

# LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Álvaro MARCHESI

## I. LAS RAZONES Y LOS OBJETIVOS DE UNA NUEVA ETAPA EDUCATIVA

**L**AS primeras revisiones de la Ley General de Educación (LGE), aprobada en 1970, se plantearon a comienzos de los años ochenta. Las razones de esta voluntad de cambio fueron muy diversas: la constatación del retraso histórico de la educación española en comparación con la de los países europeos y el deseo de mejorarla y modernizarla; la finalización de la educación obligatoria a los 14 años, cuando la edad legal de incorporación al mundo del trabajo era 16 años; la demanda de un proceso de descentralización de las decisiones y de la gestión educativa en correspondencia con la organización autonómica del Estado; la inadecuación de los programas y planes de estudio a los objetivos de una educación básica que debía proporcionar una formación general a toda la población española; la desvalorización de la formación profesional (FP) de primer grado, a la que pocos alumnos accedían de forma voluntaria y en donde existía un elevado porcentaje de abandono; la orientación casi exclusiva de los alumnos que terminaban el bachillerato hacia la enseñanza superior, sin que ésta tuviera posibilidades de responder adecuadamente a la demanda creciente; la escasa solicitud de estudios de FP, en abierto contraste con lo que sucedía en la mayoría de los países europeos.

Después de varios años de experimentación y debate, el Ministerio de Educación y Ciencia elaboró un *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* en el que se exponían los principales objetivos del cambio, se concretaba la red de centros escolares y se incorporaba una memoria económica en la que se detallaba el coste necesario de la reforma durante los años de su aplicación. En 1990 se presentaba y aprobaba en las Cortes por una amplia mayoría la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que traducía a texto legal los objetivos de la reforma educativa.

Los principales objetivos contemplados en la Ley fueron los siguientes:

### 1. Extender la educación obligatoria hasta los 16 años

La ampliación de la educación obligatoria y gratuita dos años más, de los catorce a los dieciséis años, fue un objetivo ampliamente defendido por la mayoría de la sociedad. Dos tipos principales de argumentos fueron utilizados: los que otorgaban una especial relevancia al hecho de conseguir una mayor igualdad en el acceso a la educación y aquellos otros basados en las insuficiencias del sistema educativo anterior, incapaz de dar respuesta a las demandas de formación que iban a ser necesarias en el futuro inmediato.

Las primeras razones, más vinculadas con la equidad en la

educación, se basan en el convencimiento de que ampliar la educación obligatoria supone aproximar la oferta de centros de secundaria a poblaciones que anteriormente no disponían de ella. Además, la ampliación de la educación obligatoria, en la medida en que retrasa dos años la elección de los alumnos entre la vía académica y la vía profesional y organiza las enseñanzas con un carácter comprensivo e integrador, implica también un esfuerzo para asegurar una mayor igualdad de acceso de todos los alumnos a la educación.

Junto con las razones sociales, hay que señalar también las razones educativas que subyacen en la extensión de la educación obligatoria. Los cambios sociales que se están produciendo, la revolución en las comunicaciones, los avances científicos y técnicos, la rapidez en el acceso a la información y las modificaciones en el mercado laboral son algunas de las características de la sociedad que obligan a replantarse la estructura y los objetivos de la educación secundaria. Cada vez es más aceptado el planteamiento de que cuanto mayor formación básica tengan los ciudadanos, mayores posibilidades tendrán para enfrentarse a la sociedad del futuro. Por ello, el esfuerzo principal de la educación obligatoria debe estar en el desarrollo de los conocimientos y habilidades básicas, en formar la capacidad para enfrentarse a nuevos problemas y solucionarlos, en considerar que lo más importante no es almacenar conocimientos, sino saber cómo se amplían y utilizan.

Sin embargo, la extensión de la educación obligatoria, por loables que puedan ser las razones que la impulsan, no basta por sí misma para resolver los problemas educativos existentes. *El Libro Blanco para la Reforma del*



*Sistema Educativo* ya expuso con claridad los riesgos que puede tener la ampliación de la obligatoriedad si se reduce a una mera permanencia de los jóvenes en la escuela durante un período suplementario que no esté acompañada de un conjunto de medidas de renovación de los contenidos educativos, de la organización de la enseñanza y de la metodología didáctica. La extensión de la escolaridad reclama una reordenación de las etapas educativas y unas iniciativas de reforma para mejorar la calidad del sistema educativo.

## **2. Establecer una estructura más adecuada de las etapas educativas**

La extensión de la educación obligatoria obligó a un cambio en la estructura educativa que permitiera dotar de coherencia y progresión a una enseñanza básica de diez años. Se estableció una etapa de educación primaria de seis años de duración y una etapa de educación secundaria obligatoria de cuatro años. La configuración de esta última etapa educativa, que incluye los dos últimos cursos de la antigua EGB y los primeros de la enseñanza medias (BUP y FP1), pretende dotar de coherencia y de progresión a las enseñanzas y aprendizajes en los que van a participar los adolescentes entre 12 y 16 años. A su término los alumnos pueden optar entre el bachillerato o la formación profesional de grado medio.

Dos son los problemas más importantes a los que se enfrenta esta etapa. En primer lugar, su valor de preparación para estudios posteriores, bien de bachillerato o de formación profesional, y, al mismo tiempo, su carácter terminal para aquellos alumnos que no van a continuar en el sis-

tema educativo. En segundo lugar, la necesidad de dar respuesta a las diferencias en ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones que manifiestan los alumnos que cursan sus estudios obligatorios.

La reflexión sobre estas tensiones, que afectan a la estructura y a la organización de la etapa de enseñanza obligatoria debe conducir a la toma de conciencia sobre los peligros que hay que evitar y sobre los cambios que parecen más coherentes. La educación secundaria obligatoria no es ni cuatro años de la antigua educación general básica, en la que se planteaba un tratamiento educativo homogéneo para todos los alumnos, ni cuatro años del bachillerato tradicional orientado a que los alumnos alcancen los conocimientos académicos necesarios para su acceso a estudios posteriores. Es un grave error tratar de incorporar a los estudios obligatorios determinadas materias que sólo cursaban los que accedían al bachillerato. La etapa de educación secundaria obligatoria (ESO) ha de tener un componente común para todos los alumnos y ofrecer, al mismo tiempo, distintas posibilidades formativas, más claras y perfiladas a medida que los alumnos se aproximen al final de esta etapa.

