Indicators of Education Systems (INES, OCDE), Programme for International Student Assessment (PISA, OCDE), Eurydice (2002), etc.). Estos trabajos condujeron a la definición de las competencias clave, como:

Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida. Unión Europea (2006).

Las conclusiones del Consejo Europeo (2006) reafirmaban además la necesidad de profundizar en las reformas para ofrecer una enseñanza de alta calidad para todos. Los sistemas educativos deben ser eficientes y equitativos, y tener más presente la relación entre los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes y el rendimiento escolar.

La mayoría de reformas de las leyes y currículos de diferentes países, en particular la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora



de la Calidad Educativa (LOMCE) en España, incorporan el enfoque competencial. Esto ha supuesto una gran innovación en la concepción de la educación. De la noción estática del contenido curricular se ha pasado hacia un concepto dinámico, combinando conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para desenvolverse en los contextos de la vida cotidiana. La Estrategia Europea 2020 considera el desarrollo de competencias como un aspecto clave de respuesta ante la actual crisis económica, como medio para incrementar la productividad e incentivar el crecimiento económico. Es más, el peso principal en la construcción de estas competencias básicas necesarias en el siglo XXI recae en los sistemas educativos (UE 2012).

La evaluación de estas competencias se plantea como un reto en la actualidad, tanto a nivel del alumnado como de los sistemas educativos. Los esfuerzos deben dirigirse hacia el diseño de un currículo y una mejora en la organización que faciliten condiciones para su aprendizaje en las comunidades educativas. Para asegurar y mejorar este aprendizaje, su evaluación y reconocimiento y tratar de insertar las orientaciones europeas en el sistema educativo español (LOE y LOMCE) se han planteado diversos proyectos, como el Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas (COMBAS, MECD).

La evaluación, que se perfila como una de las herramientas más poderosas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el momento actual, debe dejar de poner su foco principal en los conocimientos para pasar a prestar un parecido interés en las destrezas y actitudes.

INSTRUMENTOS PARA MEDIR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Los instrumentos de medida de la calidad de la educación deben adecuarse a los propósitos y objetivos planteados. Principalmente se emplean pruebas externas previamente validadas, aunque en la actualidad se dispone de otros muchos instrumentos tanto cuantitativos y cualitativos además de indicadores de la educación.

Figura 1.
Competencias básicas

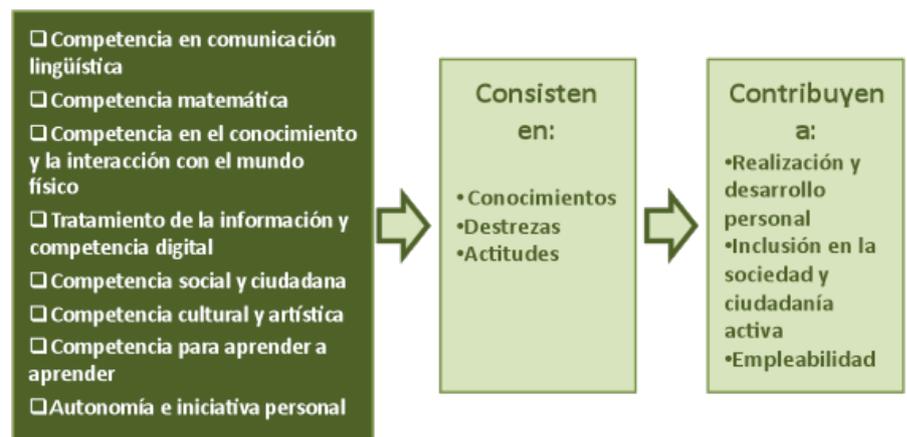
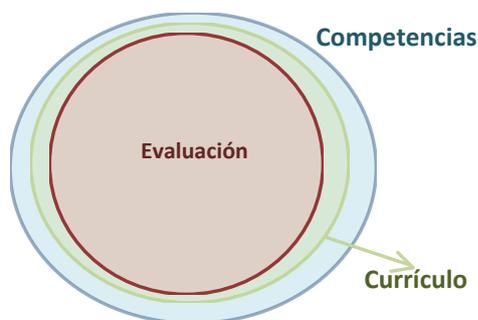


Figura 2.
Situación ideal de currículo, competencias y evaluación



Particularizando el enfoque en las pruebas externas de evaluación, en un primer momento estas se concentraron en el rendimiento de los estudiantes, aunque progresivamente han ido ampliando su foco de interés hacia los profesores, la metodología, el currículo, los centros escolares, los directores y demás elementos de la realidad educativa.

Diseño de las pruebas externas de evaluación

El diseño de una prueba externa de evaluación debe ser adecuado a los objetivos que persigue, por lo que previamente deben quedar delimitados con claridad. Asimismo, el objetivo perseguido guía las características técnicas de los sistemas e instrumentos que deberán construirse y de la metodología de análisis posterior.

La prueba diseñada será diferente si se trata de una evaluación internacional o nacional. También varía si pretende evaluar políticas o programas específicos o el sistema en su conjunto, si pretende obtener información sobre el rendimiento escolar a nivel regional, en los centros educativos o de certificar los resultados obtenidos por los alumnos.

En general, las pruebas de evaluación a nivel nacional tratan de conocer si el sistema o programa cumple con los objetivos propuestos (calidad del sistema) y si los recursos se están empleando de la mejor manera posible (eficiencia). Además de determinar los niveles de rendimiento obtenidos por los estudiantes, pretenden identificar los factores que efectivamente se asocian con un buen funcionamiento y con un mayor rendimiento y equidad, para tratar de definir políticas educativas adecuadas. No se trata solo de conocer qué saben los alumnos, sino qué explica estos conocimientos y cómo pueden trasladarse las conclusiones al diseño de medidas de política educativa; en particular hacia dónde dirigir los esfuerzos de inversión y distribución de recursos para lograr la mejora del sistema.

Por el contrario, las pruebas internacionales están diseñadas para poder cuantificar, y comparar el rendimiento medio y por niveles del alumnado de distintos países, además de ponerse en relación con los factores del contexto. Se trata de ofrecer un modelo suficientemente amplio para determinar los efectos globales de diversas variables en los resultados de los estudiantes. Además deben permitir establecer comparaciones entre distintas políticas educativas, así como determinar métodos y prácticas que favorezcan el buen funcionamiento de los sistemas.

Poblaciones, muestras y tasas de participación

El conocimiento técnico es una fuente útil de información, no solo para las organizaciones internacionales e investigadores, sino también para los responsables de la adopción de decisiones sobre directrices en educación. Por ello, en el diseño, elaboración y aplicación de las pruebas se debe asegurar que las técnicas sean correctas, con procedimientos rigurosos, válidos, fiables y contrastados.

Cada estudio de evaluación se dirige a un determinado grupo de alumnos. Esta población de alumnos queda definida de forma exhaustiva en la fase previa del estudio, de forma que no exista ninguna duda sobre si un alumno es o no elegible para participar en el estudio, incluidas las posibles causas de exclusión (como desconocimiento de la lengua, reciente incorporación al sistema o necesidades educativas especiales). Por ejemplo, alumnos que están cursando 2º de ESO, o alumnos que cumplen 15 años en el año de realización del estudio, como es el caso de PISA.

En las pruebas de carácter censal todos los alumnos completan la prueba. Por el contrario, en las pruebas de carácter muestral, como las evaluaciones generales de diagnóstico y las internacionales, solo participa una muestra representativa a nivel nacional de la población objeto de estudio. La recogida sistemática de datos y otro tipo de información junto con su tratamiento riguroso y científico son una pie-





za clave de este tipo de estudios, por lo que las muestras se toman mediante métodos probabilísticos. En general se utiliza un muestreo polietápico y estratificado. En una primera etapa de muestreo se seleccionan al azar los centros educativos y en una segunda etapa se elige una muestra de alumnos dentro del centro (por ejemplo, un grupo completo o un número fijo de alumnos, elegidos al azar). En España los estratos principales se suelen definir por las comunidades autónomas y la titularidad pública o privada de los centros. Otros criterios de estratificación son el tamaño, la localización urbana o rural del centro o el nivel socioeconómico de su entorno y la orientación profesional o académica de los programas.

Algunas comunidades autónomas españolas deciden ampliar el número de centros y alumnos (tamaño) de su muestra para obtener datos representativos a nivel autonómico. Por ejemplo, en PISA 2012 catorce comunidades autónomas han realizado estas ampliaciones. En el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL), el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS-2011) y Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS-2011) ampliaron el tamaño de la muestra Andalucía e Islas Canarias. También en EECL la Comunidad Foral de Navarra amplió el tamaño de la muestra de inglés.

Para garantizar que las estimaciones obtenidas cumplan los requisitos previstos, en relación con la precisión requerida y el error máximo permitido, se exige un porcentaje de participación mínimo tanto de centros educativos como de alumnos dentro de cada uno de los centros seleccionados (tasas mínimas de participación).

La aplicación de las pruebas se lleva a cabo cumpliendo también los estándares de calidad propuestos por cada estudio.

Marco teórico de una evaluación y elaboración de las pruebas

Cualquier investigación parte de una reflexión previa, tras la cual se define claramente el fin que pretende alcanzar.

Requiere que se haga explícito lo que se intenta conocer. Un planteamiento correcto permite definir sus objetivos generales y específicos, y delimitar el propósito del estudio. No es posible realizar una evaluación adecuada si no se realiza con anterioridad una conceptualización de la misma. En este sentido, cada prueba de evaluación se diseña según las intenciones expuestas en su marco teórico, marco referencial o marco conceptual, que define de forma coherente las directrices en las que se basará su posterior construcción. El marco teórico permite orientar de forma adecuada la evaluación para asegurar que la prueba se construye adaptada a su intención de medida.

El marco teórico concreta:

- Los contenidos que serán objeto de evaluación, dominios, áreas temáticas o bloques de competencias, o descripciones declarativas que forman el corpus doctrinal de una disciplina.
- Los diferentes grados de adquisición de los mismos (procesos o niveles de complejidad necesarios en la resolución de cada tarea).
- Los descriptores, o formulaciones sintéticas de las competencias que habrán de ser medidas por los ítems que se elaboren.

También se definen los contextos a los que se referirán las preguntas (personales, educativos, públicos o científicos y tecnológicos).

