

---

# Un modelo de evaluación del sistema educativo

por Bernardo GARGALLO LÓPEZ  
*Universidad de Valencia*

## 1. Introducción

La evaluación del sistema educativo es un tema fundamental en los países avanzados en los que se considera ineludiblemente vinculado a la calidad de la educación y a su mejora. En este artículo pretendemos perfilar un modelo de evaluación del sistema educativo dando respuesta a las grandes cuestiones que la enmarcan: ¿por qué y para qué evaluar el sistema?, ¿quién debe evaluarlo?, ¿qué se debe evaluar?, ¿cómo hay que evaluar? Después de concretar nuestra propuesta, analizamos también brevemente cómo ha sido la evaluación del sistema educativo español hasta nuestros días para precisar cómo se ha ido dando respuesta a estas preguntas.

## 2. Las razones y finalidades de la evaluación del sistema

La acción educativa es una acción eminentemente humana, y como tal con propósito, con un carácter teleológico o finalístico que le es esencial. Por eso se acompaña siempre de procesos que per-

miten la toma de conciencia más o menos clara de la distancia que existe entre los logros obtenidos con la misma y unos objetivos y criterios educativos determinados, lo que da pie a emitir los juicios de valor necesarios para la orientación y la toma de decisiones optimizadoras (Gimeno, 1992; MEC, 1989; Stufflebean y Shinkfield, 1987). Y es que, para ser eficaz, la acción educativa debe autocorregirse de forma continua en función de las diferencias observadas entre los propósitos iniciales y los resultados reales. Como en toda actividad propositiva, en la educación es básico el carácter autorregulador, y la evaluación es parte constitutiva, por derecho propio, de su sistema de autorregulación. En ese sentido debe entenderse la afirmación de que los procesos educativos no son posibles sin evaluación (MEC, 1989).

Por eso la evaluación no puede circunscribirse a un solo punto, a un solo acto, sino que debe abarcar todo el proceso educativo, en una interpretación am-

plia y educativa del concepto (Angulo, 1992). Tampoco se limita al estudiante como sujeto, sino que atañe a elementos estructurales —condiciones organizativas, equipos, materiales, etc.—, a procedimientos —actividades de enseñanza/aprendizaje, secuencialización de objetivos y contenidos, etc.—, a productos —esquemas de cambio comportamental, actitudinal, cognitivo, etc. detectables a partir de la enseñanza y el aprendizaje—, al propio sistema educativo en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda acción educativa (Gargallo, 1994). El sistema en su globalidad también tiene sus objetivos y requiere, para su funcionamiento y optimización, una evaluación del logro de sus finalidades y de los procesos involucrados en su consecución, para corregir de forma continua las posibles desviaciones de su trayectoria en relación con los fines establecidos por la sociedad. En sociedades democráticas y participativas, los ciudadanos y los poderes públicos tienen el derecho —y éstos últimos también el deber— de conocer el funcionamiento de un servicio público básico y fundamental para el desarrollo de un país como es la educación, que cada vez reclama mayor dotación de recursos. La evaluación del sistema se justifica en la necesidad de conseguir una mayor calidad en la educación y en el sistema educativo, desde la conciencia de que en él confluyen múltiples variables y agentes, ninguno de los cuales se debe desconsiderar. Si bien es cierto que la evaluación —como mecanismo para obtener la información precisa sobre el estado del sistema— no es la única clave de la calidad del mismo, también lo es que es una de

las fundamentales. En ello el consenso hoy es unánime.

En los países avanzados se ha ido evolucionando de una orientación hacia la mejora cuantitativa (predominante en España en la Ley General de Educación de 1970) a un interés fundamental por la mejora cualitativa, por la calidad de la enseñanza, preocupación fundamental en todos los países de nuestro entorno. De hecho, el Gobierno Español acaba de presentar en marzo de 2002 el Documento de Bases de una Ley de Calidad, que pretende desarrollar. El interés por la mejora de la calidad no es nuevo, pero se incrementa en tiempos de crisis y de implementación de reformas —que exigen esfuerzos económicos importantes a los Estados— y se concreta en una importancia creciente concedida a la evaluación (Muñoz Sedano y Tiana, 1993).

El referente al que se tiende, la calidad, es un término sumamente complejo del que caben diversas concepciones (Álvarez, 1992; Cano, 1998; De la Orden, 1997; Harvey y Green, 1993): así, la calidad puede ser entendida como fenómeno excepcional —excelencia—, como perfección o mérito, como adecuación a propósitos, como producto económico/vector de eficiencia —relación calidad/costo— y también como transformación —cambio cualitativo—. También, como diseño con determinadas características o cualidades intrínsecas, como proceso o conjunto de maneras de hacer, como resultado, como satisfacción de las necesidades de los clientes, etc. Desde nuestro punto de vista, una concepción integradora de la calidad debiera aglutinar la consideración de los *inputs* del sistema, de los procesos

y resultados, de la satisfacción de los «clientes» y de los implicados en el proceso, en un proceso de construcción continuo, como una espiral ascendente que compromete a todos los miembros de la comunidad educativa, y que se refiere a todos los componentes del sistema —contexto, *inputs*, procesos y *outputs*—.

Los modos de acercamiento al tema varían con los tiempos y así, en los años 70, aparecen los movimientos de *accountability* en Estados Unidos, que pretenden acentuar la dimensión de control sobre el sistema para incrementar su eficacia y su eficiencia. El movimiento de *accountability* no es más que una respuesta a una situación de crisis socioeconómica, cultural y política que, en el terreno educativo, cobra especial importancia ante un clima social de desconfianza y frustración por los «productos» y transformaciones que las instituciones educativas obtienen a favor del progreso de la sociedad, que, vistos desde la perspectiva económica dominante, se juzgan de escasa calidad, y que se van a materializar en la búsqueda de la eficiencia y del control de lo que se hace en la escuela —racionalización de recursos—. Ello se traduce en una evaluación sumativa, de resultados, cuyo objetivo es comprobar la eficacia y eficiencia de las escuelas. Llevadas las cosas al extremo —adopción de medidas basadas únicamente en el rendimiento de los alumnos o en la evaluación de la competencia de los docentes— pueden conducir a una «educación para la evaluación», no a una evaluación para la educación, como es deseable.

El contexto europeo es diferente al norteamericano y también lo es la cultura generada en torno al tema, y así surge en la década de los 80 la «autoevaluación institucional», que supone una reformulación de la *accountability* (Elliott, 1986 y 1990; Nuttall, 1985; Simon, 1984), posibilitando un replanteamiento del control y la calidad de la educación. Sus soportes más sólidos son la potenciación del desarrollo profesional de los profesores, la utilización de criterios de evaluación formativa y democrática y la preeminencia de una supervisión interna de las propias instituciones escolares. La orientación europea de la evaluación institucional se plantea, en cierto sentido, como un modelo alternativo al americano. La principal función no sería tanto evaluar la calidad de las instituciones educativas en términos de «productos» e informar a los posibles clientes, como servir de instrumento para mejorar la calidad de los centros y del sistema con una orientación formativa (Cabrera, 1999; Escudero, 1997; Gairín, 1993).

Se podría hablar de dos grandes enfoques en la evaluación del sistema (Puentecutia, 1999): el enfoque de eficiencia (en términos de gasto-rendimientos, que pone el énfasis en los factores que inciden en la eficiencia del sistema: gasto, gestión de centros, formación del profesorado, etc.) y el enfoque pedagógico, que entiende la evaluación del sistema como factor educativo para la mejora cualitativa de la educación, que busca conocer el papel que juegan los diversos componentes en la calidad que se pretende conseguir: la administración educativa, la

gestión y organización de centros, los profesores, los alumnos, el currículum, las metodologías, etc. (así lo entiende la LOGSE). Entendemos que ambos enfoques no son irreconciliables sino todo lo contrario, aunque la evaluación del sistema se suele decantar en una u otra dirección.

En definitiva, existen razones de peso para llevar a cabo la evaluación del sistema, siempre en el contexto de la mejora de la calidad, que es la finalidad fundamental de la evaluación, y en ello el grado de acuerdo es sustancial: se debe evaluar el sistema porque es preciso conseguir información para la toma de decisiones, para la rendición de cuentas, para valorar resultados, para analizar los procesos, para poner en relación a todos los implicados en el proceso, para abrir procesos de reflexión y debate sobre las cuestiones fundamentales, para orientar la política y los procesos de cambio, para mejorar el rendimiento de los centros, programas y servicios, etc. Tal como lo vemos nosotros, los problemas son más bien de otro tipo: ¿quién evalúa?, ¿qué hay que evaluar?, ¿cómo se ha de evaluar?, ¿qué uso se hace de esa evaluación?, etc.

### 3. A quién compete la evaluación del sistema

La evaluación del sistema compete a la Administración educativa, delegada por la sociedad para tal cometido. La necesidad de evaluar el sistema es evidente y todos los países avanzados disponen de instituciones o programas de evaluación. Si bien es cierto que para evaluar

el sistema no es imprescindible disponer de instituciones específicas de evaluación del sistema (Gil Traver, 2001a; Puente Azcutia, 1999), ya que ésta se puede diseñar como un programa o conjunto de programas desarrollados por diversas instancias, también lo es que en muchos países se han creado agencias específicas de evaluación. Se trata de modelos institucionales que atribuyen a alguna instancia la evaluación del sistema, sean modelos institucionales plurales, con diversas instancias evaluadoras, modelos institucionales singulares o especializados, que confían la evaluación del sistema a una institución única, o modelos mixtos, en los que se configura una institución evaluadora que convive con otras que participan en el sistema. En nuestro país se ha optado por un modelo institucional que nosotros ubicaríamos entre los modelos mixtos.