## **3. Transformar la formación profesional**

Conseguir una formación profesional atractiva, demandada por los alumnos y con capacidad para convertirse en una plataforma para el empleo fue uno de los grandes objetivos de la reforma. La propuesta realizada se basa en dos premisas fundamentales. *Primera premisa:* la extensión de la educación general es la mejor garantía para adaptarse a los cambios futuros. La especiali-

zación temprana o los cursos específicos para un empleo inmediato tienen el riesgo de preparar para un trabajo que puede desaparecer en poco tiempo. La formación general debe combinar la formación académica con la formación más profesional. Esta formación profesional, presente en la educación secundaria, recibe la denominación de formación profesional de base. La inclusión de la formación profesional de base en la ESO y en el bachillerato debe suponer un cambio importante en la organización de estas enseñanzas. No se trata de un añadido retórico, ni siquiera la inclusión de una nueva área obligatoria para todos los alumnos: la tecnología. Exige una dimensión más práctica, funcional y profesionalizadora de las distintas áreas que constituyen la educación secundaria, nuevas optativas relacionadas con la oferta profesional posterior y la inclusión de objetivos que favorezcan la transición a la vida activa.

*Segunda premisa:* la formación profesional específica, tanto la de grado medio que se cursa al término de la ESO, como la de grado superior, a la que se accede después del bachillerato, debe ser el puente entre la educación general y el mundo laboral. Este planteamiento modificó radicalmente el modelo de la LGE, en el que la FP se configuraba como una vía académico-profesional alternativa al bachillerato. En este nuevo marco, la FP es la oferta formativa que prepara para la incorporación al mundo del trabajo. No sería coherente con este modelo conectar, a través de un curso puente, la FP de grado medio con la FP de grado superior. Se volvería al esquema de la LGE y conduciría a la pérdida de atractivo de la FP superior para aquellos alumnos que han cursado el bachillerato. Sin embar-



go, ésta es la propuesta que acaba de aprobarse en la Ley de Acompañamiento a los Presupuestos en diciembre de 1999, lo que va a condicionar negativamente el objetivo de reforzar la formación profesional superior.

#### **4. Mejorar la calidad de la enseñanza**

La calidad de la enseñanza fue uno de los temas que recibió una atención prioritaria en la LOGSE. De hecho todos los cambios que en la Ley se proponen, desde la definición de las nuevas etapas educativas hasta las iniciativas para conseguir la igualdad de oportunidades, tienen como objetivo conseguir una enseñanza de mayor calidad para todos los alumnos. No obstante, la Ley dedica un título específico a la calidad, y en él se incluyen siete factores que favorecen la calidad de la enseñanza: la cualificación y formación de los profesores, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

#### **5. Conseguir una mayor equidad**

La LOGSE dedicó también un título específico a la compensación de las desigualdades, en el que se señalaron cuatro iniciativas principales para hacer efectivo el derecho de todos a la educación: 1) El desarrollo de acciones de carácter compensatorio. 2) La extensión de la educación infantil. 3) La adaptación de las enseñanzas a los requerimientos de los alumnos con necesidades educativas más específicas. 4) La política de becas y

ayudas al estudio. Hay que tener en cuenta también que junto con estas medidas específicas, la Ley adoptó otras decisiones estrechamente relacionadas con la igualdad en el acceso a la educación. La primera es la propia extensión de la educación obligatoria, lo que permite aproximar la oferta educativa a un número superior de alumnos en condiciones de mayor igualdad. La segunda es el apoyo a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Estos son los objetivos iniciales propuestos en una Ley aprobada hace diez años y que todavía, en el año 2000, no ha terminado de aplicarse. En el curso 1999-2000 se ha implantado de forma generalizada el último curso de la ESO, faltando todavía los dos años de bachillerato y la generalización de la formación profesional superior. ¿Es posible la evaluación de una etapa educativa aún inconclusa? ¿Se pueden extraer consecuencias suficientemente fundadas en estos momentos? No parece que sea posible hacerlo de forma completa y rigurosa. Los cambios educativos necesitan tiempo para sedimentarse o institucionalizarse, una vez terminada su fase de aplicación de los mismos (Marchesi y Martín, 1998), lo que todavía no ha ocurrido en la reforma de la Educación Secundaria Obligatoria. De todas formas, y a pesar de estas limitaciones, es necesario obtener información sobre el proceso de implantación para detectar los posibles errores o incorporar nuevos cambios fruto de las nuevas condiciones sociales que se van creando.

Aceptada la importancia de la evaluación de esta etapa nuclear en la reforma del sistema educativo, aunque sea de forma provisional, es preciso plantear-

se cómo realizarla. ¿Son los resultados que obtienen los alumnos en comparación con los del sistema educativo anterior el mejor indicador del acierto o del error del modelo de la reforma? ¿Es más bien la evaluación de los distintos sectores de la comunidad educativa y de la propia Administración lo que mejor refleja la ventajas o desventajas de la reforma? ¿O deben ser la sociedad y el mundo laboral quienes evalúen la reforma a través de la preparación que han alcanzado los alumnos cuando se incorporan al trabajo? La decisión sobre los indicadores que mejor reflejan la situación de la ESO es una cuestión de extraordinaria importancia. Por ello, en los párrafos siguientes se reflexiona sobre las razones del sistema elegido.

## **II. UN SISTEMA DE INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

La elección de los indicadores no es una tarea sencilla. Posiblemente, el mejor sistema de indicadores es el que deriva de una determinada teoría o modelo educativo, lo que permite determinar las relaciones entre cada una de sus dimensiones. El problema es que todavía no existen modelos integrados que expliquen la totalidad de los procesos educativos. Además, hay que tener en cuenta que la elección de los indicadores depende del concepto de educación que se mantenga, por lo que su elaboración no es solamente un problema técnico, sino que refleja también una determinada opción de valor. La concepción que defiende principalmente la libertad de elección del centro educativo



por parte de los padres, que apuesta sobre todo por el progreso de los mejores y que traduce ese progreso en sus niveles académicos, seleccionará unos indicadores diferentes a aquella otra concepción que otorga una mayor importancia a la igualdad entre los alumnos, a los procesos educativos y a la formación en actitudes y valores.