La prueba construida suele constar de varias preguntas o ítems, cada uno elaborado para medir un aspecto concreto de los recogidos en el marco teórico. Los ítems son preguntas de elección múltiple, de respuesta cerrada, de respuesta abierta construida o totalmente abierta. Antes de realizar el estudio definitivo se prueban tanto los ítems de forma individual como la prueba en su conjunto, pre-piloto y piloto, para seleccionar aquellos que cumplen las propiedades psicométricas adecuadas (discriminación, ajuste, validez y fiabilidad).

Se elaboran también completas guías de corrección para eliminar la subjetividad en la corrección de las preguntas abiertas.

En las Figuras 3 y 4 aparece representado de forma esquemática el marco de evaluación de la competencia matemática en PISA junto con un ítem liberado y su guía de corrección.

El diseño de la mayoría de estudios de evaluación permite obtener resultados globales, pero no asignar puntuaciones adecuadas para la comparación a nivel individual. El método estadístico empleado para estimar estas puntuaciones combina la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI, Rasch, 1980) con la teoría de imputaciones múltiples de Rubin (1987), calculando los rendimientos a partir de valores plausibles (Wu, 2005).

En las pruebas cuyo objetivo es la evaluación de los sistemas y programas educativos a nivel global no todos los alumnos tienen que responder a las mismas preguntas. Para poder incorporar más ítems y así mejorar la prueba, estos se distribuyen en cuadernillos diferentes que se reparten entre los alumnos mediante un diseño matricial. El reparto de los cuadernillos garantiza que cada ítem es respondido por un número similar de alumnos en cada país, sistema o estrato y en análogas condiciones.

En las evaluaciones de carácter censal, y si se otorgan resultados de manera individualizada, la prueba debe ser igual para todos los alumnos.

Las diferentes pruebas de evaluación en las que participa España, tanto nacionales como internacionales, evalúan diferentes competencias o materias siguiendo las directrices de sus respectivos marcos teóricos. Las competencias evaluadas en cada una de ellas figuran en las Tablas 1 y 2. Estas tablas recogen información sobre los programas de evaluación que se están realizando en el momento de la publicación de este artículo en la educación obligatoria, sin tomar en consideración otras evaluaciones en las que España ha participado o pueda participar.

Figura 3. Representación esquemática del marco de evaluación de la competencia matemática en PISA 2006.

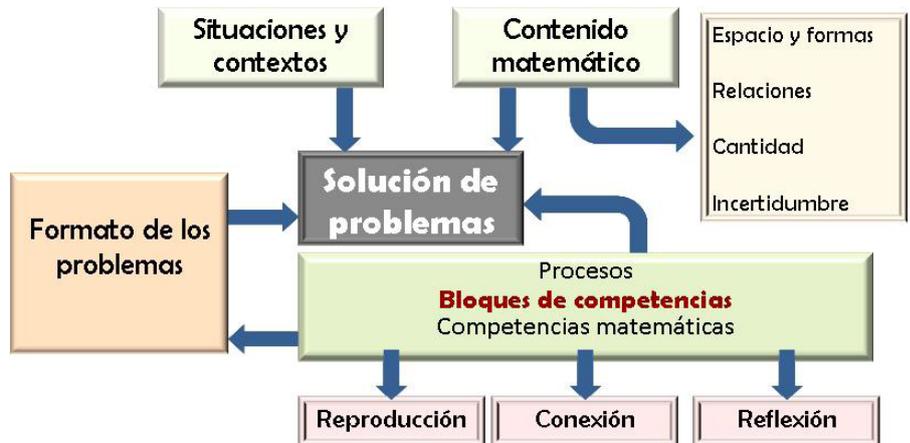


Figura 4. Ejemplo de ítem liberado de la competencia matemática PISA 2003).

Pregunta 8: CARPINTERO M266Q01

Un carpintero tiene 32 metros de madera y quiere construir una pequeña valla alrededor de un parterre en el jardín. Está considerando los siguientes diseños para el parterre.

A

B

C

D

Rodea con un círculo *Sí* o *No* para indicar si, para cada diseño, se puede o no se puede construir el parterre con los 32 metros de madera.

Diseño del parterre	¿Puede construirse el parterre con 32 metros de madera utilizando el diseño?
Diseño A	<i>Sí / No</i>
Diseño B	<i>Sí / No</i>
Diseño C	<i>Sí / No</i>
Diseño D	<i>Sí / No</i>

Guía de corrección

Carpintero: pregunta 8			
M266Q01		Aciertos	%
Subescala	Espacio y forma	OCDE	20,0
Situación	Educativa	España	12,9
Competencia	Conexiones	Castilla y León	15,4
Dificultad	687 (nivel 6)	Cataluña	7,0
		País Vasco	16,2

Puntuaciones:

Máxima puntuación
Código 1: Exactamente cuatro correctas.
 Diseño A Sí
 Diseño B No
 Diseño C Sí
 Diseño D Sí

Ninguna puntuación
Código 0: Tres o menos correctas.
Código 9: Sin respuesta.

Todos estos estudios suelen realizarse periódicamente, de forma que permiten medir tendencias a lo largo del tiempo.

Las evaluaciones de diagnóstico que realizan anualmente los alumnos de 4º de Educación Primaria y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria tienen carácter censal, por lo que se obtiene información de cada uno de los alumnos y centros participantes. Las Administraciones Educativas correspondientes coordinan el desarrollo y aplicación de estas pruebas.

El actual anteproyecto de LOMCE propone diversas evaluaciones externas a lo largo de la escolarización obligatoria y bachillerato, cada una de ellas con distinta finalidad que tendrá que ser tomada en consideración en el diseño de las mismas:

- En 6º de Educación Primaria, sobre competencias en comunicación lingüística, matemática y ciencia y tecnología, sin valor académico, con carácter orientador para los alumnos y que permitirán proponer planes de mejora en los centros.
- Al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria y al finalizar Bachillerato, necesarias para obtener las titulaciones correspondientes.

Cuestionarios de contexto

Todos los estudios de evaluación obtienen información sobre los factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de cuestionarios de contexto. Estos son completados por diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo, como son los directores de los centros educativos, profesores, familias y alumnos.

La Tabla 3 recoge diversas variables de contexto que suelen incluirse en los cuestionarios que acompañan a las pruebas de evaluación. El cuestionario de contexto es diseñado de forma particular para cada estudio en concreto. La Tabla 3 no pretende ser exhaustiva y figura solo a modo de ilustración de los posibles aspectos recogidos a partir de este tipo de cuestionarios.

Tabla 1. Pruebas internacionales de evaluación actuales del sistema educativo español.

Evaluaciones Internacionales			
	Destinatarios	Competencia/materia evaluada	Último realizado (fecha de publicación)
<i>PISA (OCDE)</i> <i>Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes</i> <i>Programme for International Student Assessment</i>	Alumnos de 15 años	Lectura Matemáticas Científica (Financiera, Computer Based Assessment: resolución de problemas, lectura y matemáticas)	2012 (2013)
<i>TALIS (OCDE)</i> <i>Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje</i> <i>Teaching and Learning International Survey</i>	Profesores y directores de Educación Secundaria	–	2013 (2014)
<i>PIRLS (IEA)</i> <i>Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora</i> <i>Progress in International Reading Literacy Study</i>	4º Educación Primaria	Comprensión lectora	2011 (2012)
<i>TIMSS (IEA)</i> <i>Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias</i> <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>	4º Educación Primaria	Matemáticas y Ciencias (curricular)	2011 (2012)
<i>EECL (Unión Europea)</i> <i>Estudio Europeo de Competencia Lingüística</i> <i>European Survey Language Competence</i>	Alumnos de 4º ESO	Competencia lingüística en lenguas extranjeras	2011 (2012)

Tabla 2. Pruebas nacionales de evaluación del sistema educativo español (LOE)

Evaluaciones Nacionales (LOE)			
	Destinatarios	Competencia/materia evaluada	Último realizado (fecha de publicación)
<i>Evaluaciones de Diagnóstico (Carácter censal)</i>	4º EP 2º ESO	Competencias básicas (dependiendo de Administración Educativa)	Anual
<i>Evaluaciones Generales de Diagnóstico (Carácter muestral)</i>	4º EP 2º ESO	* Comunicación Lingüística * Matemática * Conocimiento e interacción con el mundo físico * Social y ciudadana	2009 (2010) 2010 (2011)

Figura 5. Factores que influyen en el rendimiento educativo



Análisis de resultados

Los informes de los estudios de evaluación reflejan diferentes aspectos de los datos analizados, como son:

- Promedios globales. Resumen en una medida única el resultado del sistema proporcionando una primera impresión sobre su funcionamiento, pero insuficiente y limitada.
- Promedios en las distintas dimensiones o dominios de la competencia evaluada. Permiten analizar si el sistema proporciona una formación equilibrada en los distintos aspectos y dimensiones.
- Niveles de rendimiento. Cada estudio define determinadas puntuaciones (puntos de anclaje o benchmarks) que delimitan niveles o intervalos asociados con ciertos grados de adquisición de la competencia evaluada. La metodología TRI permite describir los distintos niveles en términos de lo que son capaces de hacer los alumnos que alcanzan cada uno de ellos. La distribución de alumnos por niveles proporciona información sobre el porcentaje de alumnos que consiguen determinado grado de adquisición de las competencias. En particular, los porcentajes de alumnos en los niveles superiores e inferiores aportan información sobre la calidad del sistema y su capacidad para proporcionar un mínimo de competencia a todos los individuos.
- Análisis del contexto. Como se ha expuesto anteriormente, es imprescindible la interpretación de los rendimientos de los alumnos en relación con sus características individuales y familiares, su comportamiento, su entorno socioeconómico y cultural y el de los centros educativos.