Así, en 1993, se crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (BOE n.º 160, de 6 de julio), previsto por la LOGSE (art. 62) como órgano de la Administración General del Estado responsable de la evaluación general del sistema educativo, sin perjuicio de la función evaluadora de dicho sistema que compete a las diferentes Administraciones Educativas. La ley distingue, pues, claramente, entre la evaluación general del sistema educativo español, que compete al INCE, y la evaluación de los sistemas educativos de las distintas Comunidades Autónomas, que puede ser desarrollada por institutos de evaluación creados por estas Comunidades. El INCE se configura como un órgano respetuoso con las competencias de las Administraciones

educativas, y su funcionamiento se basa en la cooperación entre las Administraciones y su Consejo Rector, que es quien toma decisiones con respecto a sus planes de actuación, en el que participan las Comunidades Autónomas.

En el ámbito de las Comunidades Autónomas perviven diversos modelos, de cara a llevar a cabo la evaluación del sistema en el ámbito de sus competencias (Puente Azcutia, 2000). Así, hay Comunidades que han optado por un modelo institucional, atribuyendo a una institución evaluadora creada al efecto la competencia y tarea de evaluación del sistema: Canarias, al Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC), Cataluña al Consell Superior d'Avaluació del Sistema educativo, Baleares al Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears, el País Vasco al Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI/ISEI) y Valencia al Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa (IVAQE). Otras Comunidades han confiado la evaluación del sistema a un organismo ya existente de la Administración educativa, que es quien asume directamente la evaluación del sistema: así, Andalucía, en que la Dirección General de Evaluación y Formación del Profesorado se encarga de tales funciones. Por fin, otras Comunidades atribuyen las funciones de evaluación del sistema a un organismo integrado en la Administración educativa que desarrolla otras tareas además de encargarse de la evaluación: así Galicia o Navarra.

Sin embargo, la tendencia que se ob-

serva es a adoptar modelos institucionales y a crear instituciones específicas de evaluación (en el año 1997, en que el autor de este artículo participó en el diagnóstico general del sistema educativo desarrollado por el INCE, sólo había dos Comunidades Autónomas, Cataluña y Canarias, con tales instituciones específicas; hoy son cinco, que sepamos, las que disponen de las mismas).

También a la inspección educativa le compete la participación en la evaluación del sistema educativo. El Libro Blanco para la Reforma (MEC, 1989) contempla la misma como una de sus principales funciones. Así mismo, la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) (1990), en su art. 61.1 y también la LOPEG (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes) (1995), que encomienda a la inspección educativa en sus artículos 29 y 36 participar en la evaluación del sistema educativo fundamentalmente en lo que concierne a centros escolares, función directiva y función docente.

Dentro de la evaluación del sistema, la tarea de los institutos y agencias de evaluación se ubicaría en un nivel macroeducativo o sistémico (todo el sistema educativo en su conjunto) y la de la inspección en un nivel mesoeducativo o institucional (centros y programas educativos) y también en un nivel microeducativo o individual (evaluación de los docentes, de la función directiva...) (Puente Azcutia, 1999 y 2000). En el primer nivel se aborda el sistema en su totalidad como una unidad; en el segundo se evalúan componentes intermedios del

sistema, centros y programas, y en el tercer elemento del sistema con finalidad individual y con efectos singulares.

De hecho, la inspección educativa ha desarrollado ya un importante trabajo en este contexto y ha aplicado planes generales de evaluación de centros que han incidido en la mejora de su funcionamiento, han potenciado el desarrollo de proceso de autoevaluación en los mismos y han puesto a disposición de la administración información relevante: así, el Plan EVA en el territorio MEC, diseñado por el CIDE y el Servicio Central de Inspección Técnica (Luján y Puente Azcutia, 1993; Menéndez i Pablo, 1993), el Plan de Evaluación de Centros de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Junta de Andalucía, 1998), el Plan de Evaluación de Centros de la Comunidad Autónoma de Canarias, el Plan de Evaluación de Centros del SITE de Asturias (Pérez Collera, 1993), etc. También ha llevado a cabo evaluaciones específicas sobre aspectos concretos de la organización y funcionamiento de los centros: actividades complementarias, funcionamiento de los consejos escolares, etc.

Participan también en la evaluación del sistema el Consejo Escolar del Estado (art. 32 y 33 de la LODE), que elabora anualmente un informe sobre el sistema educativo, y los Consejos respectivos de las Comunidades Autónomas (se trata de órganos consultivos) y también deben participar en la misma los Consejos Escolares de los centros, a los que compete la tarea de supervisión de la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes (art. 42 de la LODE).

La evaluación externa debe complementarse con la evaluación interna realizada por los propios integrantes del sistema (administración, centros, profesores, alumnos, etc.). Son las dos perspectivas, interna y externa, las que aportan la visión integral del sistema, lo que es coherente con las líneas actuales de la evaluación institucional (Escudero, 1997). Desde esta perspectiva es necesario articular coherentemente las tareas desarrolladas por las diversas instancias evaluadoras teniendo presente que los órganos técnicos a los que la Administración encarga la evaluación del sistema son el INCE (y los órganos equivalentes de las Comunidades Autónomas) y la inspección educativa, de cara a coordinar tareas, evitar solapamientos y a optimizar esfuerzos.

#### **4. El objeto de la evaluación. Qué evaluar en la evaluación del sistema**

En nuestro país falta tradición de evaluación del sistema. Hasta hace poco se ha evaluado a los alumnos, muy poco o casi nada a los profesores, algunos centros y programas y poco más. Es cierto que en la última década el panorama ha cambiado, especialmente a partir de la creación del INCE y de las instituciones de evaluación de las Comunidades Autónomas, lo que ha permitido llevar a cabo un primer diagnóstico del sistema educativo español en 1997 —con diversas limitaciones que señalamos más adelante— (Varios, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1998e, 1998f) así como evaluar la implementación de la reforma, en concreto la educación primaria (1995 y 1999) y la educación secundaria obligatoria

(2000), y también realizar diversas tareas en el contexto de la evaluación del sistema, que luego comentaremos, y que han ayudado a ir creando una cierta cultura en este sentido.

A pesar de la enorme complejidad del sistema educativo, la evaluación debe ser, en lo posible, integradora, no limitándose a los efectos o resultados de los procesos educativos, sino incorporando también la valoración de los recursos con que éstos se realizan, de los contextos en que se sitúan, de los significados y objetivos que tienen y, en su caso, de las estructuras y procesos dinámicos que permiten la transformación de los recursos materiales y del esfuerzo humano en efectos y resultados educativos evaluables. Hay que considerar, pues, variables contextuales, de entrada, de proceso, y de producto (De la Orden, 1997; Fernández Díaz y González Galán, 1997; Scheerens, 1992). Ello que supone que se debe evaluar la Administración educativa, los centros y servicios, la calidad de los procesos de gestión, el currículum, su diseño y desarrollo, los procesos involucrados, los programas, los agentes que participan en los procesos, profesores, profesionales diversos que convergen en el ámbito, y alumnos —sin desestimar el rendimiento de éstos últimos—, los medios y recursos, las relaciones con la comunidad en que se inscribe la acción educativa, etc. Hay que establecer dimensiones básicas, que recojan estos elementos, factores que las concreten e indicadores de calidad para los mismos (INCE, 1998a). Es lo que trataremos de hacer más adelante, cuando concretemos nuestro modelo de evaluación.

## 5. Cómo llevar a cabo la evaluación del sistema

La evaluación del sistema debe englobar la perspectiva macroscópica y la microscópica (Cano, 1998, Tiana, 1993), o, si se quiere, los tres niveles de análisis recogidos antes (macroeducativo, mesoeducativo, microeducativo) (Puente Azcutia, 1999, 2000). La primera (referida al primer nivel) trabaja con muestras amplias, con rigurosos procedimientos de muestreo de cara a lograr representatividad de la población, con enfoques predominantemente cuantitativos y con instrumentos ad hoc: cuestionarios, pruebas y tests de capacidades, encuestas, etc. La segunda (referida al segundo y tercer nivel) trabaja con muestras más reducidas, con atención a los casos singulares, haciendo uso de estudio de casos, observaciones, entrevistas, triangulación de perspectivas, etc. con enfoques predominantemente cualitativos. La metodología cuantitativa está vinculada al paradigma científico-experimental y la cualitativa al hermenéutico-interpretativo, utilizando técnicas en consonancia.

Hablamos de enfoques «predominantemente» cuantitativos o cualitativos porque sería demasiado simplista identificar una u otra perspectiva con uno u otro enfoque; de hecho, en la perspectiva macroscópica cabe el enfoque cualitativo (así, en el diagnóstico de 1997 llevado a cabo en nuestro país, en los trabajos de evaluación desarrollados por dos de las comisiones se utilizó metodología cuantitativa y cualitativa para la recogida y análisis de datos) y en la microscópica el cuantitativo (también en el plan EVA de

evaluación de centros se integraron ambas perspectivas). Desde nuestro punto de vista, la evaluación del sistema, en cualquiera de sus niveles o perspectivas, requiere integración de enfoques metodológicos, precisa de metodologías cuantitativas, que comportan análisis estadísticos clásicos (promedios, varianzas, correlaciones, factoriales, clusters, etc.), y cualitativas, más sensibles al contexto y más finas para analizar procesos involucrados y claves que los explican.