Se produce también una dificultad añadida en la elección de los indicadores que deriva de la dificultad de su medida. El peligro está en que, al final, los indicadores seleccionados sean los más fácilmente mensurables y no los que mejor reflejen la realidad educativa. Y los más fácilmente mensurables son los relacionados con los recursos económicos y con el rendimiento académico. Existe el riesgo, por tanto, de que el sistema de indicadores para evaluar la ESO se reduzca a los recursos iniciales destinados a la reforma y a los resultados que obtienen los alumnos en determinados conocimientos, olvidando otras dimensiones igualmente importantes: el contexto sociocultural y educativo en el que está implantada la reforma, la evaluación de la propia comunidad educativa y el impacto que la reforma está produciendo en la sociedad. En todo caso, la interpretación de los indicadores debe hacerse con prudencia, en su contexto, teniendo en cuenta los que están presentes y los que todavía, aun siendo relevantes, no han podido ser incorporados, y de acuerdo con las finalidades y valores de la institución educativa. Como señala Nuttall (1992), «los indicadores no hablan por sí mismos».

Es necesario, por tanto, que exista un modelo inicial que oriente la interpretación de la realidad educativa estudiada. Este modelo permitirá seleccionar los

indicadores más relevantes, establecer relaciones entre determinadas variables y constatar si los cambios que se producen en algunas de ellas afectan a otras en consonancia con las expectativas previstas (Marchesi, 2000). La ESO no es una parte del sistema educativo que puede evaluarse de forma independiente a lo que sucede en el conjunto de la sociedad y de la educación. Es preciso tener en cuenta los cambios que se están produciendo en la distribución de los recursos económicos y en los procesos educativos debido a la implantación de esta etapa educativa. Igualmente, es necesario comprobar la influencia del contexto sociocultural. Finalmente, hay que analizar los resultados de esta etapa no sólo en relación con el rendimiento académico de los alumnos, sino también en función de los cambios que se producen en la evaluación de la comunidad educativa y en la preparación de los alumnos para proseguir sus estudios o incorporarse al mundo del trabajo.

De acuerdo con estas consideraciones, se ha seleccionado un sistema de indicadores en tor-

no a cuatro niveles estrechamente relacionados: los recursos económicos, el contexto sociocultural, el contexto educativo y los resultados. En cada uno de ellos se han incluido los indicadores específicos considerados más relevantes. La elección de estos indicadores se ha regido por cuatro criterios principales: relevancia de los datos, potencia informativa del indicador elegido frente a otras alternativas, parsimonia para evitar la redundancia de la información y disponibilidad de la información. Los nueve indicadores recogidos en el cuadro número 1 son el resultado final de este proceso.

En la selección de los indicadores se ha buscado también un equilibrio entre aquellos más directamente relacionados con la calidad de esta etapa educativa y aquellos otros más vinculados con la equidad. No es posible en estas páginas comentar el significado de la calidad y de la igualdad en educación, cuyas relaciones no son sencillas de determinar. Como señala el informe de la OCDE (1989) sobre las escuelas y la calidad de la enseñanza:

CUADRO N.º 1

**SISTEMA DE INDICADORES PARA EVALUAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)**

1. RECURSOS ECONÓMICOS
  - A) Gasto público en educación y en secundaria.
2. CONTEXTO SOCIOCULTURAL
  - B) Nivel educativo de la población.
  - C) Cultura y medios de comunicación.
3. CONTEXTO EDUCATIVO
  - D) *Ratio* alumnos-unidad.
  - E) Condiciones de trabajo de los profesores.
4. RESULTADOS
  - F) Progresión y titulación.
  - G) Resultados académicos.
  - H) Acceso a estudios posteriores e influencia del origen social.
  - I) Valoración de la comunidad educativa.



No existe una única relación entre calidad e igualdad sino que es múltiple, dependiendo de los valores políticos adoptados y de los aspectos de la educación en cuestión. Los que mantienen un claro contraste entre excelencia e igualdad o niegan cualquier tensión entre estos conceptos ignoran su complejidad (pág. 48 de la edición española).

Los indicadores más estrechamente relacionados con los resultados que obtienen los alumnos y con la evaluación de la comunidad educativa y de la sociedad reflejan más nitidamente la calidad del sistema. Los indicadores que se refieren al nivel educativo de la población, a los resultados académicos de los alumnos teniendo en cuenta su procedencia sociocultural, o al acceso a los estudios postobligatorios en función del origen social, expresan con mayor claridad la dimensión de igualdad.

## 1. Recursos económicos

Los recursos económicos dedicados a la educación durante los años de aplicación de la reforma son una buena demostración del compromiso de los poderes públicos con el cambio educativo. Además, reflejan la probabilidad de que se hayan creado las condiciones previstas para alcanzar los objetivos establecidos. La LOGSE fue aprobada con una memoria económica

en la que se admitía la necesidad de un sostenido esfuerzo presupuestario durante la etapa de su aplicación. Y si bien es cierto que el calendario inicial de aplicación fue ampliado en decisiones sucesivas de siete a doce años, lo que dificulta la comparación estricta de las previsiones presupuestarias, no cabe ninguna duda de que se aceptó la necesidad de incrementar notablemente los recursos públicos para garantizar la buena marcha de la reforma.

### A) Gasto público en educación

El gasto público en educación, en relación con el PIBpm y con el gasto público total, es un buen indicador de la importancia otorgada a la educación por los poderes públicos. La serie de datos desde 1992 a 1998 (último año disponible) refleja el esfuerzo presupuestario realizado durante los años de anticipación y generalización de la ESO, si bien la implantación del segundo ciclo con carácter general se extiende hasta el curso 1999-2000 (véase cuadro n.º 2).

Los datos ponen de manifiesto un ligero decremento del peso del gasto educativo en relación con el PIB y el gasto público total. Si durante los siete años contemplados en el cuadro n.º 2 era necesario realizar un esfuerzo presupuestario adicional para llevar a la práctica los objetivos de la LOGSE, no parece muy aventura-

do afirmar que ese esfuerzo no se ha realizado y que, en consecuencia, muchas o algunas de las condiciones necesarias para la implantación satisfactoria de la reforma educativa no habrán podido asegurarse. La comparación con el gasto por alumno en otros países de la Unión Europea refuerza esta evaluación (véase cuadro n.º 3).