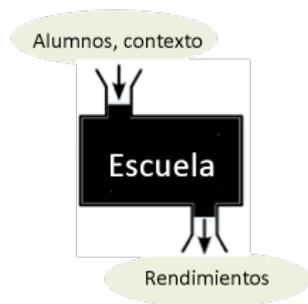
Existen numerosas publicaciones que profundizan sobre los factores que afectan en el rendimiento escolar. Las primeras investigaciones sobre eficacia escolar describieron la escuela como una especie de caja negra, ya que se consideraba que era posible conocer las variables de entrada (inputs) y los efectos de salida (outputs), pero apenas era posible saber acerca de sus circunstancias y procedimientos debi-

Tabla 3. Diversas variables recogidas en los cuestionarios de contexto

	Contexto	Ejemplos de variables
<i>Cuestionarios de los alumnos. (Variables del alumno)</i>	Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Curso • País de origen y años en el país • Lengua materna • Años que cursó Educación Infantil • Edad de acceso a Educación Primaria • Repetición de curso etc.
	Familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura familiar • Nivel máximo de estudios del padre o tutor y de la madre o tutora • Profesión del padre o tutor y de la madre o tutora • Pertenencias familiares (habitación propia, mesa de estudios, ordenador, libros de consulta, etc.) y número de libros en el hogar • Frecuencia en la utilización de los recursos etc.
	Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo dedicado a hacer deberes • Asistencia a clases extraescolares de refuerzo o ampliación • Motivación • Importancia otorgada a los estudios (por el alumno y la familia) • Preferencia por la realización de diversas actividades escolares • Frecuencia de tiempo empleado en las clases en diversas actividades (lectura, cálculo, explicaciones del profesor, etc.) • Autoconfianza • Percepción del clima escolar etc.
<i>Cuestionarios del director (Variables del centro educativo)</i>	Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Localización, estructura, financiación y organización del centro • Características del alumnado y profesorado • Recursos del centro • Enseñanza, currículo y evaluación del centro • Ambiente en el centro • Política y prácticas del centro etc.
<i>Cuestionario del profesor (Variables del profesor)</i>	Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Sexo • Experiencia docente • Nivel y orientación de sus estudios etc.
	Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con su profesión, con el centro educativo • Clima y disciplina en el centro educativo • Trabajo en equipo del profesorado • Horas de clase • Recursos disponibles en el centro y frecuencia en su utilización (tanto materiales como personal o profesores de apoyo) • Recursos empleados en su tarea docente (TIC, libros de texto, materiales propios, periódicos etc.) • Currículo impartido • Metodología empleada en las clases y en la evaluación • Tiempo empleado en preparación de diversas tareas docentes etc.
<i>Cuestionario de la familia (Variables del contexto familiar)</i>	Familiar	<ul style="list-style-type: none"> • País de origen y lengua hablada en casa y país de origen • Nivel de formación y empleo del padre y la madre • Asistencia del alumno a Educación Infantil y número de años • Actividades realizadas con el alumno fuera de clase • Apoyo al alumno en las tareas escolares • Expectativas en los estudios de su hijo • Opiniones sobre el centro educativo • Actitud de la familia en relación con los estudios del hijo etc.

do al número y complejidad de los elementos presentes en su estructura. Por ello sostenían que el proceso no podía llegar a ser analizado. Sin embargo, la investigación actual trata de modelizar la función que transforma las variables de entrada en resultados, en particular, de determinar las que influyen de forma positiva en los rendimientos.

Figura 6. La escuela como una "caja negra"



Los trabajos más objetivos incluyen específicamente modelos de función de producción educativa. En particular, la definida por Levin (1974) y Hanushek (1979, 1986) considera el rendimiento (A) educativo como el resultado de:

- Los factores escolares (S).
- Las características socioeconómicas de los alumnos (B).
- La influencia de los compañeros, denominado peer group (P).
- La capacidad innata del alumno (I).

$$A=f(S, B, P, I)$$

Existe numerosa literatura con el objetivo de cuantificar la influencia de cada factor del contexto en la mejora del rendimiento. Se han propuesto diferentes hipótesis sobre el modelo de esta función y la estimación de sus parámetros. En particular, los modelos multinivel o jerárquicos se adaptan a la representación de la estructura anidada de los alumnos en grupos, centros educativos, barrios, regiones y países (Bryk et al., 1992).

Entre las características personales, suelen encontrarse significativas las diferencias entre alumnos y alumnas (de distintos signo dependiendo de la competencia

evaluada), repetir curso o ser de origen inmigrante. Debe ser un objetivo de los sistemas educativos aminorar las diferencias debidas a factores individuales, lo que se asocia con mayor igualdad de oportunidades para todos los individuos.

En cuanto a las variables del entorno, es conocido que el nivel educativo y las características socioeconómicas de la familia son unos de los factores más influyentes en el rendimiento. Un sistema educativo es más equitativo si logra un menor impacto de estas variables socioeconómicas. Por ello, resultan de máximo interés los modelos que proporcionan orientaciones sobre las prácticas personales, familiares y escolares que, con independencia de dichas características, pueden contribuir a la adquisición de las competencias y mejorar el rendimiento, como son la asistencia a educación infantil, los hábitos de lectura fuera del contexto escolar, la disponibilidad de libros en bibliotecas escolares, determinadas infraestructuras, métodos de enseñanza flexible y personalizada, la formación inicial y experiencia de los docentes, las características de los directores, la autonomía de los centros educativos, etc. España se sitúa dentro de los diez países con un sistema educativo más equitativo de la OCDE (PISA 2009).

Resulta de interés la posible influencia de la titularidad pública o privada del centro educativo. En España, las diferencias en rendimiento entre los alumnos que asisten a centros públicos y privados no resultan significativas al descontar el nivel socioeconómico.

En relación con el impacto de aspectos financieros algunos autores (Hanushek, 1986) refieren que no existe una relación sistemática entre rendimiento y gasto en educación, y tampoco una correlación fuerte con el tamaño de la clase.

En todo caso, las características observables no explican por completo las diferencias en el rendimiento de los alumnos. Una línea abierta de investigación trata de profundizar en el análisis de las características no observadas o no explicadas por

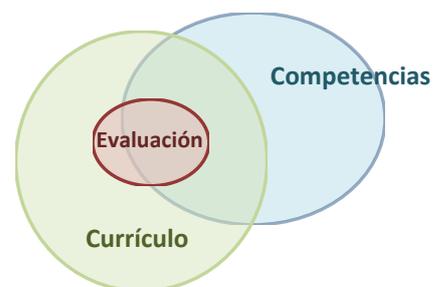
las variables analizadas hasta el momento. En particular, el sistema educativo español debe analizar de forma urgente los problemas del fracaso escolar y el incremento de alumnado en niveles de excelencia (Villar, 2012).

Limitaciones y utilidad de las pruebas de evaluación

Las pruebas de evaluación externas de los sistemas educativos ofrecen información muy valiosa y completa sobre su funcionamiento, pero también tienen ciertas limitaciones. En particular, las pruebas de evaluación internacional estandarizadas se aplican en contextos culturales muy diversos y, a pesar de extremar las medidas para tratar de garantizar el funcionamiento uniforme en todos ellos, no consiguen salvar completamente esta dificultad. Resulta también complicado atender a todas las dimensiones de la calidad educativa en una sola prueba. Cada estudio suele centrarse solo en algunos de los aspectos de la realidad educativa, y por lo tanto no debe ser empleado para valorar el sistema en su conjunto. En particular, cada prueba evalúa solo algunas de las competencias básicas, se dirige a una población de alumnos con unas características determinadas, se realiza en un momento concreto, etc.

Como refleja la Figura 7, la evaluación solo mide un determinado aspecto del currículo o de la competencia de los estudiantes, por lo que las conclusiones de ella derivadas no serán extensibles a la totalidad de los mismos.

Figura 7. Situación real de currículo, competencias y evaluación



En todo caso, las evaluaciones externas son una herramienta imprescindible para la mejora de la educación. A partir de los

esfuerzos realizados por expertos de muy diferentes países y entornos en la elaboración de las mismas se obtiene una gran cantidad de información, se consigue fijar objetivos comunes, se describen los conocimientos y destrezas de los alumnos y los factores asociados a su rendimiento, etc. Conocer el punto del que se parte es imprescindible para encaminarse hacia la mejora.

Es necesario resaltar que las características técnicas de una evaluación deben conocerse a la hora de tomar decisiones basadas en ella para delimitar las consecuencias que pueden extraerse y las que no. No pueden derivarse el mismo tipo de medidas de las evaluaciones censales que de las que emplean muestras de alumnos.

Si se quiere obtener conclusiones de forma individualizada las pruebas deberán ser de carácter censal e iguales para todos los alumnos. Alumnos y centros deben conocer las consecuencias de la prueba. A este aspecto hay que prestar atención ya que se puede correr el riesgo de la enseñanza para el test.

El análisis de los resultados debe ser completo, reflejando no solo las puntuaciones obtenidas en el test cognitivo, sino incluyendo otros variados aspectos. La información facilitada debe ser rica, conteniendo también información sobre el entorno de países y centros. Las comparaciones y los planes de mejora se deben basar en países, regiones, centros escolares o realidades con características similares. Los objetivos de mejora propuestos deben ser alcanzables y ser propuestos con plazos acordes a los mismos.

La valoración aislada de los resultados de una evaluación puede conducir a interpretaciones equivocadas. Por ello se hace necesario obtener varios resultados a lo largo del tiempo (estudios longitudinales) para poder apreciar las tendencias reales.

En todo caso la evaluación externa no es una herramienta única y siempre debe ser considerada como apoyo y complementaria a la evaluación interna en los centros, la realizada por los profesores que son los que están en contacto directo y diario con la realidad educativa.

Propuestas de mejora

El trabajo de elaboración de pruebas externas de evaluación lleva asociados grandes costes económicos. Por ello es imprescindible que sus resultados sean útiles a la comunidad educativa y que permitan implementar mejoras en el sistema.

Se ha estimado (Hanushek y Woessmann 2008, 2010) que un aumento de 50 puntos en la prueba PISA implicaría un incremento cercano al 1% en la renta per cápita. España ha realizado un importante esfuerzo en educación que se ha traducido en una mejora en la formación de la población activa, además de incrementarse el número de años medio de estudios junto con otros avances en la educación obligatoria y otras etapas educativas. Sin embargo, esta mejora en cantidad de educación no siempre se ha acompañado de calidad y equidad, y es hacia donde deben dirigirse los esfuerzos.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto el beneficio de la realización de pruebas externas, como son:

- Según los datos recogidos en el informe PISA 2009, los países que emplean exámenes externos basados en estándares tienden a tener mejor rendimiento, 16 puntos más que los que no, por término medio en la OCDE.
- Los test externos y estandarizados mejoran los resultados académicos de los alumnos entre un 20% y un 40% de la desviación típica, tanto como si cada alumno hubiese estudiado medio curso escolar más al llegar a 4º de la ESO ("The Economics of International Differences in Educational Achievement", National Bureau of Economic Research, USA, 2010).

Un gran reto que se plantea en la actualidad (Navas y Urdaneta, 2011) es conseguir que se amplíe la difusión de los resultados de los estudios de evaluación externos de forma que se logre realmente el propósito de transformación del sistema hacia su mejora, además de servir de orientación

en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y la organización de los centros educativos.