En este planteamiento, los modernos sistemas de indicadores han introducido un nuevo enfoque en la evaluación del sistema educativo (Álvaro, 1992; Gil Traver, 2001b; Muñoz Sedano y Tiana, 1993; Tiana, 1992 y 1993). Los indicadores son medidas estadísticas o datos que recogen de manera sintética información relevante y significativa referida a un aspecto importante dentro de los diversos elementos y factores que interactúan en el sistema educativo. Los indicadores cobran sentido y tienen valor fundamentalmente cuando se presentan no aislados sino conjuntamente con otros indicadores, en forma de sistemas, que permitan ofrecer una panorámica general y global del sistema educativo (Gil Traver, 2001b). Cuando han sido bien contruidos y están adecuadamente referidos a los objetivos educativos, pueden ser excelentes señales de la calidad del sistema y una buena ayuda para la toma de decisiones. Además, favorecen la comparación internacional entre los sistemas educativos.

En esta línea se mueve el proyecto INES de Indicadores Internacionales de

los Sistemas Educativos (*International Indicators of Education Systems*) del Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI) dependiente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que pretende proporcionar a los países miembros de la OCDE un marco institucional para comparar las experiencias nacionales relacionadas con la implantación de evaluaciones a gran escala, compartir las experiencias de mejora de la calidad de los sistemas educativos y producir indicadores que aporten información útil sobre los mismos. Desde su comienzo en 1987 nuestro país ha sido participante y miembro activo (Gil Traver, 1999). La información recogida se presenta anualmente, desde 1992, en la publicación de la OCDE *Education at a Glance* (Análisis del Panorama Educativo). El último informe (OCDE, 2001), recoge información sobre 31 indicadores agrupados en seis capítulos: A) contexto demográfico, social y económico de la educación, B) recursos financieros y humanos invertidos, C) acceso, participación y progresión en educación, D) ambiente de aprendizaje y organización de las escuelas, E) rendimientos de la educación a nivel individual, social y de mercado de trabajo, y F) rendimiento de los estudiantes —en Matemáticas y Ciencias en 8º grado—. Los indicadores internacionales proporcionan una visión comparada del funcionamiento de los sistemas educativos. Cada país puede analizar su realidad frente a la de otros y descubrir puntos fuertes y débiles, lo que puede ayudar a establecer políticas educativas pertinentes y resultar de utilidad cuando un gobierno tenga que rendir cuentas



a la opinión pública de su país sobre el sistema educativo.

También el Proyecto PISA (*Programme for Indicators of Student Achievement*), Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos, así mismo de la OCDE, que es el resultado de la aplicación de la estrategia de actuación desarrollada por la Red A del Proyecto INES antes mencionado, encargada del área de los resultados educativos, en cuya primera fase (1998-2001) han participado 28 de los 29 países de la OCDE y otros cuatro ajenos a la misma (con resultados poco brillantes en las primeras pruebas aplicadas a partir de indicadores básicos para los estudiantes españoles de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias).

El propio INCE ha terminado un trabajo iniciado en 1994, a partir del Real Decreto regulador de dicho organismo, que le encomendaba la tarea de elaborar un sistema estatal de indicadores que permitiera evaluar la eficacia y eficiencia del sistema, y ha publicado en 2000 un sistema estatal de indicadores de la educación (INCE, 2000), que recoge 29 indicadores agrupados en seis categorías: contexto (5 indicadores), recursos (5), escolarización (5), procesos educativos (7), y resultados educativos (7).

Nos parece incuestionable la necesidad del uso de indicadores para la evaluación del sistema, pero los indicadores elegidos no son neutros y los de la OCDE son de índole básicamente economicista y revelan una cultura tecnocrática y eficientista en que la calidad acaba redu-

cida a la relación costo-beneficio y a la eficacia y eficiencia del funcionamiento del sistema. La calidad sería, en último término, la rentabilidad de las «mercancías» que el sistema educativo ofrece y su alta productividad. Nada referido a solidaridad, defensa de la libertad, tolerancia, respeto mutuo, comprensión, justicia y enseñanza en las escuelas aparece en ellos, que se mueven en una lógica eminentemente productivista. Tampoco aparece en ellos mención alguna a la calidad, significatividad y relevancia del aprendizaje, los contenidos o experiencias desarrolladas por los alumnos: la calidad del aprendizaje acaba siendo en esa formulación más cantidad que otra cosa.

Desde nuestro punto de vista, los indicadores que se propongan como representativos de la calidad del sistema, para ser idóneos, deberían ser cuantitativos y cualitativos. Los primeros (ya clásicos: ratio alumnos/profesor, índice de absentismo, porcentaje de alumnos que acaban con éxito los estudios, etc.) responden a posiciones estadísticas tradicionales, los segundos (no tan «clásicos»: satisfacción de los padres, madres, alumnos y profesores con el centro, clima adecuado en el aula y en el centro, participación de los alumnos en la planificación y desarrollo de las actividades, etc.), más complejos y novedosos en análisis globales, posibilitan, no obstante, conocer quizá lo más clarificador de la vida de los centros: expectativas, valores, creencias, clima, significados compartidos, conflictos latentes, etc. y permiten completar la información a la hora de fundamentar decisiones posteriores. Es cierto que los indicadores cualitativos deben

reunir algunos requisitos básicos para ser adecuados: relevancia, comprensividad, claridad, concreción, concisión y operatividad. En ese sentido, el documento del MEC (1994) Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza nos sorprendió gratamente al incluir como indicadores generales de la calidad del sistema, algunos de tipo cualitativo, en línea con los que acabamos de mencionar. También el INCE en su Sistema Estatal de Indicadores, antes aludido, incluye indicadores cualitativos, especialmente en la categoría «procesos educativos», aunque la mayoría de los propuestos son cuantitativos.

Por otra parte, la elaboración y análisis de los sistemas de indicadores se suele presentar como algo sumamente complejo y alejado de las capacidades de los ciudadanos, labor de técnicos y gobernantes, que se hurta a la sociedad civil, a los diversos sectores implicados en el proceso educativo como si la calidad, exclusivamente manifestada por sistemas de indicadores, fuera competencia de planificadores y gobernantes, los expertos y administradores. En ese sentido, el propio Consejo Escolar del Estado estima que la precisión de los indicadores de calidad no debe considerarse como un asunto meramente técnico, sino que exige explicitar los criterios que los conforman, el sistema de valores de que se nutren y los efectos que producen las políticas educativas adoptadas en relación a la igualdad de oportunidades y a la compensación de desigualdades (Consejo Escolar del Estado, 2000). En definitiva, los sistemas de indicadores han de elaborarse no partiendo de una lógica productivista y

tecnocrática sino democrática y educativa, sin renunciar jamás al intento de conseguir la máxima eficacia y eficiencia en el sistema. Ello supone fomentar la participación de todos los sectores y grupos implicados en la educación y arbitrar los mecanismos que permitan su intervención en el proceso de diseño y en la evaluación. Hay que atender a lo que para «todos» los miembros de la comunidad educativa es la calidad de la educación y recoger en la construcción de indicadores y en las propuestas evaluadoras los aspectos que ellos, no sólo los administradores y expertos, consideran ineludibles en una educación de calidad y en un sistema educativo propio de un país avanzado. En ese sentido, el Consejo Escolar del Estado y los de las Comunidades Autónomas pueden ser foros privilegiados para articular dicha participación.

Por otra parte, tal como nosotros lo vemos, la evaluación del sistema debe ser realizada en el apartado técnico por diversos agentes que contrasten sus hallazgos para evitar sesgos unilaterales, integrando perspectivas metodológicas complementarias. La convergencia de la inspección educativa, de los especialistas de los institutos y agencias de evaluación, y de investigadores y especialistas de la Universidad, es una garantía de cara a la objetividad y al rigor en la tarea de evaluación. El hecho de que los propios institutos formen parte de la administración a la que han de dar cuenta de los resultados, convierte a ésta a la vez en cliente y en supervisora y directiva de los mismos, lo que puede dar pie a una cierta autocensura y al filtrado selectivo de los datos, cosa menos probable

si participan en los procesos evaluadores expertos ajenos a la administración.

## 6. La concreción de nuestro modelo de evaluación del sistema

A lo largo de las páginas precedentes hemos ido desgranando nuestra propuesta de modelo cuyos elementos fundamentales queremos recapitular brevemente. Son evidentes las razones y finalidades para evaluar el sistema: se evalúa porque es necesario obtener la información necesaria que permita introducir las mejoras precisas para lograr una mayor calidad de la educación. El referente primero para valorar la calidad son los fines y objetivos educativos.

Esta evaluación compete en nuestro país a los órganos designados para llevarla a cabo, órganos de la Administración, que no deben olvidar que desarrollan un cometido delegado que compete a toda la Comunidad Educativa, a la sociedad en general, ante la cual debe responder de las tareas desempeñadas en este contexto y con la que tienen que establecer los mecanismos oportunos de comunicación para sintonizar con sus necesidades y prioridades. Nos decantamos por propuestas integradoras que complementen la evaluación externa con la evaluación interna.