Sin embargo, estas primeras evaluaciones deben matizarse a la luz de dos nuevos datos. El primero, referido a la evolución del gasto público en educación en la etapa específica de educación secundaria (véase cuadro n.º 4). El segundo, comparando el incremento de gasto en España con otros países de nuestro entorno (véase cuadro n.º 5). En el primer caso, hay que constatar el esfuerzo realizado en la educación secundaria y la formación profesional frente a otras etapas educativas, en concreto las de infantil y primaria. En el segundo caso, el gasto en España ha sido superior a la mayoría de los países de la Unión Europea desde 1990 a 1995.

## 2. Contexto sociocultural

La consecución de los objetivos educativos no depende solamente del buen funcionamiento del sistema escolar y del cumplimiento de los requisitos previstos. El nivel educativo y cultural

CUADRO N.º 2

### PARTICIPACIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN EL PIBpm Y EN EL GASTO PÚBLICO TOTAL

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Participación en el PIB .....	5,0	5,1	5,0	4,9	4,9	4,9	4,9
Participación en el gasto público ....	10,2	9,9	9,3	9,7	9,3	9,2	9,6

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1999a, págs. 36 y 37).



CUADRO N.º 3

**GASTO POR ALUMNO (DÓLARES EE.UU. CONVERTIDOS UTILIZANDO LA PARIDAD DE PODER ADQUISITIVO)  
EN INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS POR NIVEL DE EDUCACIÓN. AÑO 1995**

	<i>Educación infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
Austria .....	4.907	5.572	7.118
Dinamarca .....	4.964	5.713	6.247
Alemania .....	4.381	3.361	6.254
Francia .....	3.242	3.379	6.182
Grecia .....	1.365	1.532	1.591
Irlanda .....	3.316	4.673	5.348
Italia .....	2.476	4.065	4.465
Holanda .....	3.021	3.191	4.351
España .....	2.516	2.628	3.455
Reino Unido .....	5.049	3.328	4.246

Fuente: OCDE (1998) pág. 118.

CUADRO N.º 4

**EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ACTIVIDAD EDUCATIVA (1992 = 100)**

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Educación Infantil, Primaria y EGB .....	100	99,7	97,1	97,8	96,2	91,0	92,9
Educación Secundaria y F. Profesional.	100	100,6	100,7	103,4	110,7	121,2	130,9

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1999a, pág. 42).

de la población tiene también una profunda incidencia en el apoyo que los alumnos van a recibir en su proceso de aprendizaje. Las sociedades que han conseguido que la mayoría de sus ciudadanos hayan terminado los estudios postobligatorios, con bibliotecas públicas ampliamente utilizadas y con hábitos generalizados de lectura de libros y de periódicos, tienen mucha mayor probabilidad de que las familias ofrezcan un entorno más favorable al estudio para sus hijos.

La evaluación actual de la reforma educativa española no debe olvidar esta dimensión, expresión de la situación educativa y cultural de un país en los últimos cincuenta años. Dos indicadores se han considerado más relevan-

tes: el nivel educativo de la población por edad y género, y la extensión de la cultura y de los medios de comunicación.

**B) Nivel educativo de la población por edad y género**

El porcentaje de la población que ha alcanzado al menos un título de educación secundaria superior es un buen indicador del nivel de estudios alcanzado en una sociedad. En el caso de España, la educación secundaria superior se refiere al bachillerato, a la formación profesional de segundo grado o a estudios análogos vigentes antes de la Ley General de Educación de 1970. Son personas que han estudia-

do, al menos, hasta los 17-18 años. Cuando este indicador se distribuye por cohortes de edad, expresa también los cambios que se han producido a lo largo del tiempo. Y si además diferencia el nivel de estudios entre hombres y mujeres, es posible comprobar también la mayor o menor igualdad en esta dimensión. El cuadro n.º 6 sintetiza toda esta información.

Los datos referidos a España son enormemente llamativos. En términos generales se puede afirmar que la diferencia entre el porcentaje de la población española de 25 a 64 años que ha alcanzado titulaciones postobligatorias y la media del resto de los países está en torno a treinta puntos. Una diferencia enorme



CUADRO N.º 5

ÍNDICE DE CAMBIO ENTRE 1990 Y 1995 EN EL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN (1990 = 100)

	Gasto público directo en todos los niveles	Gasto público directo en primaria y secundaria
Austria .....	113	118
Dinamarca .....	117	106
Francia .....	118	114
Irlanda.....	131	131
Italia .....	80	81
Holanda .....	106	108
España .....	119	115
Reino Unido .....	113	113

Fuente: OCDE (1998, pág. 85).

fuerzo de las administraciones públicas por incrementar la dotación de libros a las bibliotecas puede no verse correspondido con un incremento similar en el número de lectores.

### 3. Contexto educativo

Los cambios que se han producido en el sistema educativo con motivo de la implantación de la nueva etapa de educación secundaria obligatoria tienen una especial importancia. Como se señaló al comentar las finalidades de esta etapa, el objetivo de extender la educación obligatoria hasta los 16 años debe acompañarse de un conjunto de iniciativas para asegurar una enseñanza con criterios de calidad. Son muchos los indicadores que podrían seleccionarse: materiales y libros de texto disponibles, nivel de preparación de los profesores, condiciones laborales, etcétera. Algunos de ellos, como la evaluación de los objetivos educativos y la satisfacción profesional, se han incluido en la dimensión de los resultados. Finalmente, se han incluido dentro del contexto educativo los dos siguientes: la *ratio* profesor-alumno y las condiciones laborales de los profesores.

#### D) *Ratio alumnos-aula*

El descenso del número de alumnos por aula en la ESO es una de las condiciones para asegurar una mejor enseñanza. No es de extrañar, por ello, que la LOGSE haya establecido que el número máximo de alumnos por aula en la ESO sea 30. El cuadro número 8 recoge los cambios en este indicador durante los últimos años. Su lectura manifiesta una clara tendencia positiva. Conviene no olvidar, sin embargo, que la tendencia media encu-

que llega a los cincuenta puntos si la comparación se realiza sólo con Estados Unidos, el Reino Unido y Alemania. Esta distancia se reduce significativamente cuando la comparación se refiere solamente al grupo de edad entre 25 y 34 años, lo que indica el esfuerzo realizado en España a partir de 1970. Estos datos hay que tenerlos en cuenta cuando se analicen los resultados escolares que obtienen los alumnos y el porcentaje de éstos que no obtienen el título de educación obligatoria en comparación con lo que sucede en otros países.