Algunas posibles medidas para la mejora de la calidad derivadas de las pruebas externas son:

- Difundir la información de ellas obtenida de forma amplia, documentada, transparente y oportuna entre los miembros de la comunidad educativa, educadores, familias y administradores.
- Invitar a la reflexión, la investigación, el conocimiento de información, el replanteamiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc.
- Fijar referencias de aprendizaje y objetivos educativos. Conocer la realidad comparada con estas referencias propuestas tanto en el contexto nacional como en el internacional.
- Conocer las medidas de reforma educativa realizadas en otros países que han logrado mejorar la calidad de la educación y que sean transferibles a nuestro sistema.
- Identificar procesos y métodos eficaces.
- Apoyar la investigación.

Referencias

- BRYK, A. S., y RAUDENBUSH, S. W. (1992) Hierarchical Linear Models: Applications and data Analysis Methods. Newbury Park, CA: Sage.
- CRONBACH, U. (1963). Course improvement through evaluation. Teach.Coll. Rec. 64, pp 762-783.
- DELORS, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, Santillana/UNESCO.

- ESPAÑA. LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106. 4 mayo 2006, 17158-17206.
- HANUSHEK, E. A. (1979). Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *Journal of Human Resources*, 14(3), pp. 351-388.
- HANUSHEK, E. A. (1986). The economics of Schooling. *Journal of Economic Literature*, vol. 24, núm. 3, pp. 1141-1171.
- HANUSHEK, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 19, pp.141-164.
- HANUSHEK, E.A. y WOESMANN, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature* 46, nº 3 , pp. 607-668.
- HANUSHEK, E. A. y WOESMANN, L. (2010). The High Cost of Low Educational Performance. The Long-run of Improving PISA outcomes. Paris, OCDE.
- IMBERNÓN, F. (Coord.) (1999): La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona, Graó.
- LEVIN, H. M. (1974). Measuring Efficiency in educational production, *Public Finance Quarterly*, 2, 3-24.
- MELENDRO, M. (2005). La globalización de la educación. *Teoría de la Educación USAL*, vol. 17, pp. 185-208.
- MORTIMORE, P. (1996). Quality control in education and schools. *Primary Education: Assessing and Planning Learning*, Craft, A. (Ed.), Routledge and Open University Press.
- MUÑIZ, J. (1997). Introducción a la Teoría de Respuesta a los ítems. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- NAVAS, M.J., URDANETA, E.J. (2011). PISA y el triángulo de la evaluación. *Psicothema* 23, nº 4 (2011), pp. 701-706.
- OCDE (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional. Madrid, Paidós/MEC.
- OCDE (1992). High-Quality Education and Training for All, Paris, OCDE.
- OCDE (1995). Performance Standards in Education. In Search of Quality, Paris, OCDE.
- OCDE (2001). Schooling for tomorrow: Trends and escenarios. Paris: CERI-OECD
- OCDE (2002). La definición selección de competencias clave (DeSeCo). www.OECD.org/edu/statistics/deseco
- OCDE (2013). Education Today 2013: The OECD Perspective, OECD Publishing. doi: 10.1787/edu_today-2013-en
- RASCH, G. (1980). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Expanded edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- RUBIN, D. B. (1987), Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- SCHULTZ, T. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, Vol. LI, marzo, pp. 1-17.
- SCHULTZ, T. (1963). The Economic Value of Education. New York. Columbia University Press.
- TEDESCO, J.C. (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna. Madrid, Anaya.
- TEJADA, J. (1997). Problemáticas dificultades en los procesos de evaluación. *Hacer y Saber*, núm. 2, 59-74, San Cristóbal, Venezuela, 1999.
- TEJADA, J. (1997). El proceso de investigación científica (Fundació La Caixa). E.U.I. Santa Madrona. Barcelona. ISBN 84-7664-574-0
- TIANA, A. (1996a). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 10, pp. 37-61.
- TIANA, A. (1996b). Los dilemas de la calidad y el papel de la evaluación. *Temas para el Debate*, nº 20, pp. 46-51.
- U.E. (2012) Commission staff working paper. Assessment of Key Competences in Initial Education and Training, http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf.
- VILLAR, A. (Coord.) (2012). Educación y desarrollo. PISA 2009 y el sistema educativo español. Fundación BBVA.
- WU. M. (2005). The Role of Plausible Values in Large-Scale Surveys. *Elsevier: Studies in Educational Evaluation* 31, 114-128.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Graó.
- Páginas Web:
- European Commission. European Survey on Language Competences (ESLC). <http://ec.europa.eu/languages/eslc/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/inee/portada>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. IEA. <http://www.iea.nl/>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE. PISA) <http://www.oecd.org/pisa/>
- Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20120219-consejo-estado.html>

Ruth Martín,
Profesora de Matemáticas



Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios

Francisco López Rupérez, Coordinador del Plan.

En la actualidad, Presidente del Consejo Escolar del Estado

En el año 2003 la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso en marcha un Plan, de ámbito regional y duración cuatrienal, dirigido a mejorar la calidad de la educación en una serie de centros que, por sus especiales circunstancias, fueran acreedores de un conjunto amplio de actuaciones de apoyo por parte de la Administración articulado en el referido Plan. Se les denominó *Centros Públicos Prioritarios*.

En el presente texto se pretende mostrar los aspectos esenciales de esa actuación que se definió como "*Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios*", así como cuáles fueron sus fundamentos y su esquema organizativo.

1. LOS PRINCIPIOS

Tres principios básicos orientaron la concepción del Plan y su desarrollo:

- **Una intervención diferenciada de la Administración.** Se trataba de modular las actuaciones de la Administración sobre los centros de modo que aquéllas sean tanto más intensas cuanto mayores fueren las dificultades y las necesida-

des de éstos, detectadas de acuerdo con criterios objetivos. Fue, pues, una política de equidad dirigida a garantizar a todos el derecho a la educación en condiciones de calidad.

- **La suscripción de compromisos entre los centros y la Administración.** La mejora de las organizaciones humanas requiere la voluntad decidida de mejorar. Por ello, el desarrollo del Plan estaba basado en la suscripción de acuerdos formales y detallados para la mejora entre los centros docentes y la Consejería de Educación en un clima de confianza entre las partes.
- **La adopción de la metodología de la mejora continua.** Es poco probable que una organización tan compleja como un centro educativo pueda mejorar si no planifica correctamente su mejora, si no la desarrolla coherentemente y si no la evalúa de un modo ordenado y sistemático. La metodología de la mejora continua conecta entre sí, de un modo circular, la planificación de la mejora, el desarrollo de lo planificado y su evaluación, de forma que los resultados de esta última puedan incidir en la redefi-

nición de la primera – y, por tanto, en su nuevo desarrollo – y así cíclicamente. Por tal motivo, los acuerdos suscritos entre cada Centro Público Prioritario y la Consejería estaban basados en Programas de Mejora, elaborados por los propios centros y aceptados por la Administración; programas que se benefician, pues, de esta inspiración metodológica.

2. LA IDENTIFICACIÓN DE LOS CENTROS PÚBLICOS PRIORITARIOS

La identificación del grupo de centros públicos destinatarios potenciales del Plan se efectuó sobre la base de un conjunto de siete indicadores y de la definición de los correspondientes valores umbral, a partir de los cuales se consideraba que el centro correspondiente emitía una señal objetiva de dificultad. La tabla 1 resume ese conjunto de indicadores y de valores umbral.

Cualquier centro público, Colegio o Instituto, que presentase al menos dos indicadores con resultados desfavorables podría, si así lo decidía su Claustro, incorporarse al Plan regional. Mediante este procedimiento se identificaron 72 centros con

tales características. El Consejero de Educación envió una carta personal dirigida a sus directores o directoras invitando a sus centros respectivos a participar en esta iniciativa institucional; 67 centros respondieron afirmativamente constituyéndose, de este modo, en el núcleo fundamental de Centros Públicos Prioritarios de la Comunidad de Madrid.

Un posterior análisis más detallado de las problemáticas de estos centros muestra una serie de rasgos, por lo general, comunes que los caracterizan y que definen la imagen dominante.

Para los **Colegios** son los siguientes:

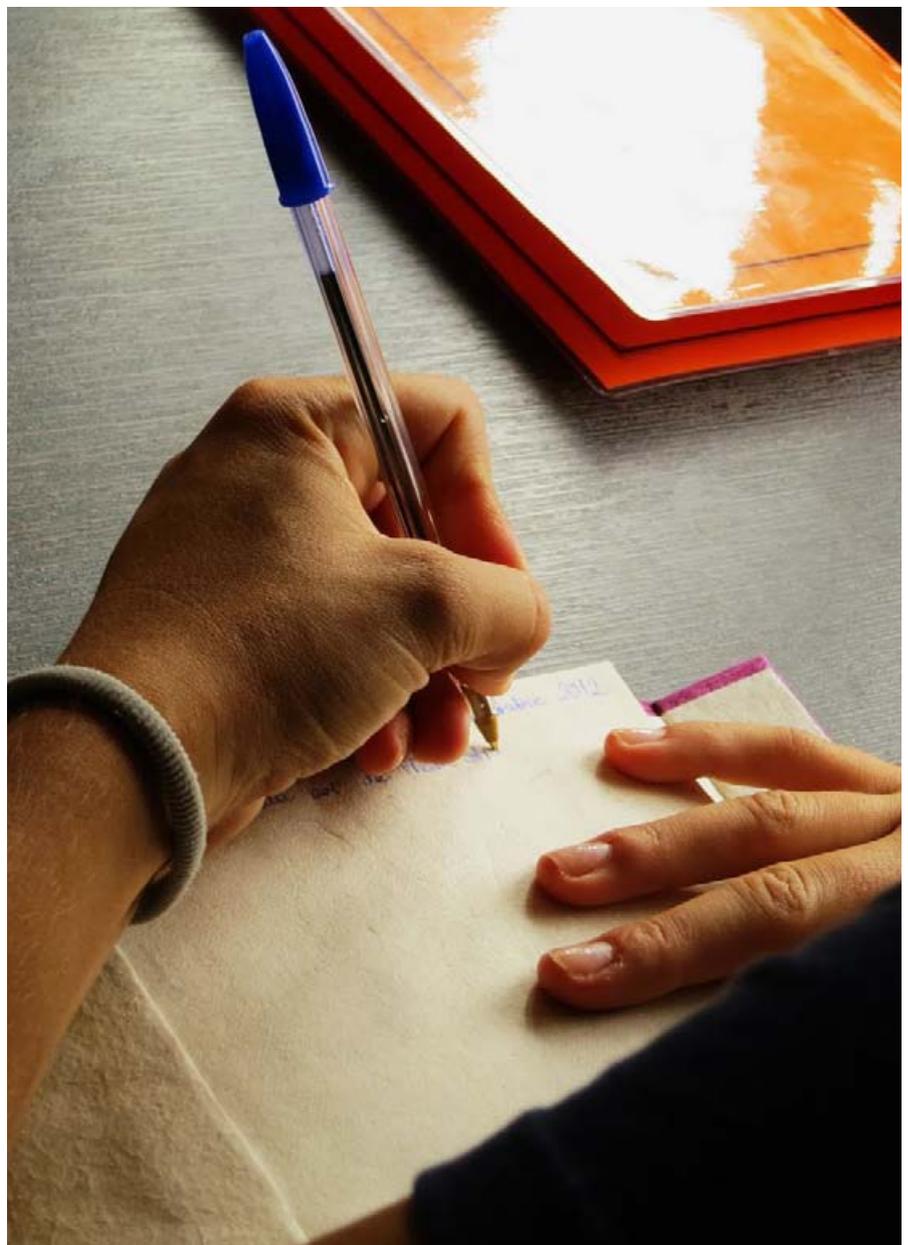
- Desfases educativos frecuentes y severos.
- Especial retraso en el ámbito lingüístico.
- Problemas de higiene y nutrición.
- Dificultades para lograr la participación de los padres y la comunicación con las familias.
- Combinación acoplada del “efecto llamada” de los niños en desventaja y del “efecto rechazo” de los alumnos normalizados.
- Alteración brusca de la composición del alumnado por realojos.
- Necesidad -imperiosa en bastantes casos- de añadir al enfoque educativo de la actividad del centro el propiamente asistencial.