A la hora de realizar la evaluación defendemos la integración de la perspectiva macroscópica y microscópica, con confluencia de enfoques y metodologías cuantitativas y cualitativas. Reconocemos que los sistemas de indicadores han prologado avances sustantivos en el desa-

rollo de las tareas evaluadoras y postulamos el uso de indicadores cualitativos junto a los cuantitativos, más clásicamente utilizados. Defendemos que en la elaboración de indicadores —tarea que no es neutra— hay que contar con la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa.

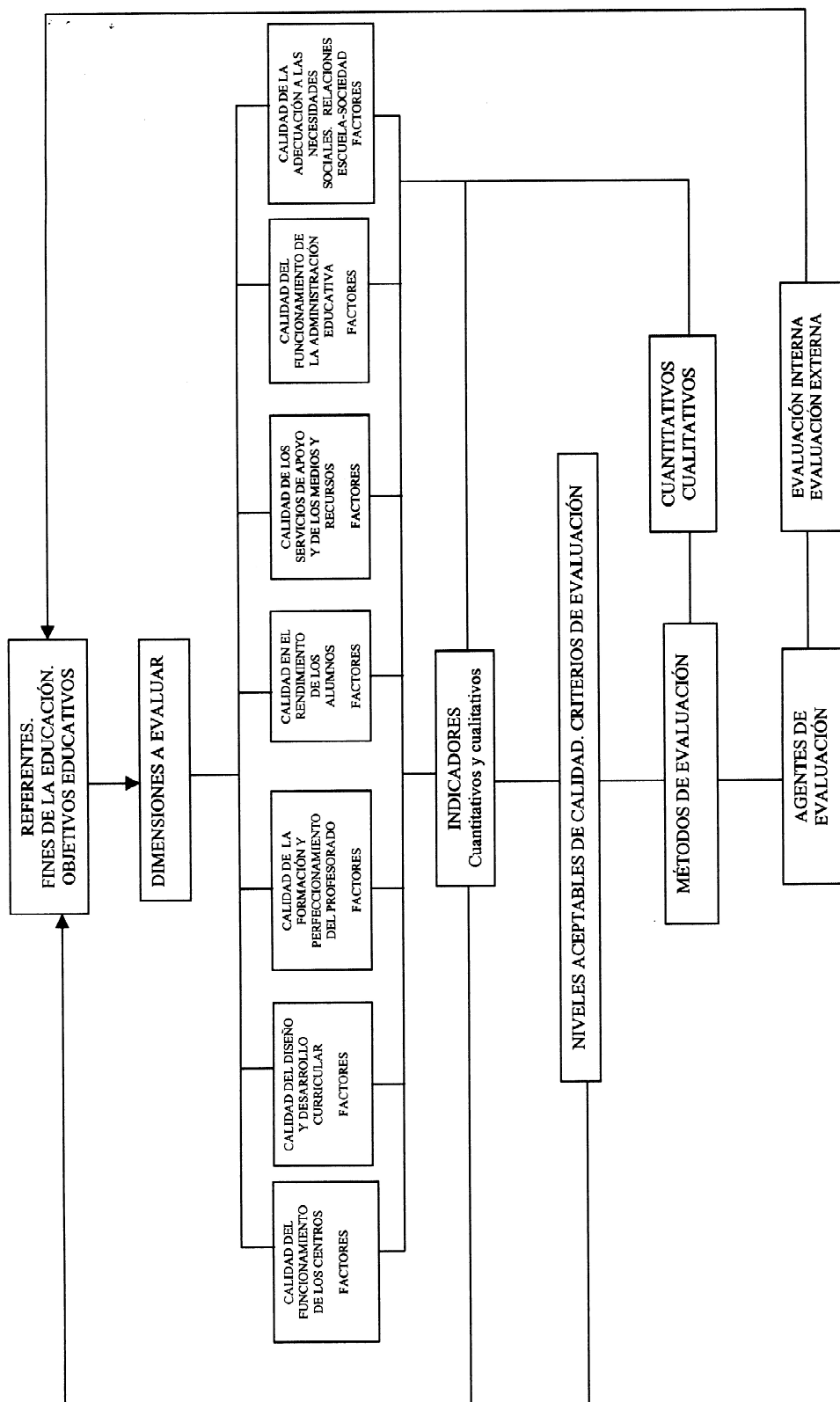
Entendemos que el objeto de la evaluación es «todo» el sistema educativo, lo que supone la necesidad de evaluar a la administración y a las propias instancias evaluadoras. Para las diversas dimensiones a evaluar (funcionamiento de los centros, diseño y desarrollo curricular, rendimiento de los alumnos, etc.) hay que establecer factores e indicadores —cuantitativos y cualitativos— y niveles aceptables de calidad —criterios de evaluación—.

Por último, defendemos que se debe arbitrar un sistema adecuado para dar a conocer a la comunidad educativa los objetivos de la evaluación, los resultados y los procesos desarrollados, para generar debates sociales y políticos sobre la educación, que no es tarea sólo de expertos, y para rendir cuentas ante la sociedad de las iniciativas desarrolladas a partir de las evaluaciones realizadas, lo que supone un planteamiento democrático de la evaluación, que no implica desconocer ni negar sus aspectos técnicos.

A continuación se explicita de manera detallada nuestra propuesta en lo referente a fines, objetivos (Cobo, 1998) contenidos, métodos y agentes de la evaluación, desglosando las dimensiones que integran sus contenidos en sus factores

componentes. Se trata de una propuesta referida bien al sistema en su globalidad, bien a una etapa educativa, que trata de cubrir las dimensiones fundamentales, entendiendo que no tiene sentido hablar de «evaluación del sistema» cuando estamos hablando sólo de valoración de rendimientos de los alumnos, por ejemplo. No significa esto que no pueda interesar, en un momento determinado, concentrarse en alguna de las dimensiones, pero hay que tener claro que la perspectiva global nos vendrá dada por la contemplación y análisis de todas ellas.

## Un modelo de evaluación del sistema educativo



**REFERENTES, FINES Y OBJETIVOS EDUCATIVOS**

**1.-FINES**

- 1.1.-Desarrollo personal pleno de todos los ciudadanos:  
\*En la conformación de la identidad propia  
\*Con una educación integral que debe comprender conocimientos, habilidades y valores morales en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social y profesional.  
\*En el ejercicio de la capacidad crítica  
\*En el ejercicio de la libertad y responsabilidad
- 1.2.-Desarrollo social o socialización, que supone:  
\*Inserción familiar, cultural y social adecuada en contextos cada vez más plurales y abiertos.  
\*Inserción profesional mediante unas competencias que capaciten para hacer frente a situaciones laborales diversas.

**2.-OBJETIVOS EDUCATIVOS**

- 2.1.-Satisfacción de necesidades instrumentales básicas de aprendizaje:  
\*Adquisición de las herramientas esenciales (lectura, escritura, cálculo) y de los conocimientos básicos (teóricos, culturales, en valores)  
\*Alfabetización tecnológica (necesaria para participar en la sociedad del conocimiento)
- 2.1.-Adquisición de la formación propia de una educación inicial integral en conocimientos, habilidades y valores:  
\*Aprender a conocer  
-Aprender a pensar  
-Aprender a procesar y valorar críticamente la información  
\*Aprender a hacer  
-Adquisición de competencia profesional (habilidades, destrezas y estrategias)  
-Adquisición de competencia social (habilidades sociales)  
-Aprender a aprender (manejo de estrategias de aprendizaje)  
\*Aprender a vivir juntos  
-Desarrollo de actitudes, valores y normas para la comprensión de los otros, la tolerancia, la interdependencia y la solución pacífica de los conflictos. Para la igualdad, justicia y solidaridad.  
\*Aprender a ser (viviendo todo lo anterior con responsabilidad y desde sí mismo) (Delors, 1996)

**FACTORES DE LA DIMENSIÓN "FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS"**

- 1.-Contexto e interrelación con el mismo
- 2.-Liderazgo del equipo directivo y de los que ocupan puestos de dirección en equipos
- 3.-Gestión de los recursos humanos
- 4.-Gestión de los recursos materiales y financieros
- 5.-Organización y funcionamiento
- 6.-Clima escolar. Convivencia
- 7.-Participación
- 8.-Satisfacción de los miembros de la organización

**FACTORES DE LA DIMENSIÓN "DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR"**

**1.-DISEÑO CURRICULAR**

- 1.1.-Objetivos educativos
- 1.2.-Contenidos educativos
- 1.3.-Fase preactiva:
  - 1.3.1.-Proyecto educativo
  - 1.3.2.-Proyecto curricular
  - 1.3.3.-Programación general del centro
  - 1.3.4.-Programación de aula

**2.-DESARROLLO CURRICULAR**

- 2.1.-Metodología docente y estrategias didácticas
- 2.2.-Recursos didácticos
- 2.3.-Metodología de evaluación (criterios, métodos y recursos)
- 2.4.-Medidas para la integración y para la atención a la diversidad
- 2.5.-Clima de aula
- 2.6.-Relaciones intrainstitucionales (dirección, tutorías, departamentos, departamento de orientación...)