La comparación entre hombres y mujeres en España muestra una tendencia análoga a la de la mayoría de los países. Las diferencias favorables a los hombres mayores de 35 años se han invertido a favor de las mujeres en el rango de edad de los 25 a los 34 años, lo que manifiesta la progresiva igualdad en el acceso a los estudios. La excepción más notable es Irlanda, país en el que históricamente las mujeres han alcanzado mayor nivel de estudios que los hombres.

#### C) *Bibliotecas y periódicos*

La situación educativa de un país se completa con los datos referidos a la disponibilidad de libros y periódicos (véase cuadro número 7). Aunque es razonable pensar que existirá una estrecha relación entre el nivel de estudios recogido en el indicador anterior y los datos que se reflejen en éste, es importante tener en cuenta esta variable por su relación específica con el aprendizaje de los alumnos.

Los datos recogidos constatan diferencias en la tirada de diarios por países muy similares a las que se encuentran en el cuadro anterior referidas al nivel de estudios. Los países del Sur de Europa, y entre ellos España, están claramente distanciados del resto. Por el contrario, el dato del número de volúmenes en bibliotecas públicas muestra una mejor posición de España en comparación con los demás países. Este hecho se refuerza si se tiene en cuenta que el incremento de libros en España en los diez años anteriores (1985-1995) es sustancialmente superior (por encima del 200 por 100) al del resto de los países. En todo caso, conviene apuntar que el es-



CUADRO N.º 6

**PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN QUE HA ALCANZADO AL MENOS  
EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR, POR EDAD Y GÉNERO**

		EDAD				
		25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Alemania .....	Hombres	87	88	89	87	83
	Mujeres	76	84	81	75	59
Austria .....	Hombres	79	86	82	75	64
	Mujeres	64	78	68	59	42
Bélgica .....	Hombres	54	67	57	50	35
	Mujeres	53	72	58	44	27
Dinamarca.....	Hombres	70	74	74	70	58
	Mujeres	62	75	65	61	43
Francia .....	Hombres	63	74	68	61	44
	Mujeres	57	75	61	51	33
Grecia .....	Hombres	47	65	53	40	27
	Mujeres	42	67	50	31	17
Irlanda .....	Hombres	47	62	52	36	29
	Mujeres	54	71	57	41	32
Italia.....	Hombres	40	50	47	36	20
	Mujeres	37	54	45	27	13
Holanda.....	Hombres	68	72	70	66	60
	Mujeres	57	72	53	48	36
Portugal.....	Hombres	20	29	24	17	11
	Mujeres	20	36	25	14	8
España .....	Hombres	32	48	36	25	15
	Mujeres	28	52	32	16	8
Reino Unido .....	Hombres	81	88	85	79	70
	Mujeres	71	86	76	64	52
Estados Unidos.....	Hombres	85	86	87	87	78
	Mujeres	86	88	89	80	77

Fuente: OCDE (1998, pág. 45).

bre porcentajes extremos y que la *ratio* más alta suele estar situada en las zonas urbanas, donde en muchos centros se concentran alumnos con más problemas de aprendizaje, mientras que las *ratios* bajas tienden a estar en zonas rurales, cuyos alumnos son más homogéneos. Una mayor elaboración de este indicador, por ámbitos geográficos y socioeconómicos, contribuiría a ofrecer una imagen más completa de la situación de la enseñanza.

De todas formas, sería necesario establecer cuál es la *ratio* óptima, dado que no se debe esperar un descenso permanente

del número de alumnos. No es fácil establecerla, e incluso hacerlo con carácter general es incorrecto. Una *ratio* alumnos-aula en centros que escolarizan mayoritariamente estudiantes de clase media puede ser más alta que en otros centros que escolarizan alumnos que viven en una situación social más desfavorecida. A pesar de estas dificultades, es interesante conocer qué sucede en otros países. La comparación con los datos españoles ofrece una perspectiva más amplia y completa (véase cuadro número 9). Hay que tener en cuenta que los datos de este cuadro se refieren al número de profesores por alumno, lo que es

diferente al número de alumnos por aula de la tabla anterior.

La comparación internacional pone de manifiesto que el número de alumnos por profesor en España es algo superior al de la mayoría de los países. No obstante, y desde la lectura de la tabla anterior, se constata el lento, pero progresivo, cambio en España para reducir el número de alumnos por aula en la educación secundaria obligatoria.

**E) Condiciones de trabajo de los profesores**

La extensión de la educación obligatoria supone, normalmen-



CUADRO N.º 7

**NÚMERO DE VOLÚMENES EN BIBLIOTECAS PÚBLICAS  
Y TIRADA DE DIARIOS. 1995**

	Número de volúmenes en bibliotecas públicas (por 1.000 habitantes)	Tirada de diarios (número de ejemplares por 1.000 habitantes)
Alemania.....	1.511	313 (en 1985)
Austria .....	1.352	298
Bélgica .....	2.945	316
Dinamarca .....	6.191	308
España .....	1.611	102
Francia .....	1.635	234
Grecia.....	914	153
Irlanda.....	3.271	154
Italia .....	—	100
Holanda .....	2.674 (en 1985)	329
Portugal .....	1.264	41
Reino Unido .....	2.232	344
Estados Unidos .....	—	218

Fuente: UNESCO (1998, pág. 127).

anual de clase. No es posible hacer referencia a todos ellos. Tampoco es posible en todos los casos por la ausencia de datos precisos. Por ambas razones, se ha optado por elegir algunos subindicadores que ofrezca un panorama sobre la situación de los profesores de secundaria durante los años de preparación y aplicación de la educación secundaria: el tiempo lectivo, la contratación de profesores y sus retribuciones.

La implantación de la ESO no ha supuesto modificación en el horario de trabajo de los profesores. Sin embargo, sus funciones han aumentado con la extensión de la educación obligatoria y con los nuevos enfoques sobre la acción docente. Parece razonable pensar que cuando las dificultades para enseñar se incrementan y se amplían las obligaciones docentes, es necesario un mayor tiempo para la formación, para el trabajo en equipo y para el seguimiento de los alumnos.