En el caso de los **Institutos**, aunque compartían con los Colegios los rasgos generales de la problemática, la edad de los alumnos y algunos otros factores específicos de las correspondientes etapas educativas, añaden a los anteriores los siguientes rasgos propios:

- Importancia del absentismo.
- Problemas de disciplina y convivencia numerosos y, a veces, graves.
- En ocasiones, problemas de orden público, particularmente a la salida del centro.
- Riesgo elevado de exclusión social de los alumnos -e incluso de delincuencia- vinculado a una franca infracualificación.
- Riesgo permanente de incorporación de los alumnos a bandas que operan

Tabla 1. Indicadores para la identificación de los Centros Públicos Prioritarios y valores umbral correspondientes

Indicador	Valor umbral
1. Baja demanda en cuanto a la elección del centro por las familias en primera opción	< 50%
2. Alto porcentaje de profesores no definitivos	> 25%
3. Alto porcentaje de emigrantes	> 50%
4. Alto porcentaje de alumnos de etnia gitana	> 10%
5. Alto porcentaje de becas de comedor de tipo C (a familias que perciben la R.M.I.)	> 10%
6. Problemas de convivencia detectados por la Administración	
7. Alta tasa de no graduados en la ESO (IES)	> 40%



en el Entorno.

- Abundante abandono educativo de los alumnos en el momento que cumplen la edad legal, con niveles iguales o incluso inferiores a tercero de la ESO.
- Vaciamiento de los niveles postobligatorios.
- Oferta insuficiente de Formación profesional, Programas de Garantía Social, Aulas de Compensación Educativa” o soluciones similares.

3. LA ORDENACIÓN DE LA MAQUINARIA ADMINISTRATIVA

Por el número y la diversidad de actuaciones y de apoyos que el desarrollo del Plan comporta, resultaba necesario organizar los correspondientes procesos de la Administración educativa y de los propios centros. Las **Instrucciones de 11 de mayo de 2005, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regula el Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios** supuso la ordenación de toda la maquinaria administrativa y el correspondiente impulso reglamentario. En ellas se fijaron la naturaleza de los compromisos entre los centros y la Administración, el tipo de medidas de apoyo que están previstas, el papel de los Programas de Mejora y sus rasgos característicos, las actuaciones preparatorias para la elaboración de los Programas, los procedimientos para su aceptación, los mecanismos de evaluación tanto interna como externa, el papel de las diferentes instancias administrativas, incluida la Inspección educativa, la cuestión de la formación así como los órganos de seguimiento y de dirección del Plan.

A pesar de la necesaria regulación, el Plan procuró conciliar el rigor y seriedad en la definición de los compromisos asumidos por ambas partes con una flexibilidad que, por un lado, permitía a los centros incorporarse al Plan de un modo fluido, de acuerdo con los procedimientos previstos pero sin que mediara una convocatoria expresa, y, por otro, posibilitara la introducción en los Programas de Mejora de aquellas modificaciones que la evaluación aconsejase.

4. LA FIRMA DE LOS ACUERDOS ENTRE LOS CENTROS Y LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Tras el correspondiente proceso preparatorio –que incluyó actuaciones de orientación, de formación, de supervisión y de negociación- 63 Centros Públicos Prioritarios suscribieron Acuerdos con la Consejería que fueron plasmados en documentos precisos y firmados por el Consejero de Educación y el Director o Directora del centro correspondiente en un acto formal. Dichos Acuerdos tuvieron una vigencia de cuatro cursos académicos, sin perjuicio de las prórroga o prórrogas que se pudieran establecer; pero con la posibilidad de modificarse, a instancia de parte, mediante la fórmula de las addendas, explícitamente contempladas tanto en las Instrucciones como en el propio texto principal de los Acuerdos.

5. LA CUESTIÓN DE LA FORMACIÓN

La formación constituye un instrumento irremplazable para promover la mejora de aquellas organizaciones que, como es el caso de los centros docentes, trabajan con el conocimiento, con el saber, con el saber hacer y con el saber ser. Los contactos mantenidos con los Centros Públicos Prioritarios mostraron que el profesorado de este tipo de centros, por la intensidad de sus problemáticas, recurre con bastante frecuencia a la formación en busca de conocimientos, de enfoques y de experiencias que resulten de utilidad en el desarrollo de sus actuaciones profesionales cotidianas.

Por tales motivos, la formación fue considerada como un elemento fundamental de apoyo a estos centros. Estas actuaciones se articularon en un Plan de Formación específico y contemplando dos ámbitos de actuación: el centralizado y el territorializado. El primero fue competencia de la Dirección General de Ordenación Académica y sumó actividades de formación en torno a tres ejes temáticos básicos:

- Metodología de elaboración de Programas de Mejora.

- Procedimientos de evaluación de Programas de Mejora.
- Transferencia de buenas prácticas entre centros educativos de problemáticas similares.

El segundo, competencia de las Direcciones de Área Territorial y de sus Unidades de Programas Educativos implicó la organización de actividades de formación para dar respuesta a las problemáticas específicas de cada centro, de conformidad con los objetivos y planteamientos pedagógicos y organizativos formulados en sus correspondientes Programas de Mejora.

6. TRABAJANDO EN RED

Los informes internacionales vienen poniendo el acento en las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para la constitución de redes virtuales entre centros educativos. Experiencias efectuadas en los países más desarrollados muestran resultados alentadores que se traducen en la intensificación del trabajo cooperativo, la transferencia de información relevante y la dispensación recíproca de apoyos personales.

El Plan de Centros Públicos Prioritarios puso el valor en el trabajo en red entre este tipo de centros y la Administración educativa, mediante la constitución de una red virtual cuyas finalidades principales fueron las siguientes:

- **Facilitar la comunicación entre los centros y con la Administración.** Las consultas, el planteamiento de cuestiones relativas a la resolución de problemas del centro o la solicitud de mediación a la Coordinación del Plan son tan sólo algunos ejemplos de actividades orientadas de conformidad con esta primera finalidad.
- **Habilitar un espacio de información y de recursos.** Se trataba de suministrar información relevante sobre convocatorias u otras posibilidades institucionales, de proporcionar materiales de interés y enlaces de utilidad, así como habilitar un espacio específico para la

presentación de buenas prácticas por parte de este tipo de centros que les permitía compartir con los demás y con la propia Administración un saber hacer eficaz y adecuadamente contrastado, particularmente en los ámbitos organizativo y curricular.

- **Poner en marcha una iniciativa de formación on-line.** La formación a distancia apoyada en las TIC no sólo facilita las actividades de formación del profesorado, al evitar los desplazamientos y hacer más flexible los tiempos de dedicación, sino que permite, además, replicar las mejores acciones formativas de forma asequible y sencilla. El hecho de que los Centros Públicos Prioritarios, por su problemática, sean usuarios frecuentes de la formación y esperen de

ella la máxima efectividad posible hizo especialmente oportuna para este tipo de centros dicha iniciativa.

Desde el punto de vista organizativo, la ya citada red virtual de Centros Públicos Prioritarios -de acceso exclusivo para sus miembros- se insertó en la herramienta de “Comunidades virtuales” disponible en la plataforma digital Educa Madrid.

7. A MODO DE EPÍLOGO

El Plan de Centros Públicos Prioritarios llevó consigo una movilización adicional de recursos, a lo largo del primer año, en favor de estos centros estimada en más de tres millones de euros. Por encima de cualquier otra consideración, esos 63 centros, fueron prioritarios para la Consejería

de Educación durante todo el cuatrienio. Prioritarios en la distribución de los recursos; prioritarios en las actuaciones y programas de la Administración educativa; prioritarios a la hora de canalizar otras iniciativas regionales e incluso municipales; pero, sobre todo, prioritarios en cuanto a las relaciones con la Administración y a la receptividad de ésta en sus diferentes niveles de decisión. Eso es, en esencia, lo que moviliza los esfuerzos de todos, se traduce en acciones concretas de atención preferente e incrementa en los centros la sensación de que no están solos ante la resolución de los problemas con los que se enfrentan cada día cuando abren sus puertas para iniciar la jornada escolar.

Francisco López Rupérez,
Coordinador del Plan.



El programa de mejora y la autoevaluación de diagnóstico del IES Madrid Sur como Centro Público Prioritario

Javier López, Director del Instituto.

INTRODUCCIÓN

El curso 2001-02 se inauguró el IES Madrid Sur. Está situado en el barrio de Palomeras Bajas, en el distrito de Puente de Vallecas (según el barómetro de Economía del Ayuntamiento de Madrid (2008) es, junto con el de Villaverde, el distrito de menos renta per cápita de la ciudad y el de mayor paro) de Madrid, junto a la estación de cercanías de El Pozo. El tipo de población a la que atiende es heterogénea, como corresponde a la configuración del barrio en el que se asienta, objeto de una profunda remodelación urbanística en los años 80 y 90. También recibe alumnado de los siguientes barrios: El Pozo (Entrevías), San Diego, Palomeras Altas y Portazgo (especialmente del "Triángulo del Agua"). La estructura de grupos del Instituto es aún piramidal: hay 7 grupos de 1º y 2º, 5 grupos de 3º, 4 de 4º (con dos grupos de diversificación en cada nivel) y 4 de cada nivel de 1º y 2º de bachillerato (entre un 20 y un 30 % del alumnado de bachillerato procede de centros concertados del distrito que no tienen esa etapa educativa).