## Un modelo de evaluación del sistema educativo

2.7.-Distribución de tiempos

### FACTORES DE LA DIMENSIÓN "FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO"

#### 1.-FORMACIÓN INICIAL

- 1.1.-Formación en contenidos científicos de su área
- 1.2.-Preparación en la didáctica de su disciplina o disciplinas
- 1.3.-Cualificación psicopedagógica de tipo general
  - 1.3.1.-Conocimiento de la psicología evolutiva
  - 1.3.2.-Competencias pedagógicas para el manejo del aula
  - 1.3.3.-Competencias pedagógicas para el diseño y desarrollo curricular
  - 1.3.4.-Orientación y tutoría
- 1.4.-Prácticas previas al ejercicio profesional docente
- 1.5.-Satisfacción de los profesores con la formación recibida

#### 2.-FORMACIÓN PERMANENTE

- 2.1.-Cursos recibidos
- 2.2.-Adecuación de los mismos a las necesidades docentes
- 2.3.-Oferta de formación
- 2.4.-Adecuación de la misma a las necesidades docentes
- 2.5.-Modalidades de formación permanente
- 2.6.-Entidades e instituciones de formación permanente
- 2.7.-Satisfacción con la formación recibida

### FACTORES DE LA DIMENSIÓN "RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS"

- 1.-Evaluación del rendimiento de acuerdo con estándares previamente establecidos en las áreas curriculares (en conocimientos, habilidades-procedimientos, actitudes, valores y normas):
  - 1.1.-Lengua Castellana
  - 1.2.-Matemáticas
  - 1.3.-Ciencias Sociales y Naturales
  - 1.4.-Lenguas vernáculas
  - 1.5.-Idioma extranjero
  - 1.6.-Etc...
- 2.-Grado de adquisición de las capacidades básicas
- 3.-Relación entre objetivos previstos y alcanzados
- 4.-Análisis de las diferencias en rendimiento en función de:
  - 4.1.-Comunidad Autónoma
  - 4.2.-Titularidad de los centros
  - 4.3.-Factores socio-culturales

### FACTORES DE LA DIMENSIÓN "SERVICIOS DE APOYO Y MEDIOS Y RECURSOS"

#### 1-APOYOS EXTERNOS AL CENTRO

- 1.1.-Equipos multiprofesionales. Programas y servicios prestados al centro
- 1.2.-Centros de Profesores y Recursos. Ofertas y ayudas prestadas al centro
- 1.3.-Servicios Municipales de Educación. Programas y servicios
- 1.4.-Satisfacción ante la calidad del servicio por parte de los que lo reciben

#### 2-DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

- 2.1.-Existencia y composición del Departamento de Orientación
- 2.2.-Formación de los responsables de la orientación
- 2.3.-Desarrollo de la función tutorial
- 2.4.-Plan de Acción Tutorial:
  - 2.4.1.-Existencia
  - 2.4.2.-Dinámica de elaboración
  - 2.4.3.-Uso práctico
- 2.5.-Programas que se desarrollan
- 2.6.-Atención a la diversidad
- 2.7.-Satisfacción entre los participantes y usuarios

3.-MEDIOS Y RECURSOS

- 3.1.-Edificio
- 3.2.-Instalaciones deportivas
- 3.3.-Laboratorios
- 3.4.-Recursos y materiales didácticos
- 3.5.-Materiales audiovisuales e informáticos (conexión a Internet)
- 3.6.-Oferta extracurricular del centro
- 3.7.-Grado de satisfacción entre los usuarios

**FACTORES DE LA DIMENSIÓN "FUNCIONAMIENTO DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA"**

1.-ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA (Central o Autonómica, Provincial y Local):

- 1.1.-Funcionalidad y eficacia
  - 1.1.1.-Órganos de gobierno, de participación y coordinación
  - 1.1.2.-Cooperación, coordinación y sistemas de comunicación entre las Administraciones Educativas
  - 1.1.3.-Servicios intermedios entre la administración y los centros
- 1.2.-Adaptación al cambio
- 1.3.-Satisfacción ante la calidad del servicio por parte de los administrados

2.-INSPECCIÓN EDUCATIVA

- 2.1.-Especialización de los inspectores en la etapa educativa de que se trate
- 2.2.-Procesos de selección de los inspectores
- 2.3.-Formación de los inspectores en temas relacionados con la etapa
- 2.4.-Planes generales o específicos de la inspección
- 2.5.-Estructuras de inspección provinciales y centrales/autonómicas
- 2.6.-Procedimientos de apoyo y asesoramiento a los centros
- 2.7.-Métodos de información
- 2.8.-Métodos de control
- 2.9.-Grado de satisfacción de los implicados

**FACTORES DE LA DIMENSIÓN "ADECUACIÓN A LAS NECESIDADES SOCIALES"**

1.-RELACIONES SOCIEDAD-ESCUELA

- 1.1.-Adecuación de los aprendizajes a las necesidades de la sociedad
- 1.2.-Integración en el municipio
- 1.3.-Integración en el barrio
- 1.4.-Participación de ciudadanos y organizaciones en actividades escolares
- 1.5.-Medios de comunicación y educación
- 1.6.-Educación y empleo
- 1.7.-Medio ambiente y educación

2.-RELACIONES ESCUELA-FAMILIA

- 2.1.-Recursos educativos de las familias
- 2.2.-Ayuda a los hijos en los estudios
- 2.3.-Relaciones familia-centro
- 2.4.-Participación en las AMPAs
- 2.5.-Programas de formación de padres
- 2.6.-Implicación de las AMPAS en la dinámica del centro
- 2.7.-Satisfacción de los implicados

## 7. Cómo se ha llevado a cabo la evaluación del sistema en España.

### Breve historia

Realizaremos un breve recorrido por la historia de la evaluación del sistema en España prestando especial atención a las actuaciones más recientes, posteriores a la creación del INCE, para deter-

minar cómo se ha ido dando respuesta a las cuestiones que nos hemos ido planteando.

1) *La evaluación del sistema antes del INCE. Estudios nacionales.*

Antes de existir el INCE hay antecedentes de lo que sería un diagnóstico de



la educación en España (Varios, 1998a), entre los que destacamos los siguientes:

1) El Libro Blanco de 1969, titulado *La Educación en España: Bases de una Política Educativa*, que analiza la realidad del sistema educativo en su conjunto, y que es el primer informe crítico elaborado en España sobre el sistema educativo en su conjunto. En él se alude sin tapujos a sus principales deficiencias y problemas estructurales.

2) El Informe de evaluación de 1976, encargado por el ministro Robles Piquer a una comisión presidida por Fernando Suárez, titulado *Informe que eleva la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76 de 6 de febrero*, que no fue publicado. Se trata de un informe que analizaba la aplicación de la ley del 70 y hacía balance de sus logros y deficiencias en un momento de profundo cambio de la situación política (MEC, 1976).

3) El Documento de 1981 sobre la enseñanza secundaria, *Las Enseñanzas Medias en España*, que contiene una evaluación del Bachillerato y de la Formación Profesional 10 años después de la publicación de la ley de 1970, junto a una propuesta de reforma.

4) El Informe de la OCDE de 1986, promovido por las autoridades españolas, denominado *Examen de la Política Educativa Española OCDE, 1986*. En él se apuntan logros del sistema educativo español, como su expansión, y críticas a diversas deficiencias (Formación Profesio-

nal, formación del profesorado de secundaria y de los directores de los centros, etc.)

5) La evaluación llevada a cabo por el CIDE, por encargo del primer gobierno socialista, de las reformas experimentales referidas al Ciclo Superior de EGB y a las Enseñanzas Medias con respecto a rendimiento académico de los alumnos, actitudes, expectativas y sentimientos hacia el estudio (CIDE, 1988, 1990 y 1992)

6) El Libro Blanco de 1989, titulado *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, que analiza los logros y deficiencias derivados de la ley del 70 y presenta ampliamente la reforma que se desea implementar.

7) El documento del MEC de 1994 *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza: Propuesta de Actuación*, que contempla 77 medidas para mejorar la calidad educativa, un objetivo básico y prioritario de la LOGSE.

8) Los Informes Anuales del Consejo Escolar del Estado. Estos informes, más que estudios científicos, son documentos que ofrecen la visión que tienen del sistema educativo los principales sectores implicados en la educación: sindicatos, patronal, administración, padres, alumnos y personalidades prestigiosas. Se trata de un órgano consultivo y la queja más repetida es la falta de atención de los responsables políticos a sus recomendaciones.

9) Las evaluaciones de centros y pro-

gramas llevadas a cabo por la Inspección. Así, la Subdirección General de la Inspección de Educación ha venido publicando un informe anual sobre los resultados de la evaluación de los alumnos de EGB, BUP, COU y FP, y desde 1989-90 un informe, también anual, sobre las calificaciones por materias de estos mismos niveles y sectores. A partir de 1993 se inició también la publicación de informes anuales de la evaluación de primaria y secundaria (obligatoria y bachillerato). Hay también otros informes que tienen que ver con metodología y planes de estudio y son especialmente relevantes los informes de evaluación de centros. Destaca el Plan EVA, un programa piloto diseñado por técnicos pertenecientes al CIDE y al Servicio Central de Inspección Técnica y ensayado por el MEC desde el curso 1991-92 en el territorio de su competencia (Luján y Puente Azcutia, 1993; Menéndez i Pablo, 1993; Varios, 1998a), un proyecto excelente que combina evaluación externa y evaluación interna, integra metodología cuantitativa y cualitativa, y atiende al contexto, a los inputs, al proceso y a los outputs.