La plantilla de los profesores, en cambio, ha aumentado progresivamente (véase cuadro número 10), lo que ha permitido que, a pesar del incremento de alumnos, se haya reducido la *ra-*

te, un incremento en la dificultad de enseñar a los alumnos y un mayor esfuerzo en los docentes. Por ello, mejorar las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria es un requisito necesario para garantizar una mejor calidad de la enseñanza.

Sin embargo, las «condiciones de trabajo» es un concepto demasiado impreciso, por lo

que es difícil evaluar los cambios que se producen a lo largo del tiempo. Por condiciones de trabajo se puede entender el número de alumnos por aula, al que ya se hizo mención en el indicador anterior; la plantilla de profesores de los centros; los materiales disponibles; el salario a lo largo de la vida profesional del docente; la formación; las horas lectivas obligatorias o el tiempo

CUADRO N.º 8

**RATIO ALUMNOS/AULA POR CICLOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y TITULARIDAD**

	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98(*)	1998-99	1999-2000
<b>PRIMER CICLO</b>								
<i>Ratio</i> alumno/aula .....	27,9	26,8	29,5	28,5	26,7	—	25,8	24,4
En centros públicos .....	25,9	25,5	25,7	25,9	25,4	—	24,6	23,6
En centros privados .....	32,6	30,1	32,1	31,9	30,0	—	28,7	26,8
<b>SEGUNDO CICLO</b>								
<i>Ratio</i> alumno/aula .....	32,1	28,2	28,2	28,2	28,5	—	27,9	27,3
En centros públicos .....	31,7	28,1	28,1	28,0	28,3	—	27,7	26,8
En centros privados .....	38,4	30,2	30,9	30,2	29,7	—	29,0	29,0

(\*) Los datos disponibles referidos al curso 1997-98 no diferencian entre el primer ciclo y el segundo ciclo. La *ratio* para el conjunto de la etapa es de 27,7; en centros públicos es de 26,9 y en centros privados, de 29,9.

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1999b), *Datos y Cifras*. Cursos 1998-99 y 1999-2000.



CUADRO N.º 9

**RATIO ALUMNOS/PROFESOR EN ENSEÑANZA SECUNDARIA (1996)**

	Secundaria inferior	Secundaria superior	Toda la Educación Secundaria
Alemania .....	16,0	13,1	15,0
Austria .....	9,2	8,5	8,9
Bélgica .....	—	—	—
Dinamarca .....	10,1	12,1	11,0
España .....	17,8	14,2	15,1
Francia .....	—	—	13,3
Grecia.....	11,4	11,3	11,3
Holanda .....	—	—	18,6
Irlanda .....	—	—	15,8
Italia .....	10,8	9,8	7,6
Luxemburgo .....	—	—	—
Portugal .....	—	—	—
Reino Unido .....	16,0	15,3	15,6
Suecia .....	12,2	15,2	13,7
Estados Unidos .....	17,5	13,8	19,7

Fuente: INCE (1999, pág. 80). (Tomado de OCDE).

cil constatarlo. Si se tiene en cuenta la opinión de los propios profesores, su evaluación es más bien negativa (Marchesi, 2000). Sin embargo, la comparación internacional ofrece una visión más positiva (véase cuadro número 11). El salario inicial de los profesores de educación secundaria en España, en relación con los países de la Unión Europea, se encuentra en segundo lugar, sólo superado por Alemania. Esta posición desciende hacia la media de los países cuando se compara el salario tras 15 años y el salario máximo. Sin embargo, si se determina la *ratio* salario tras 15 años/PIB per cápita, la posición de los profesores españoles se sitúa en primer lugar.

En resumen: los datos que se han incluido en este indicador referido a las condiciones de trabajo de los profesores de educación secundaria muestran una tendencia positiva, aunque con insuficiencias. Durante los años de implantación de la educación secundaria, se ha ampliado significativamente la plantilla de profesores y se han consolidado unas retribuciones iniciales satisfactorias. Sin embargo, todavía no se ha reorganizado el tiempo laboral de los docentes para poder realizar las nuevas funciones que se les demandan ni se han abierto suficientes perspectivas profesionales y retributivas a lo largo de su vida laboral.

*tio* alumnos/unidad. Un incremento que está en consonancia con el mayor presupuesto económico destinado a la educación secundaria, aunque en ambos casos, *ratios* de alumnos/profesor y de gasto por alumno todavía no alcanzan la media de la Unión Europea.

La adecuación del salario de los profesores al trabajo que desempeñan es siempre difícil de evaluar. Hay un dato importante, no obstante, que conviene recoger. A comienzos de los años noventa, el Ministerio de Educación y la mayoría de las comunidades autónomas con competencias en

materia educativa firmaron un acuerdo retributivo con los sindicatos de profesores en el que se establecían mejoras económicas a lo largo de la vida profesional de los docentes vinculadas a su formación. En el preámbulo del acuerdo, se señaló como razón principal de éste el hecho de la implantación de la reforma educativa. De alguna manera, por tanto, la reforma fue el punto de partida para mejorar el salario de los profesores.

Este apunte inicial no resuelve la duda de si la retribución de los docentes, a pesar de este incremento, es suficiente. No es fá-

CUADRO N.º 10

**PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

	1991-92	1996-97	1998-99	1999-00
Profesores de educación secundaria en institutos públicos.....	107.324	127.865	136.767	146.094

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Datos y cifras*, varios años.



CUADRO N.º 11

**SALARIOS OFICIALES ANUALES DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS PÚBLICOS  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (RAMA GENERAL) DE LA UNIÓN EUROPEA  
EN EQUIVALENTES A DÓLARES EE.UU., CONVERTIDOS USANDO LA PARIDAD  
DE PODER ADQUISITIVO. AÑO 1996**

	<i>Salario inicial</i>	<i>Salario tras 15 años</i>	<i>Salario máximo</i>	<i>Ratio salario tras 15 años/ PIB per cápita</i>
Alemania .....	32.992	41.081	47.503	1,9
Austria .....	21.448	28.740	47.228	1,3
Bélgica .....	25.228	36.971	44.498	1,7
Dinamarca .....	26.061	38.161	38.161	1,7
España .....	28.464	33.405	41.915	2,2
Finlandia.....	20.524	28.936	30.618	1,5
Francia .....	22.125	28.936	30.618	1,5
Grecia.....	13.941	17.156	20.699	1,3
Holanda .....	24.764	43.137	51.152	2,1
Irlanda .....	23.809	37.154	41.889	2,0
Italia .....	19.236	24.218	30.186	1,2
Portugal .....	16.283	24.501	42.303	1,9
Reino Unido .....	19.262	29.948	29.948	1,6
Suecia .....	19.292	23.354	—	1,2

Fuente: INCE (1999).