En el presente curso 12-13, el porcentaje de alumnado de compensatoria es alto, espe-

cialmente en 1º y 2º de ESO, no tanto por el alumnado inmigrante (17 %), que en su mayoría no es del programa de compensatoria, sino por el alumnado español con importantes carencias en el ámbito educativo y en el familiar, tanto de etnia gitana como payos). En torno al 25 % del alumnado de 1º y 2º puede considerarse de compensatoria en el sentido de cumplir el requisito de dos años de desfase curricular y el de estar en una situación familiar desfavorecida.

En mayo de 2006 nuestro claustro de profesores aprobó solicitar nuestra incorporación al "**Plan de Mejora de la Calidad en centros Públicos Prioritarios**". En ese momento se cumplía el segundo año de la actual dirección del centro y lo vivimos como una oportunidad para ordenar y profundizar la mejora que se había diseñado en el proyecto de dirección del centro, elaborado dos años antes con la participación de un numeroso grupo de profesores.

En aquel momento cumplíamos cuatro de los seis requisitos que se requerían para acceder al Plan de Mejora, a saber:

- Alto porcentaje de profesorado no definitivo.

- Porcentaje importante de alumnado gitano, si bien menor que en otros IES del distrito (y mayor que en otros).
- Problemas de convivencia, aunque en un proceso de mejora iniciado tres cursos atrás.
- Alto porcentaje de alumnado que no se gradúa en ESO.
- Además, un porcentaje moderado de alumnado inmigrante, similar al de población inmigrante en el distrito.

NUESTRO RESULTADOS

Es intención de este escrito describir como fue la evaluación de diagnóstico -previa a la implantación de nuestro programa de mejora- que realizamos en el instituto a finales del curso 2005-06 y a comienzos de 2006-07. Pero antes de ello, y para que quede claro desde el principio, hemos de decir que estamos altamente satisfechos con el resultado del Programa de Mejora que realizamos en nuestro centro. Todo lo que expliquemos no sería relevante si no hubiera producido resultados de mejora. Por eso queremos comenzar con los más evidentes, referidos al alumnado que consigue su título de ESO.

En el siguiente gráfico de barras se muestra el porcentaje de alumnado que consigue el título de ESO en 4 años (sin repetir), 5 años (una repetición) o 6 años (tres repeticiones).

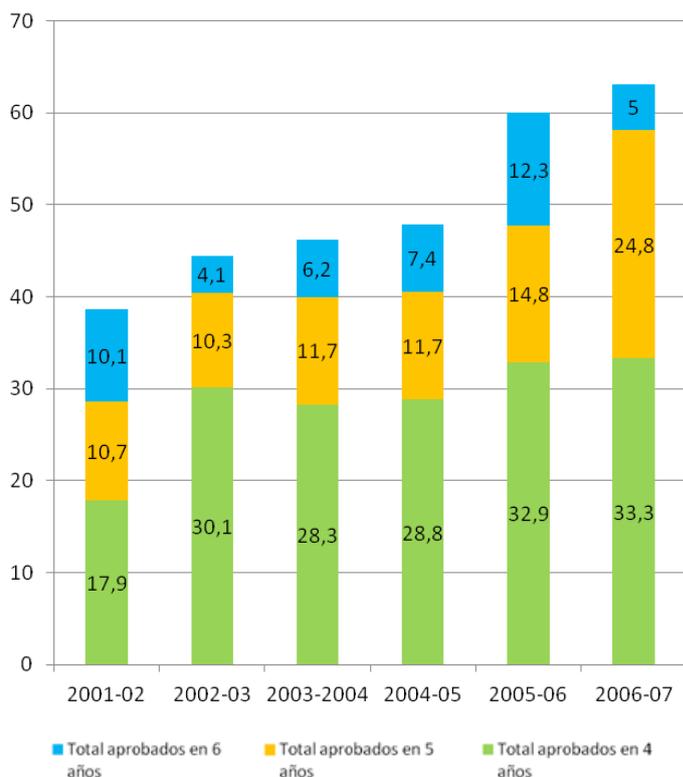
Cada barra corresponde al todo el alumnado que comienza 1º de ESO en el curso señalado¹ (incluidos absentistas, compensatoria, ACNEE, etc.), los números reflejan el porcentaje de alumnos que titulan de cada promoción. A partir del curso 2004-05 ya hay alumnado repetidor en 1º de ESO, pero los porcentajes están referidos solamente a quienes empezaron ESO ese curso (los repetidores de 1º de ESO en el 04-05, por ejemplo, están incluidos en la columna del 03-04). Como se puede apreciar, el porcentaje de alumnos que consiguieron titular de la primera promoción fue solo del 38,7 % (porcentaje del que fuimos plenamente conscientes en septiembre de 2007, una vez que terminaron quienes repitieron dos veces, y que era claramente descorazonador).

Nuestro Programa de Mejora (PM) comenzó en el curso 2006-07 (a mediados en realidad) y se prolongó hasta el 2009-10, durante cuatro cursos. Como se ve en el gráfico, de la promoción que comenzó 1º de ESO en el primer curso del PM consiguió el título un 63,1 % del alumnado², si bien la que comenzó en el 05-06 también se benefició plenamente del PM, ya que estaban en 2º de ESO (o repitiendo 1º) cuando éste comenzó. Es evidente que si bien anteriormente se iba dando ya una mejora paulatina en nuestros resultados, fue a raíz del comienzo de la aplicación del PM en el centro cuando dimos un salto importante, llegando al 60 % de titulaciones y superando por primera vez el 50%.

No obstante la mejora no se circunscribe a una pura estadística de titulados, en el ámbito de la convivencia la evolución del centro ha evolucionado también de manera muy positiva, como se desprende tanto de los datos puramente cuantitativos de sanciones de diferente tipo, como de los cuestionarios de satisfacción que venimos pasando al final de cada curso a todos los sectores de la comunidad educativa. Otros muchos indicadores también hablan de una evolución muy positiva del instituto (participación en actividades extraescolares, utilización de la biblioteca escolar –con un tercer premio nacional de buenas prácticas de bibliotecas escolares-, aumento de solicitudes para venir al centro por parte del alumnado de 6º de los colegios de la zona, etc.)

No cabe duda de que la consecución de esta mejora fue fruto tanto del compromiso del claustro de profesores como del decidido apoyo de la Consejería de Educación aportando recursos tanto de orientación y ayuda como materiales y personales. Sin embargo la deriva de estos dos últimos cursos con los recortes en educación nos hace temer que en un futuro próximo lo conseguido en los últimos años sea muy difícil de mantener si tenemos en cuenta que el perfil del alumnado en esencia es muy parecido, y sin embargo la tendencia es la siguiente:

1. En realidad, la promoción del 2001-02, la del año en que abrió el Instituto, eran menos de 50 alumnos en 1º (2 grupos), pero al curso siguiente, en el 2002-03, se incorporaron muchos alumnos más en 2º (fueron 6 grupos de 2º en el 2002-03), pues fue el año que se incorporó el primer ciclo de ESO a los IES en Vallecas. Parece lógico realizar el cálculo sobre los 168 alumnos que terminaron 2º en el 2002-03.



2. Datos obtenidos en septiembre de 2012, una vez que terminaron quienes necesitaron seis cursos para sacar el título. Del curso 2007-08 aún no disponemos de datos totales, al permanecer aún en 4º algunos alumnos de esa promoción. Los tendremos en septiembre de 2013, es previsible que se mantengan entre el 60 y el 65 % de titulaciones.

IES Madrid Sur: evolución de los recursos de profesorado en los últimos 4 cursos.

Significado de las siglas: ord: grupos ordinarios, Div: grupos de diversificación curricular, A.E.: aula de enlace, GECS: Grupo específico de compensatoria singular.

CURSO	Nº ALUMNOS	Nº GRUPOS	PROFESORADO DE COMPENSATORIA	PROFESORADO ORDINARIO	PROFESORADO TOTAL	RATIO AL/PROF
2009-10	761	28 ord. 4 Div. 1 A.E. 1 GECS.	3,5 3 de GESC 2 de A.E.	69	82	9,3
2010-11	765	29,5 ord. 4 Div. 1 A.E.	3,5 2 de A.E.	68	79	9,7
2011-12	807	29,5 ord. 4 Div. 1 A.E.	3 2 de A.E.	60	72	11,2
2012-13	925	31 ord. 4 Div.	2,5	62,5	68,5	13,5

Precisamente el curso 2009-10 fue el último de los cuatro del desarrollo del programa de mejora. La ratio “baja” de alumnos/profesor no era ningún lujo, fue necesaria para obtener los resultados anteriormente comentados, de forma que se podían dedicar horas lectivas de determinados profesores para coordinar determinadas acciones, se podían realizar desdobles y apoyos que conseguían recuperar a alumnado en situación de riesgo, etc.

NUESTRA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO.

El proceso que seguimos en nuestro centro se ajustó a la propuesta realizada por Julio Delgado y José Manuel Arribas en julio de 2006 (“La autoevaluación del centro y la planificación de la mejora”), en el contexto de la formación para equipos directivos de los centros que íbamos a participar en el Plan de Mejora de Centros Públicos Prioritarios a partir del curso 2006-07. Ya anteriormente, en dos ocasiones, con motivo de la participación en el programa “Convivir es Vivir” de la Comunidad de Madrid, para mejorar en el ámbito de la convivencia, y con motivo de la elaboración del proyecto de Dirección, habíamos realizado en el Instituto autoevaluaciones de diagnóstico, pero menos sistematizadas y completas.

Desde el principio se aceptó la necesidad de realizar este diagnóstico con el objetivo

de identificar y priorizar áreas de mejora del centro para definir a partir de ellas los objetivos del programa que teníamos que elaborar, lo que iba a condicionar totalmente el proceso de mejora y por lo tanto la vida del centro en los siguientes cuatro cursos.