II) *Las evaluaciones llevadas a cabo por el INCE.*

Desde que fue creado en 1994 el INCE inició un programa de acciones, coherente con sus principios fundacionales, dirigido a proporcionar a la sociedad española información consistente y periódica sobre el estado del sistema. Si bien es cierto que no se ha llevado a cabo una evaluación de todo el sistema en su globalidad, también lo es que se han realizado evaluaciones del sistema en su con-

junto en determinadas etapas educativas (primaria y secundaria) y de aspectos y niveles sectoriales del mismo. Así mismo, se han realizado trabajos de sumo interés que afectan a todo el sistema, como el sistema estatal de indicadores. Agruparemos los trabajos por líneas de acción:

1) Evaluación de la educación primaria:

Se llevó a cabo un primer estudio en 1995 (INCE, 1997a) con pruebas de rendimiento pasadas a más de 10.000 alumnos de 438 centros. También se investigaron los efectos de la reforma en los procesos educativos y en el funcionamiento de los centros a través de cuestionarios dirigidos a padres, profesores y directivos.

Posteriormente, en 1999, se llevó a cabo una segunda evaluación (INCE, 2000b, Pérez Zorrilla, 2001). Se pasaron pruebas de rendimiento a más de 10.000 alumnos de 562 centros, se analizaron procesos y entorno educativos, a través de cuestionarios dirigidos a padres, profesores, alumnos y equipos directivos, recogiendo datos en torno a formación de los profesores, metodologías y prácticas educativas, actitudes y expectativas, etc.

2) Evaluación de la Educación Secundaria

Se han llevado a cabo dos evaluaciones, una en 1997 y otra en 2000.

La evaluación de 1997 se planteó como *el primer diagnóstico del sistema educa-*

*tivo español* —por eso nos detendremos especialmente en ella—, lo que se refleja en el título del estudio (Varios 1998 a, b, c, d, e, f), aunque en realidad no se ocupó de todo el sistema, sino de la educación secundaria (de la población escolar de 14 y 16 años, en la que convivían 8º de EGB, 2º y 4º de ESO, 2º de FPI y 2º de BUP). Nosotros tuvimos el honor de participar como miembro de una de las Comisiones Nacionales de Evaluación, la Comisión Especializada número 2. Fue el primer intento serio de diagnosticar el estado del sistema ya que se pretendía analizar todos los aspectos del mismo que incidían en la secundaria. Para ello se establecieron una serie de objetivos y una serie de mecanismos.

El objetivo fundamental era indagar la situación en que se encontraba el sistema educativo español y su grado de eficiencia real, en el momento en que las competencias educativas iban a ser transferidas a todas las Comunidades Autónomas.

Los objetivos específicos del diagnóstico eran analizar:

- \* Qué aprenden los alumnos (evaluación de los resultados escolares).
- \* Qué se enseña a los alumnos (evaluación de los planes de estudios)
- \* Dónde y en qué condiciones aprenden los alumnos (evaluación de la administración educativa y de la gestión interna de los centros).
- \* Quién enseña a los alumnos (evaluación de la profesión docente)
- \* Cómo colabora la sociedad con el sistema educativo (evaluación del contexto socio-educativo)

Para llevar a cabo el diagnóstico se constituyeron 5 Comisiones Especializadas (CE) formadas por expertos (10) designados por el INCE y las CCAA.

- CE1: Evaluación de los resultados escolares
- CE2: Evaluación de los planes de estudio y métodos de enseñanza
- CE3: Evaluación de la administración y gestión (acabó siendo de funcionamiento de los centros escolares)
- CE4: Evaluación de la profesión docente
- CE5: Evaluación del contexto socio-educativo (escuela y sociedad) (acabó evaluando las relaciones familia-escuela).

Para evaluar los resultados escolares (CE1) se aplicaron pruebas de rendimiento, con un enfoque novedoso —las calificaciones no se ofrecieron simplemente como porcentajes de respuestas correctas sino como niveles de logro referidos a puntuaciones mínimas para las diversas edades que se consideraban satisfactorias—, a más de 50.000 alumnos de todas las Comunidades con la excepción de Andalucía y Canarias. Participaron también en el estudio más de seis mil profesores, alrededor de once mil padres y madres de alumnos y casi cinco mil miembros de consejos escolares de centro.

La evaluación —en la que privó lo cuantitativo y el enfoque de evaluación externa— se llevó a cabo en las restantes comisiones especializadas (CE2, CE3, CE4 y CE5) a través de cuestionarios que se pasaron a padres, profesores, alumnos, equipos directivos, etc. complementados, en dos de las comisiones, con

grupos de diagnóstico (CE2) y mesas redondas (CE4) que aportaron datos cualitativos, lo que permitió la triangulación de perspectivas, y en una de ellas con informes de expertos nacionales e internacionales. Los resultados de esta evaluación están publicados (Varios, 1998b, 1998c, 1998d, 1998e, 1998f) y aportan datos sumamente interesantes, en los que no nos vamos a detener ahora (Puente Azcutia, 2000; Tiana, 1998). Sí vamos a hacer referencia a que, al final, no fue evaluada la Administración en su conjunto ni tampoco el contexto educativo de manera integral, y a que en la mayoría de las comisiones, seguramente por la premura de tiempo, faltó un referente normativo con el que se pudieran contrastar los resultados obtenidos. Hay que tener presente, que, en ese momento, tampoco se disponía de un sistema estatal de indicadores ni de referentes de evaluaciones previas.

Posteriormente, en 2000, se llevó a cabo una segunda evaluación (INCE, 2001a) con pruebas de rendimiento sobre casi 7500 alumnos de 4º de ESO de toda España menos Andalucía, recogiendo también datos de contexto, procesos y entorno, a través de cuestionarios pasados a los alumnos evaluados, casi 7500, a las familias, casi 6000, a 1266 profesores y a 290 directores.

3) Evaluación de algunos aprendizajes específicos

Se evaluó la educación física en 1995 (INCE, 1998b) y también la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en

1999 (INCE, 2000d), ambas en la Educación Primaria.

4) Elaboración de un sistema estatal de indicadores

En 2000 el INCE terminó el trabajo iniciado en 1994 (INCE, 2000a), al que ya hicimos mención, haciendo frente a una de las tareas fundamentales marcadas en su decreto fundacional, un sistema estatal de indicadores de la educación —29 indicadores referidos a seis categorías: contexto, recursos, escolarización, procesos educativos y resultados—.

5) Participación en estudios internacionales de evaluación:

— Indicadores:

El INCE participa en el Proyecto INES del CERI (OCDE) al que ya hicimos referencia. Se trata de un proyecto de la OCDE (Gil Traver, 1999), cuyo objetivo era elaborar un conjunto internacional de indicadores que servirían para analizar la evolución de los sistemas educativos en los países miembros con una perspectiva comparada, a partir de la demanda de las autoridades de dichos países. Este proyecto se planificó en tres fases: una exploratoria, entre 1988-1991, una segunda de puesta en marcha del proyecto mediante el funcionamiento de redes de trabajo (1991-96), en la que se debía elaborar un sistema de indicadores de la educación, y una tercera fase, definitiva, en la que se pretendía realizar una publicación anual con datos constantemente actualizados de los distintos países en los indicadores definitivos, que se

recoge en el documento ya aludido Education at a Glance, que se publica desde 1992. El CERI estableció un mecanismo consultivo internacional —el Grupo Técnico y las Redes de Trabajo— para coordinar los trabajos. Nuestro país estuvo en este proyecto desde el principio y el INCE ha sido, desde su nacimiento, la institución española encargada de colaborar con la OCDE en este cometido.

También colabora en el Proyecto PISA de la OCDE ya aludido. Este proyecto se plantea obtener periódicamente resultados de rendimiento de los alumnos de diversos países para permitir la comparación internacional a efectos de la producción de indicadores de rendimiento educativo. En su primera fase (1998-2001) han participado 28 de los 29 países de la OCDE y otros cuatro ajenos a la misma. Diversas publicaciones del INCE recogen estos trabajos: Gil Escudero (sin fechar), INCE (2001b y c).

— Evaluación de determinados aprendizajes específicos

El INCE ha participado en una evaluación comparada de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, junto con Francia y Suecia en 1996 (INCE, 1997b).

También lo ha hecho en el TIMSS (Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias), una evaluación comparativa del aprendizaje de las Ciencias (INCE, 1997c y d) y las Matemáticas, con otros muchos países —los resultados no fueron especialmente brillantes para nuestros estudiantes—, promovida por la

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), una empresa cooperativa internacional creada en los años 50, compuesta por centros de investigación cuyo objetivo es desarrollar estudios comparativos centrados en políticas y prácticas educativas para favorecer el conocimiento de los sistemas educativos y su comparación (IEA, 1991).

— Otros:

El INCE ha participado también en un proyecto piloto de evaluación de la calidad en la enseñanza escolar (INCE, 1999b), realizado en el marco del programa SOCRATES. Han participado en este proyecto 101 centros de 18 países, de los cuales 10 han sido españoles. Se ha llevado a cabo a través de procedimientos de autoevaluación.