#### 4. Resultados

Los resultados que obtienen los alumnos suele ser el indicador principal para evaluar una etapa educativa. Sin embargo, la prioridad otorgada a estos datos puede distorsionar la comprensión del proceso educativo. Hay que tener en cuenta la progresión de los alumnos a lo largo de toda la educación obligatoria, y no sólo en su último curso. Hay que poner en relación los resultados que obtienen con el porcentaje de alumnos que estudian. Es preciso evaluar los resultados de la educación secundaria en relación con los obtenidos al término de la educación primaria. Hay que analizar el progreso de los alumnos en las etapas posteriores a la educación obligatoria, teniendo en cuenta su origen social para comprobar el grado de equidad del sistema. Y, finalmente, es necesario ampliar el concepto de resultados e incluir en ellos la

evaluación la comunidad educativa sobre los objetivos de esta etapa y sobre su funcionamiento. Estas razones están presentes en la selección de los cuatro indicadores siguientes: la progresión y titulación de los alumnos, el nivel de conocimientos que alcanzan, el acceso a las etapas postobligatorias en función del origen social y la evaluación de la comunidad educativa.

##### F) Progresión y titulación

Una medida de la eficiencia interna de una etapa educativa es el porcentaje de alumnos que aprueban cada curso escolar y que obtienen, al término de aquella, la titulación correspondiente. Cuando existe una serie temporal con estos datos, que incluye tanto el sistema antiguo como el nuevo, es posible valorar con mayor perspectiva el funcionamiento del nuevo sistema. El cuadro n.º 12 incluye los datos del último decenio disponible.

Los datos, aunque todavía se mantiene la superposición de los dos sistemas debido a que la generalización de la ESO se inició el curso 1996-97, muestran una tendencia positiva. La anticipación de la nueva etapa no supuso una reducción del porcentaje de aprobados, sino que incluso se produjo un ligero incremento en la edad final de la etapa, los 15 años. Este ligero incremento tiene una mayor valor si se analiza conjuntamente con el porcentaje de alumnos que estudiaban en esa edad. En el curso 1987-88, el porcentaje de alumnos escolarizado a los 15 años en la educación secundaria y profesional era del 70 por 100. En el curso 1991-92, el porcentaje ascendía al 80,2 por 100. En el curso 1996-97, el porcentaje era del 84,2 por 100. Es decir, el incremento de alumnado en la educación secundaria y profesional se ha acompañado con el aumento del 3 por 100 en la tasa de éxito.



CUADRO N.º 12

**TASAS DE IDONEIDAD (\*) EN LAS EDADES DE 13, 14 Y 15 AÑOS (\*\*)**

	1987-88	1991-92	1996-97
13 años.....	69,5	72,9	81,1
14 años.....	64,1	67,1	70,7
15 años.....	58,1	59,2	60,9

(\*) Definición: Es la proporción de la población de la edad considerada que se encuentra matriculada en el/los curso/s teóricos correspondientes a esa edad.

(\*\*) Cursos teóricos: 13 años: 8º de EGB y 2º de ESO.

14 años: 3º de ESO, 1º de BUP y 1º de FP1.

15 años: 4º de ESO, 2º de BUP y 2º de FP1.

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1999b, pág. 66).

Hay que reconocer que estos datos no diferencian entre los aprobados en la nueva secundaria obligatoria, el antiguo BUP y la antigua FP1 (\*). Pero cuando se realiza este tipo de comparación, también existe una ligera ventaja en la etapa de secundaria obligatoria (cuadro n.º 13).

Se puede apuntar, finalmente, que en el curso en el que se hace esta comparación, (1996-97) los centros que impartían mayoritariamente la ESO habían sido centros de FP y sus alumnos no habían cursado previamente la educación primaria ni, en muchas ocasiones, el primer ciclo de la ESO, por lo que los porcentajes de aprobados finales deberían subir en el futuro. Un dato reciente del País Vasco reforzaría esta hipótesis. El porcentaje de alumnos que obtienen el título

de graduado en educación secundaria al finalizar el curso 1998-99, en el que la ESO se ha generalizado en esta comunidad autónoma, es el 81 por 100.

**G) Resultados académicos**

Los datos recogidos en el indicador anterior reflejan la evaluación de los alumnos desde los criterios de cada profesor o equipo de profesores. Son más objetivos, aunque también más discutibles por su reducción a una sola prueba, aquellos otros que proceden de evaluaciones externas en las que se aplica la misma prueba a todos los alumnos. Los únicos datos disponibles hasta el momento proceden de la evaluación realizada por el INCE en 1997 y publicada en 1998. El cuadro n.º 14 recoge la comparación de los resultados obteni-

dos en cinco pruebas en los tres tipos de enseñanza vigentes en aquel momento. La ventaja de esta evaluación es su carácter de única e irreplicable, ya que se ha extinguido de forma definitiva el sistema antiguo. La desventaja es que el sistema nuevo no estaba todavía implantado de forma general.

Estos datos ponen de relieve que los alumnos del BUP son los que mejores resultados obtienen, seguidos a corta distancia por los de la ESO y a mayor distancia por los de FP pero la comparación más relevante es la que contrapone los resultados de la ESO con los obtenidos en BUP y FP conjuntamente, ya que es la única que pone en relación a todos los alumnos de 16 años del nuevo sistema con todos los alumnos de 16 años del sistema anterior. En este caso, los alumnos de la ESO son los que muestran, en matemáticas, ciencias de la naturaleza y geografía e historia, una ligera superioridad. En las demás áreas no aparecen diferencias. Son datos coincidentes con los recogidos en el indicador anterior.