No se llevó a cabo solamente por el Equipo Directivo del centro, sino que un numeroso grupo de profesores se constituyó en equipo de evaluación para realizarla. El proceso que se nos propuso fue el siguiente (ver anexo I al final):

1. Identificar y consensuar las áreas críticas del centro o indicadores de calidad.
2. Recoger los datos e informaciones más relevantes de la situación actual del centro en relación con las áreas críticas indicadas, contexto externo e interno.
3. Definir cuáles son la misión y la visión del centro educativo.
4. Identificar cuáles son los puntos fuertes y las áreas de mejora del centro.
5. Seleccionar y priorizar las áreas de mejora del centro educativo.

Veamos cada uno de los puntos anteriores:

1. Identificar y consensuar las áreas críticas del centro o indicadores de calidad.

A partir de los ámbitos en los que puede sistematizarse la vida del centro educativo se trató de seleccionar y completar los in-

dicadores de calidad relevantes para nosotros [a partir de la propuesta del Proyecto de Calidad Integrado (Manuel Álvarez y Aurelio Villa: *Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica*. Ed. Mensajero, 2004)]. Los ámbitos eran los siguientes:

- Ámbito de los planteamientos institucionales.
- Ámbito de la organización y el liderazgo.
- Ámbito del sistema de relaciones y convivencia
- Ámbito de la orientación y la tutoría.
- Ámbito de desarrollo curricular.
- Ámbito de la familia y el entorno.
- Ámbito de la administración y gestión de recursos.

Tuvimos que ponernos de acuerdo sobre qué indicadores de calidad nos parecían más relevantes en cada ámbito. Nosotros concretamente lo hicimos dividiendo el equipo de evaluación en tres grupos. Dos de ellos se ocupaba de dos ámbitos y el tercero de tres ámbitos. Cada persona en cada grupo daba un valor de 1 a 4 a cada uno de los indicadores, según pareciera que es un indicador de bajo interés estratégico (1) o con mucho interés estratégico (4). Si se echaba de menos algún indicador en el ámbito correspondiente, se escribía y se valoraba también.

Posteriormente se realizaba la media de las valoraciones de los miembros del grupo, se ponía en común el trabajo de los tres grupos y se seleccionaron un máximo

de dos indicadores por grupo. El anexo II recoge la tabla de trabajo, con todos los indicadores que se valoraron, y el anexo III los que al final se seleccionaron trece, que fueron los siguientes:

Del ámbito de los planteamientos institucionales y de la planificación:

- Las programaciones didácticas.
- La definición y asunción de la misión, visión y valores del Centro PE.

Del Ámbito de la organización y el liderazgo:

- La distribución de medios y recursos al profesorado.
- La organización y coordinación eficaces de estructuras.

Del Ámbito del sistema de relaciones y convivencia:

- Un sistema normativo claro y asumido por todos.

Del Ámbito de la orientación y tutoría:

- El buen funcionamiento del departamento de orientación.
- La realización eficaz de las tutorías, mediante la formación e implicación personal de los tutores.

Del Ámbito de desarrollo curricular:

- La planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje
- La implicación de los alumnos en los procesos de aprendizaje.
- Los resultados de aprendizaje.

Del Ámbito de la familia y del entorno:

- La implicación de las familias.

Del Ámbito de los edificios, instalaciones, dotaciones y de la administración y gestión de recursos:

- La dotación de recursos didácticos.
- La gestión de la información.

2. Recoger los datos e informaciones más relevantes de la situación actual del centro en relación con las áreas críticas indicadas, contexto externo e interno.

Datos sobre:

- Resultados académicos.

- Convivencia.
- Actividades complementarias y extraescolares.
- Programas o recursos educativos.
- Recursos económicos y materiales.
- Profesorado.
- Alumnado.
- Relaciones con los padres o el entorno.

Los datos recogidos fueron numerosos y un resumen de los mismos se incluyó en un capítulo inicial de nuestro plan de mejora. Así mismo, identificamos las debilidades y fortalezas internas y las amenazas y oportunidades externas al centro educativo utilizando un diagrama DAFO cuyo resumen es el siguiente:

Debilidades

- Resultados académicos: alto fracaso.
- Problemas de convivencia.
- Abandono alumnado.
- Problemas de espacio.
- Absentismo.
- Poco respaldo/implicación de las familias.

Amenazas

- Inseguridad (entradas, salidas).
- Alumnado altamente conflictivo (pequeño porcentaje, pero significativo).
- Competencia centros concertados.

Fortalezas

- Visión externa positiva.
- Alta matriculación.
- Claustro trabajador, en general comprometido con los proyectos del centro.
- Buen ambiente en el claustro.
- Equipo directivo cohesionado.
- PEC (misión, visión) compartido.

Oportunidades

- Heterogeneidad del alumnado.
- Momento del centro (juventud como centro)
- Tejido social del barrio muy activo.

3. Definir cuáles son la misión y la visión del centro educativo.

Estaba muy reciente, del curso anterior, la elaboración del PEC, por lo que la sensa-



ción era que la misión y visión del centro estaban bien establecidas y compartidas, no solo por parte del profesorado, sino por el reducido grupo de familias colaboradoras con el centro.

4. Identificar cuáles son los puntos fuertes y las áreas de mejora del centro.

Sobre los indicadores seleccionados en el primer paso (recogidos en el anexo III), cada miembro del equipo de evaluación valora los distintos indicadores en una escala de 0 a 100: 0 significa que el supuesto no se da en absoluto, 25 que hay muestras, 50 que tiene un nivel medio de realización, 75 un buen nivel de realización y 100 un nivel óptimo. Para ello utilizamos la plantilla que se muestra en el anexo IV.

Cuando un indicador de una baja puntuación (pongamos menos de 40 puntos de media) se puede considerar que es un aspecto a mejorar y da lugar a un área de mejora, aunque considerábamos que también debíamos de mejorar en indicadores que tenían una puntuación media superior a 50, pero de los que no estábamos satisfechos.

5. Seleccionar y priorizar las áreas de mejora del centro educativo.

Como criterios para priorizar y seleccionar

las áreas de mejora se proponían los siguientes:

- La repercusión directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La visibilidad y la capacidad de mejorar la imagen del centro.
- La alta posibilidad de tener éxito.
- La facilidad de su abordaje, con poco esfuerzo, y la disponibilidad de recursos.
- El aumento de la satisfacción del profesorado.
- El aumento de la satisfacción del alumnado y sus familias.
- La capacidad de implicar a gran parte del profesorado.

Para ello utilizábamos como herramienta la tabla en el anexo V.

Para ello, se puntuaron los trece indicadores seleccionados en cada uno de los siete criterios de 0 a 100, para de esta manera ordenarlos por orden de prioridad. El resultado fue el siguiente: los tres indicadores que fueron seleccionados son:

- La implicación de los alumnos en los procesos de aprendizaje.
- Los resultados de aprendizaje
- Un sistema normativo claro y asumido por todos

Esos fueron los tres aspectos más destaca-

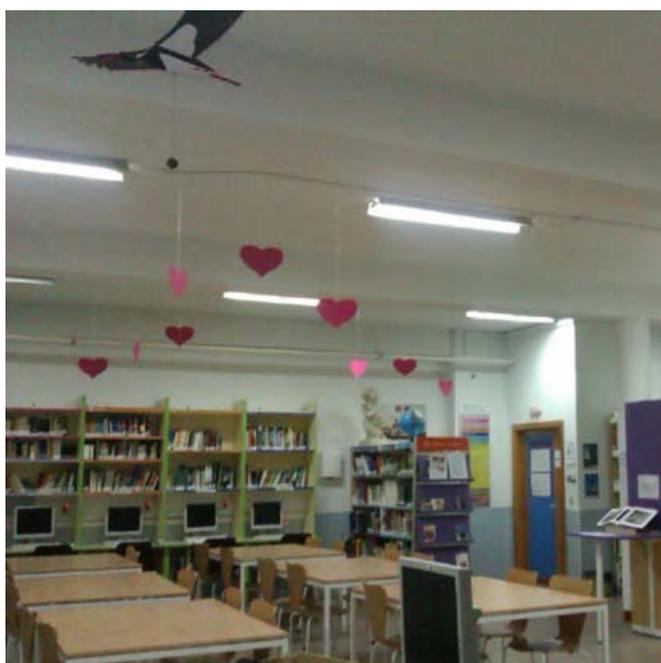
dos, especialmente los dos primeros. En cuarto y quinto lugar quedaron:

- La realización eficaz de las tutorías.
- La organización y coordinación eficaces de estructuras.

A la vista de este resultado se puede caer en la tentación de pensar que para este viaje no hacían falta tantas alforjas, ya que en definitiva nos aboca a establecer dos grandes objetivos, uno referido al ámbito de los aprendizajes (cómo mejorarlos), y otro al ámbito de la convivencia (cómo mejorarla), y no dejan de ser los dos ámbitos de mejora permanentes de cualquier centro educativo, esté formalmente empeñado en un plan de mejora o no. Sin embargo valoramos esta primera fase de autodiagnóstico como positiva, ya que el propio proceso de reflexión permitió situarnos en una perspectiva realista para acometer la elaboración del PM. Las acciones que al final se concretaron para ser desarrolladas a lo largo de los cuatro cursos del programa de mejora aparecen en los anexos VI y VII y dan una idea del trabajo que desarrollamos en los cuatro cursos que duró el plan. Muchas de dichas acciones perduran hoy todavía.

Javier López,

Director del instituto.