III.—*Estudios internacionales desarrollados por otras instancias.*

Hay diversos estudios internacionales desarrollados por diferentes organizaciones que recogen también información relativa a nuestro país.

Así, destacaremos algunos trabajos de la red EURYDICE (Red Europea de Información en Educación), que ha publicado diversos informes en los que se recoge la situación de nuestro país en el contexto europeo: así, *Key Data on Education in the European Union* (Las Cifras Clave de la Educación en la Unión Europea), con ediciones de 1995, 1997 y 1999-2000 (EURYDICE, 1995, 1997 y 2000a), una publicación de la Comisión Europea en que se recogen datos de inte-

rés para conocer la situación educativa de los países de la Unión. La previsión es realizar una publicación anual pero sale con retraso. Otro trabajo interesante es *A Decade of Reforms at Compulsory Education Level* (1997) (Una Década de Reformas en la Educación Obligatoria de la Unión Europea), en que se analizan las reformas introducidas por los 15 países de la Unión entre 1984 y 1994. Conviene señalar también el informe *National Summary Sheets on Education Systems and Ongoing Reforms* (EURYDICE, 2001) ([http://www.eurydice.org/Publication\\_List/En/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm)) descripción sucinta de los sistemas educativos de los países europeos de la red EURYDICE. Existen también otros trabajos de carácter sectorial, como *Secondary Education on the European Union. Structures, Organisation and Administration* (EURYDICE, 1997) (La Educación Secundaria en la Unión Europea. Estructuras, Organización y Administración), que analiza la estructura organizativa y la administración de la secundaria de los 15 países de la Unión y 3 de la EFTA, contemplando diversos indicadores, o *Two Decades of Reforms in Higher Education in Europe (1980 Onwards)*, que analiza las reformas llevadas a cabo en la educación superior en los 15 países de la Unión y 3 de la EFTA entre 1980 y 1998 (EURYDICE, 2000b).

Cabe reseñar también los informes mundiales de la UNESCO. Esta organización elabora cada dos años un informe mundial sobre el estado de la educación basándose en la información suministrada por los países miembros de la Oficina Internacional de Educación con la mis-

ma periodicidad. Están disponibles los cinco primeros informes, los cuatro primeros publicados por la editorial Santillana en español en 1992, 1994, 1996 y 1998, y el quinto publicado por la UNESCO (2000).

## 8. Consideraciones finales

A título de reflexión final hacemos constar nuestra valoración positiva del trabajo desarrollado por el INCE y por los órganos de evaluación de las Comunidades Autónomas. El trabajo realizado ha sido importante en cantidad y calidad y disponemos ya de algunos referentes que pueden ser utilizados en estudios posteriores. Por un lado está disponible el sistema estatal de indicadores —la mayoría cuantitativos, eso sí— y varias Comunidades Autónomas están trabajando también en la elaboración de sistemas propios de indicadores. Por otro disponemos de datos de diversos estudios de envergadura (primaria, secundaria, Proyecto PISA, otros proyectos internacionales...), que pueden servir de anclaje para la comparación. La evaluación del sistema se está convirtiendo en algo «normal», lo que siempre es positivo porque significa que se está forjando una «cultura» de evaluación del sistema en nuestro país. Sin embargo no eludiremos realizar algunos comentarios críticos que nos parecen necesarios.

Echamos de menos un modelo explícito de evaluación del sistema desarrollado por el INCE y/o por las otras agencias españolas de evaluación. En este sentido nuestra propuesta, evidentemente mejorable, puede ser una aportación interesante por su pretensión de globalidad.

Faltan trabajos de metaevaluación (Escudero, 1997) que analicen los supuestos básicos y los modelos subyacentes — que no explícitos— (objetivos, objeto, metodología, criterios de evaluación, agentes de evaluación, papel del evaluador, etc.) y que evalúen a las propias instancias evaluadoras (¿quién evalúa al evaluador?).

Como dijimos antes, no se ha llevado a cabo una evaluación del sistema en su globalidad. El trabajo que más se aproxima a ello es el Diagnóstico de 1997, del que ya comentamos sus lagunas, entre las que sobresale la referente a la Administración, que casi siempre suele eludir la evaluación. Han predominado las evaluaciones sectoriales, parciales, lo que no es cuestionable en principio, dado que el sistema presenta múltiples facetas que, integradas, pueden componer una imagen ajustada.

Por otra parte, varias de las evaluaciones de tipo macroscópico que se han desarrollado promovidas por el INCE o con su participación se han centrado sobre todo en resultados, sin atender lo suficiente a la relación entre variables sociales, recursos, procesos y resultados educativos, algo que es imprescindible analizar. Tenemos serias dudas de que puedan servir para orientar la política educativa en línea de mejora en cuestiones fundamentales porque muchas de estas cuestiones han pasado desapercibidas en estas evaluaciones, que no han entrado en el tema de las claves explicativas de los resultados —buenos o malos—. Incluso pueden ser un pretexto o coartada para llevar a cabo reformas ya diseñadas

previamente. El hecho de que nuestros estudiantes hayan obtenido peores resultados en algunas materias frente a otros de otros países no dice nada de las razones para ello. Igualmente ocurre cuando los estudiantes de una Comunidad Autónoma obtienen mejores resultados que los de otra si no se profundiza en las claves explicativas. Es cierto que en otras evaluaciones se ha entrado en la consideración de las variables intervinientes (contexto, procesos y entorno), como hemos venido reflejando, lo que sí puede arrojar luces que clarifiquen las razones subyacentes, si se realizan los análisis pertinentes.

No ha sido, hasta ahora, una evaluación democrática, participativa y negociada con los implicados, ya que se les ha impuesto sin más, y ha faltado información en muchas ocasiones, antes y después. Todo ello resta implicación de los participantes, que tampoco ven clara su utilidad, ya que no se sabe qué se hace con los resultados ni qué medidas se toman, si es que se toman por parte de la Administración. Ha predominado también el enfoque de evaluación externa, cuando la evaluación institucional en Europa utiliza prioritariamente un formato de evaluación interna, que se echa de menos en la mayoría de los trabajos realizados, y que consigue un mayor nivel de compromiso de los participantes.

El enfoque dominante ha sido eficientista y cuantitativo, lo que ya cuestionamos en su momento —reconociendo también la necesidad de conseguir eficacia y eficiencia en el sistema y la necesidad de cuantificar—. Sin embargo, los

enfoques cualitativos, más sensibles al contexto y más finos para captar las claves explicativas que rigen los procesos han sido prácticamente inexistentes. Lo que nos lleva a defender la necesidad de complementar la perspectiva macroscópica, imprescindible, con la microscópica, que permita atender a los casos singulares, a los centros y a los programas, a los sujetos y a sus problemas concretos.

Para terminar, queremos defender un planteamiento democrático y participativo, que implique a la comunidad educativa en el proyecto de evaluación del sistema, lo que será, seguro, una garantía de la utilidad de la evaluación.

**Dirección del autor:** Bernardo Gargallo López. Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez, 30; 46010-Valencia. E-mail bernardo.gargallo@uv.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 8.X.2002

## Bibliografía

- ÁLVARO PAGE, M. (1992) El proyecto de la OCDE. Indicadores educativos, *Cuadernos de Pedagogía*, 199, pp. 13-17.
- ÁLVAREZ, J. M. (1992) La ética de la calidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 199, pp. 8-12.
- ANGULO, J. F. (1992) El caballo de Troya. Calidad de la enseñanza y tecnocracia, *Cuadernos de Pedagogía*, 206, pp. 62-67.
- CABRERA, B. (1999) Evaluación del sistema educativo: ¿para qué?, *Archipiélago*, 38, pp. 75-83.
- CANO, E. (1998) *Evaluación de la calidad educativa* (Madrid, La Muralla).
- CIDE (1988) *Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias (I)* (Madrid, MEC/CIDE).

- CIDE (1990) *Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias (II)* (Madrid, MEC/CIDE).
- CIDE (1992) *Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias (III)* (Madrid, MEC/CIDE).
- COBO, M. (1999) Una aproximación a la calidad de la universidad desde sus contextos sistémicos. Comunicación presentada en el XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Málaga, noviembre.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2000) *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo (Curso 1999-2000)* (Madrid, MEC) (<http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>)
- DE LA ORDEN, A. (1997) Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3 ([http://www2.uca.es/RELIEVE/V3N1\\_2.HTM](http://www2.uca.es/RELIEVE/V3N1_2.HTM))
- DELORS, J. (1996) *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins* (Barcelona, UNESCO. Centro UNESCO DE CATALUNYA/Mediterrània).
- ELLIOTT, J. (1986) Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad en Galton., M. y Moon, M. *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum* (Barcelona, Martínez Roca).
- ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación* (Madrid, Morata).
- ESCUADERO, T. (1997) Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos, *RELIEVE*, 3 ([http://www2.uca.es/RELIEVE/V3N1\\_1.HTM](http://www2.uca.es/RELIEVE/V3N1_1.HTM))
- EURYDICE (1997) *A decade of reforms at compulsory education level*. ([http://www.eurydice.org/Publication\\_List/En/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm))
- EURYDICE (2000a) *Key data on education in the European Union*. ([http://www.eurydice.org/Publication\\_List/En/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm))
- EURYDICE (2000b) *Two decades of reforms in higher education in Europe: 1980 onwards*. ([http://www.eurydice.org/Publication\\_List/En/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm))
- EURYDICE (2001) *National Summary Sheets on education systems and ongoing reforms* ([http://www.eurydice.org/Publication\\_List/En/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm))
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M.ª J. y GONZÁLEZ GALÁN, A. (1997) Desarrollo y situación actual de los estudios de efi-



## Un modelo de evaluación del sistema educativo

- ciencia escolar, *RELIEVE*, 3 ([http://www2.uca.es/RELIEVE/V3N1\\_3.HTM](http://www2.uca.es/RELIEVE/V3N1_3.HTM)).
- GAIRÍN, J. (1993) La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos, *Bordón*, 45: 3, pp. 331-350.
- GARGALLO, B. (1994) Algunas consideraciones en torno a la evaluación del sistema educativo y a lo que ésta comporta, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 6, pp. 221-236.
- GIL ESCUDERO, G. (sin fechar) *El proyecto PISA de la OCDE* (artículo sin fechar disponible sólo en publicación electrónica) (<http://www.ince.mec.es/pub/pisa.htm>)
- GIL TRAYER, F. (1999) *Indicadores educativos sobre entorno y procesos escolares. Perspectiva española en el marco del Proyecto de Indicadores de los Sistemas Educativos de la OCDE* (Madrid, MEC/INCE). (<http://www.ince.mec.es/ind-ocde/index.htm>).
- GIL TRAYER, F. (2001a) Situación de las reformas educativas y de la evaluación en seis países mediterráneos. Ponencia presentada en *Red Mediterránea. BIE. Evaluación de Reformas. Jornadas*. Madrid, Octubre, 2000, 25-40. (<http://www.ince.mec.es/pub/bie-med.pdf>)
- GIL TRAYER, F. (2001b) Los indicadores como herramientas de evaluación en el campo de la educación. Ponencia presentada en *Red Mediterránea. BIE. Evaluación de Reformas. Jornadas*. Madrid, Octubre, 2000, 41-46. (<http://www.ince.mec.es/pub/bie-med.pdf>)
- GIMENO, J. (1992) La evaluación de la enseñanza, en GIMENO, J. y PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (Madrid, Morata).
- HARVEY, L. y GREEN, D. (1993) Defining quality, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18: 1, pp. 9-34.
- IEA (1991) *IEA Guidebook 1991. Activities, institutions and people* (The Hague, IEA Headquarters).
- INCE (1997a) *Evaluación de la Educación Primaria* (Madrid, MEC/INCE). (<http://www.ince.mec.es/pub/pubeva.htm#ref02>)
- INCE (1997b) *Evaluación comparada de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa: España, Francia, Suecia* (Madrid, MEC/INCE). (<http://www.ince.mec.es/pub/index.htm>)
- INCE (1997c) *Resultados españoles de Ciencias en el TIMSS* (Madrid, MEC/INCE). (<http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm#ref02>)
- INCE (1997c) *Resultados españoles de Matemáticas en el TIMSS* (Madrid, MEC/INCE). (<http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm#ref02>)
- INCE (1998a) *Proyecto de evaluación de la Formación Profesional*. Documento para la reunión de la Comisión Coordinadora (Documento policopiado, Octubre de 1998).
- INCE (1998b) *Evaluación de la educación física en la educación primaria* (Madrid, MEC/INCE). (<http://www.ince.mec.es/pub/pubeva.htm#ref05>)
- INCE (1999b) *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar. Proyecto Piloto Europeo* (Madrid, MEC/INCE).
- INCE (2000a) *Sistema estatal de indicadores de la educación* (Madrid, MEC/INCE). (<http://www.ince.mec.es/pub/pubindi.htm#ref02>)
- INCE (2000b) *Evaluación de la Educación Primaria. Datos básicos 1999* (Madrid, MEC/INCE) (<http://www.ince.mec.es/pub/av-pri99.pdf>)
- INCE (2000c) *Evaluación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Primaria 1999*. (Madrid, MEC/INCE). (<http://www.ince.mec.es/pub/pubeva.htm#ref06>)
- INCE (2001a) *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Datos básicos* (Madrid, MEC/INCE). (<http://www.ince.mec.es/pub/avsecu2000.pdf>)
- INCE (2001b) *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos - Un nuevo marco para la evaluación* (Madrid, MEC/INCE) (<http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm#ref08>)
- INCE (2001c) *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000* (Madrid, MEC/INCE). (<http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm#ref08>)
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1998) *Evaluación de centros*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (<http://averroes.cec.junta-andalucia.es/publicaciones/pec.php3>)
- LUJÁN, J. y PUENTE AZCUTIA, J. (1993) El plan de evaluación de centros docentes (Plan EVA), *Bordón*, 45: 3, pp. 307-320.

- MEC (1969) *La educación en España: Bases para una política educativa* (Madrid, MEC).
- MEC (1976) *Evaluación de la Ley General de Educación* (Madrid, MEC. Documento Policopiado. 3 volúmenes).
- MEC (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (Madrid, MEC).
- MEC (1994) *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación* (Madrid, MEC).
- MENÉNDEZ I PABLO, J. (1993) Evaluar los centros, *Cuadernos de Pedagogía*, 217, pp. 68-75.
- MUÑOZ SEDANO, A. y TIANA, A. (1993) Supervisión y evaluación del sistema educativo. Ponencia presentada en el XII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Mérida, noviembre. Documento policopiado.
- NUTTALL, D. (1985) *School Self-Evaluation. Accountability with a human face* (York, Longman).
- OCDE (2001) *Education at a Glance. OECD Indicators. Education and Skills* (Paris, OECD Publications).
- PÉREZ COLLERA, A. (1993) El plan de evaluación de centros del S.I.T.E. de Asturias, *Bordón*, 45 : 3, pp. 321-330.
- PÉREZ ZORRILLA, M.<sup>a</sup> J. (2001) Diseño de la evaluación para la educación primaria. Ponencia presentada en Red Mediterránea. BIE. *Evaluación de Reformas. Jornadas*. Madrid, Octubre, 2000, 41-46. (<http://www.ince.mec.es/pub/bie-med.pdf>)
- PUENTE AZCUTIA, J. (1999) Instituciones evaluadoras y administración educativa. Ponencia presentada en *Instituciones para la evaluación del sistema educativo. Jornadas*. MEC. Madrid, 1999. (<http://www.ince.mec.es/jornad/>)
- PUENTE AZCUTIA, J. (2000) La evaluación del sistema educativo español, *Revista de Educación*, 321, pp. 81-96.
- SCHEERENS, J. (1992) *Effective Schooling. Research, Theory and Practice* (Londres, Cassell).
- SIMONS, H. (1984) Suggestions for a School Self-Evaluation Based on Democratic Principles, en MCCORMICK, R. (Ed.), *Calling Education to Account* (Londres, Heineman).
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (Barcelona, Paidós/MEC).
- TIANA, A. (1992) El papel de los sistemas de evaluación en la construcción de una educación multicultural en Europa. En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía* (Vol. I). (Salamanca, Diputación Provincial).
- TIANA, A. (1993) Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo, *Bordón*, 45: 3, pp. 283-293.
- TIANA, A. (1998) Diagnóstico del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 272, pp. 64-67.
- UNESCO (2000) *Informe Mundial sobre Educación 2000* (Paris, UNESCO).
- VARIOS (1998a) *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997* (Madrid, MEC/INCE).
- VARIOS (1998b) *Los resultados escolares. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997* (Madrid, MEC/INCE).
- VARIOS (1998c) *Planes de estudio y métodos de enseñanza. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997* (Madrid, MEC/INCE).
- VARIOS (1998d) *Funcionamiento de los centros. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997* (Madrid, MEC/INCE).
- VARIOS (1998e) *La profesión docente. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997* (Madrid, MEC/INCE).
- VARIOS (1998f) *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997* (Madrid, MEC/INCE).

## Resumen: Un modelo de evaluación del sistema educativo

La mejora de la calidad de la educación hace necesaria la evaluación del sistema educativo. En este artículo analizamos las finalidades de la misma y proponemos un modelo de evaluación que contempla el objeto de la evaluación —estableciendo dimensiones fundamen-

tales—, la metodología —defendiendo integración de enfoques cuantitativos y cualitativos, el uso de indicadores del mismo tipo y la utilización de la perspectiva macroscópica y microscópica—, y los responsables de la misma —propugnando la complementariedad de la evaluación externa y la evaluación interna—. Realizamos también un breve recorrido por la historia de la evaluación del sistema en España analizando hasta qué punto ésta se ha llevado a cabo de acuerdo con las características que para nosotros definen una evaluación de calidad en este contexto.

**Descriptor:** Calidad de la educación. Evaluación del sistema educativo. Indicadores.

### Summary:

#### **An evaluation model of the educational system**

The improvement of the quality of education makes necessary the evaluation of the educational system. In this article we analyze the purposes of the same and we propose an evaluation model that contemplates the object of the evaluation —establishing fundamental dimensions—, the methodology —defending the integration of quantitative and qualitative approaches, the use of indicators of the same type and the utilization of the macroscopic and microscopic perspective—, and the responsible for the same —defending the complementarity of external and internal evaluation—. We accomplish also a short tour by the history of the evaluation of the system in Spain analyzing if this has

been carried out according to the characteristics that for us define an evaluation of quality in this context.

**Key Words:** Quality of education. Evaluation of the educational system. Indicators.