ANEXO I: PLAN DE AUTOEVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 1

ACTUACIÓN	AGENTES	¿CÓMO?	¿CON QUÉ?	¿CUÁNDO?
Identificar y consensuar las áreas críticas del centro o indicadores de calidad				
Recoger los datos e informaciones más relevantes de la situación actual del centro en relación con las áreas críticas indicadas, contexto externo e interno				
Definir cuáles son la misión y la visión del centro educativo				
Identificar las debilidades y fortalezas internas y las amenazas y oportunidad externas al centro educativo				
Seleccionar y priorizar las áreas de mejora en función de criterios objetivos.				
Identificar y consensuar las áreas de mejora del centro				
Informar al claustro y al Consejo Escolar sobre las áreas de mejora				

ANEXO II: IDENTIFICAR Y CONSENSUAR LAS ÁREAS CRÍTICAS DEL CENTRO Y LOS INDICADORES DE CALIDAD/COMPLETAR INDICADORES

ÁMBITOS	INDICADORES DE CALIDAD	VALORACIÓN ESTRATÉGICA (de 1 a 4)
Ámbito de los planteamientos institucionales y de la planificación	<ul style="list-style-type: none"> • La definición y asunción de la misión, visión y valores del Centro PE. • La definición y el conocimiento de los proyectos institucionales • La existencia de un proyecto de dirección • La PGA • El PAD • Las programaciones didácticas • Relaciones con la Administración • Relación con la inspección • Participación en proyectos específicos • Programas internos y externos que se desarrollan en el Centro 	
Ámbito de la organización y el liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • El liderazgo compartido • La implicación del profesorado • La distribución de medios y recursos al profesorado • La organización y coordinación eficaces de estructuras • La coordinación de los departamentos • La coordinación entre departamentos • La coordinación de los equipos de profesores de grupo • La disponibilidad y organización de recursos • La relación del E.D. con el Departamento de Orientación y la CCP 	
Ámbito del sistema de relaciones y convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • El buen clima de relaciones entre el personal del centro • La implicación de la dirección en las relaciones entre el profesorado y con los alumnos • El cuidado del centro de la convivencia y disciplina para la adecuada socialización de los alumnos • Un sistema normativo claro y asumido por todos • La participación de los alumnos en la mejora de la convivencia • Los resultados de convivencia • La estabilidad del profesorado • La implicación de las familias en la disciplina y convivencia 	
Ámbito de la orientación y tutoría	<ul style="list-style-type: none"> • La existencia y funcionamiento del departamento de orientación • La realización eficaz de las tutorías, mediante la formación e implicación personal de los tutores • La recogida de información de los alumnos para tomar decisiones • La información orientadora a los alumnos y a sus familias • Coordinación tutores, Jefatura y Departamento de Orientación • Atención coordinada de alumnos con programas educativos especiales • Jornadas de acogida a nuevos alumnos 	
Ámbito de desarrollo curricular	<ul style="list-style-type: none"> • La planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje • La implicación de los alumnos en los procesos de aprendizaje • La actualización de los contenidos • La actualización de la metodología • La decisión consensuada de los procesos y criterios de evaluación por el equipo profesores • La coordinación interdisciplinar • Los resultados de aprendizaje • El cumplimiento de las programaciones • Adecuación de os procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad de los alumnos para incluir a todos • Temporalización detallada de las actividades y su evaluación 	
Ámbito de la familia y del entorno	<ul style="list-style-type: none"> • El nivel social, cultural y económico de las familias • El nivel cultural del entorno • La implicación de otras instituciones en la situación social y educativa de los alumnos • Las expectativas de las familias • La implicación de las familias • La realización de actividades extraescolares y con un enfoque educativo • Las relaciones de colaboraciones con otras instituciones para fines educativos • Las relaciones con los colegios • Las relaciones con el ayuntamiento • Las relaciones con otros institutos • La competencia por el alumnado en el entorno • Trabajo y continuidad del PTSC 	
Ámbito de los edificios, instalaciones, dotaciones y de la administración y gestión de recursos.	<ul style="list-style-type: none"> • El estado de las instalaciones • El estado de los edificios • La dotación de recursos didácticos • El mobiliario • La gestión competente de los procesos administrativos • La adecuada gestión financiera • La gestión competente de los servicios y recursos del centro • La gestión de la información • Las disponibilidades de nuevas tecnologías • La formación del personal (estilo docente) • El mantenimiento • Seguridad en el Centro • Funciones de auxiliares de control • Biblioteca 	

**ANEXO III:
IDENTIFICAR Y CONSENSUAR
LAS ÁREAS CRÍTICAS DEL CENTRO
Y LOS INDICADORES
DE CALIDAD/SELECCIONAR INDICADORES**

ÁMBITOS	INDICADORES DE CALIDAD	VALORACIÓN ESTRATÉGICA (de 1 a 4)
Ámbito de los planteamientos institucionales y de la planificación	<ul style="list-style-type: none"> La definición y asunción de la misión, visión y valores del Centro PE. Las programaciones didácticas 	<p>4 4 4</p> <p>4 4 4</p>
Ámbito de la organización y el liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> La distribución de medios y recursos al profesorado La organización y coordinación eficaces de las estructuras. 	<p>4 4 4</p> <p>4 4 3/4</p>
Ámbito del sistema de relaciones y convivencia	<ul style="list-style-type: none"> Un sistema normativo claro y asumido por todos 	<p>4 4</p>
Ámbito de la orientación y tutoría	<ul style="list-style-type: none"> El buen funcionamiento del departamento de orientación La realización eficaz de las tutorías, mediante la formación e implicación personal de los tutores 	<p>2 4 4</p> <p>4 4 4</p>
Ámbito de desarrollo curricular	<ul style="list-style-type: none"> La planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje La implicación de los alumnos en los procesos de aprendizaje Los resultados de aprendizaje 	<p>4 4 3</p> <p>4 4 4</p> <p>4 3 4</p>
Ámbito de la familia y del entorno	<ul style="list-style-type: none"> La implicación de las familias 	<p>4 4 4</p>
Ámbito de los edificios, instalaciones, dotaciones y de la administración y gestión de recursos.	<ul style="list-style-type: none"> La dotación de recursos didácticos La gestión de la información 	<p>4 4</p>

**ANEXO IV:
IDENTIFICAR LOS PUNTOS FUERTES
Y LAS ÁREAS DE MEJORA.
(Doc. 2)**

ÁMBITOS	INDICADORES DE CALIDAD SELECCIONADOS	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA (Puntos Fuertes y Áreas de Mejora)
Ámbito de los planteamientos institucionales		
Ámbito de la organización y el liderazgo		
Ámbito del sistema de relaciones y convivencia		
Ámbito de la orientación y tutoría		
Ámbito de desarrollo curricular		
Ámbito de la familia y del entorno		
Ámbito de los edificios, instalaciones, dotaciones y de la administración y gestión de recursos.		

Cada uno de los indicadores se valora en una escala de 0 a 100 por cada uno de los miembros del equipo de evaluación: 0 significa que el supuesto no se da en absoluto, 25 que hay muestras, 50 tiene un nivel medio de realización, 75 un buen nivel de realización y 100 un nivel óptimo. Cuando un indicador tiene una media inferior a 35 puntos se considera claramente que es un aspecto a mejorar.

**ANEXO V:
PRIORIZACIÓN DE
LAS ÁREAS DE MEJORA.
(Doc. 3)**

AREAS DE MEJORA, (se recogen ordenadas por puntuación a partir de la más baja)	REPERCUSIÓN EN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	MEJORA IMAGEN DEL CENTRO	POSIBILIDAD DE ÉXITO	FÁCILIDAD, POCO ESFUERZO, RECURSOS DISPONIBLES	AUMENTA SATISFACCIÓN PROFESORADO	AUMENTA SATISFACCIÓN ALUMNOS PADRES	IIIMPLICA AL PROFESORADO	PUNTUACIÓN MEDIA	ORDEN DE PRIORIDAD

- El equipo de evaluación ordenará las áreas de mejora por ámbitos y por puntuación (de la más baja a la más alta)
- El equipo valorará las áreas de mejora aplicando cada uno de los criterios de priorización, asignando a cada uno un valor en una escala de 0 a 100.
- A continuación se hallará la puntuación media de cada área de mejora y se ordenarán las áreas por la puntuación obtenida.

ANEXO VI: ACCIONES ENCAMINADAS A LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES.

1*. Velar por un reparto equilibrado del alumnado en desventaja entre todos los centros sostenidos con fondos públicos del distrito.
2*. Reducir las ratios por aula.
3. Revisar los criterios de evaluación y los contenidos mínimos de las áreas de los distintos niveles, asegurando una adecuada progresión de 1º a 4º de ESO.
4. Realización de actividades de apoyo al estudio por las tardes (acompañamiento escolar, biblioteca tutorizada,...)
5. Aumentar el número de desdobles o refuerzos, especialmente en las asignaturas que atienden a todo el alumnado.
6. Aplicar pruebas de nivel estandarizadas a todo el alumnado cíclicamente, para apreciar los avances.
7. Realizar grupos de refuerzo curricular en 1º y 2º de ESO, y a partir de 3º, realizar el nº de grupos de diversificación que sean necesarios.
8. Desarrollar un plan de lectura en el centro (comprensión lectora y animación a la lectura).
9. Avanzar hacia estrategias inclusivas del alumnado con una situación familiar en desventaja social en los grupos ordinarios, evitando, en la medida de lo posible medidas segregadoras.
10. Realizar, con alumnado voluntario de 1º Bto y 4º ESO, grupos interactivos de aprendizaje en 1º y 2º de ESO.
11. Contemplar actividades para el alumnado que manifiesta alto interés y/o capacidades. (Ej. "talento matemático")
12. Potenciación de los recursos informáticos del centro (TIC) con los alumnos en las materias curriculares
13. Tener en cuenta el aprovechamiento de las Actividades extraescolares y complementarias en la evaluación del alumnado.
14. Favorecer la participación del alumnado con una situación familiar en desventaja social en las actividades extraescolares y complementarias
15. Crear espacios para compartir experiencias sobre metodología didáctica que se llevan a cabo en el centro.
16. Cubrir las pistas deportivas exteriores.

* Medidas necesarias a nivel de distrito. En esto el centro no tiene competencias, pero sin ellas se hace más difícil tener éxito en este objetivo, de ahí la inclusión en esta lista, aunque de hecho trabajemos en las otras 14 acciones. En cualquier caso la dirección del centro actuará de forma coordinada con el resto de directores, y mantendrá informada a la comunidad educativa sobre la evolución de estos indicadores.

ANEXO VII: ACCIONES ENCAMINADAS A LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA.

1. Formar a dos o tres alumnos ayudantes en asuntos de convivencia por grupo en 1º y 2º de ESO.
2. Potenciación del Equipo de Mediación con nuevas incorporaciones y actuaciones.
3. Elaborar, dentro del PAT, actividades de tutoría para la elaboración participativa de normas de aula.
4. Coordinar los recursos del programa “convive” con la actuación de los tutores, JE y DO.
5. Elaborar y llevar a cabo un plan de embellecimiento del centro.
6. Diseñar un plan de acogida para los miembros nuevos que se incorporan al instituto: alumnado, profesorado, familias,...
7. Elaborar un plan de prevención y actuación para casos de acoso o maltrato escolar.
8. Mejorar la comunicación entre los diferentes sectores del centro.
9. Mejorar la seguridad de los accesos al centro
10. Elaborar el “Plan de Convivencia del centro”, en el que se recojan y coordinen las diferentes actuaciones en este terreno.

Consejo Escolar de Navarra
Junta Superior de Educación



Nafarroako Eskola Kontseilua
Hezkuntzako Batzorde Nagusia