**H) Acceso a estudios posteriores e influencia del origen social**

La ampliación de la educación obligatoria con un carácter comprensivo, en la medida en que retrasa dos años la elección de los alumnos entre la vía académica, el bachillerato, y la vía profesional (la FP1), tiene también el objetivo de asegurar que todos los alumnos, sea cual sea su origen social, acceden al mismo programa educativo en los mismos centros. Los datos obtenidos durante la vigencia de la Ley General de Educación ponen de manifiesto que los alumnos de las clases sociales más elevadas acceden preferentemente a los estudios

CUADRO N.º 13

**PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE TERMINAN LOS CURSOS CORRESPONDIENTES DE 2.º DE BUP, 2.º DE FP-1 Y 4.º DE LA ESO. TERRITORIO MEC. CURSO 1996/97**

2.º de BUP.....	83,1
2.º de FP.....	53,0
4.º de ESO.....	73,3

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1998).



CUADRO N.º 14

**MEDIAS DE RENDIMIENTO EN LAS ÁREAS EVALUADAS POR TIPO DE ENSEÑANZA A LOS 16 AÑOS**

TIPOS DE ENSEÑANZA	CONTENIDOS				
	Comprensión lectora	Gramática y Literatura	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza	Geografía e Historia
2.º de BUP .....	283	293	279	276	283
4.º de ESO .....	273	265	267	274	271
2.º de FP .....	246	224	228	226	233

Fuente: INCE (1998).

académicos, mientras que los de la clase obrera lo hacen en mayor medida a los profesionales (véase cuadro n.º 15). Junto a las desigualdades todavía existentes, estos datos reflejan también una mayor igualdad en el acceso a la educación durante el decenio analizado, ya que las clases sociales con menor presencia en el BUP/COU en 1981, clases medias patrimoniales y obreros, son las que tienen un mayor incremento en 1991.

Estos son datos específicos del sistema educativo anterior. Los datos referidos al nuevo sistema todavía no están disponibles y se concretarían en el acceso de los estudiantes al bachillerato y a los ciclos formativos de grado medio en función de su origen social. Ciertamente, la extensión de una educación común y obligatoria asegura la igualdad de acceso a todos los alumnos, sea cual sea su origen social. Lo que es necesario comprobar es si esa igualdad se mantiene ante las opciones diferenciadas que se abren al término de la educación obligatoria.

*1) Evaluación de la comunidad educativa*

La opinión que tienen los profesores, los padres y los alumnos sobre los cambios principales

que la LOGSE plantea y sobre su puesta en práctica constituye un indicador relevante para evaluar el impacto educativo y social de la nueva etapa de educación secundaria. Se han realizado bastantes estudios sobre la opinión de la comunidad educativa acerca de los objetivos principales de la LOGSE, por lo que se dispone de una información suficiente. Por el contrario, no existen todavía series temporales que permitan conocer si la aplicación de la reforma está incrementando o disminuyendo su valoración. Por esta razón se han seleccionado tres tipos de datos que recogen solamente la opinión que profesores, padres y alumnos tienen sobre los objetivos de la educación secundaria obligatoria.

Los primeros datos están incluidos en el estudio realizado por el INCE (1998) sobre la ESO, y muestran la opinión que los profesores de secundaria tienen sobre las intenciones de la LOGSE. En una escala en la que el rango de la variable es de 1 a 5, la media de la valoración de los objetivos de la LOGSE es de 4,26. La organización de las áreas curriculares alcanza una puntuación promedio de 4,10. Los temas transversales, referidos a la inclusión en todas las áreas curriculares de objetivos relacionados con la educación moral, la igualdad o la educación

para la salud, tienen un valor medio de 4,16. Todos ellos manifiestan una alta evaluación global de los profesores sobre los objetivos de la LOGSE.

La opinión de los padres es bastante coincidente. Una encuesta realizada por la Fundación del Hogar del Empleado (FUHEM, 1999) señaló que más del 82 por 100 de los padres considera positivo o muy positivo que la enseñanza obligatoria se haya extendido hasta los 16 años y que existan las mismas posibilidades de estudio para todos los alumnos hasta esa edad. Este porcentaje desciende cuando evalúan la existencia de un único título al finalizar la ESO: el 57,1 por 100 lo consideran positivo o muy positivo; el 30,5 por 100 ni positivo ni negativo, y el 12,3 por 100 negativo o muy negativo. Los alumnos de secundaria obligatoria y bachillerato comparten esta valoración (FUHEM, 2000). El 70 por 100 opina que es positivo o muy positivo que la enseñanza obligatoria se haya extendido hasta los 16 años, y sólo el 10 por 100 lo considera negativo o muy negativo.

### III. CONCLUSIÓN

**1.** No es sencillo evaluar la nueva etapa de educación se-



CUADRO N.º 15

TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN POR TIPOS DE ESTUDIOS Y POR CLASES SOCIALES.  
AÑOS 1981-1991

	BUP/COU		FP	
	1981	1991	1981	1991
Capitalistas.....	52,0	56,6	10,5	14,4
Clases medias patrimoniales .....	30,7	43,3	11,9	18,6
Clases medias funcionales supraord. ....	72,4	78,1	6,4	6,9
Clases medias funcionales subord. ....	53,1	60,3	13,7	15,2
Obreros .....	21,7	32,9	16,2	21,6
<b>TOTAL .....</b>	<b>34,5</b>	<b>46,3</b>	<b>13,7</b>	<b>17,7</b>

Fuente: CALERO, J., y BONAL, X. (1999). Elaborado a partir del CIDE de 1992, para datos de 1981, y de INE, *Censo de la población de 1991*, para datos de 1991.

cundaria obligatoria (ESO) por dos razones principales. En primer lugar, porque todavía no se ha llevado a la práctica en su totalidad y porque es preciso, además, conocer cómo se desarrollan las etapas posteriores, el bachillerato y la formación profesional, para tener una visión completa del funcionamiento de la ESO y de su conexión con los estudios posteriores. Y estas etapas postobligatorias no terminan su implantación hasta el curso 2002-2003. En segundo lugar, porque los cambios sociales y tecnológicos que se han producido desde la aprobación de la LOGSE en 1990 obligan a una permanente adaptación de la enseñanza, por lo que no se trata sólo de evaluar si el diseño de la ESO fue correcto y se lleva a la práctica de acuerdo con su planificación inicial, sino también su capacidad de adaptación a la sociedad digital y multicultural que se está configurando.

2. La evaluación del funcionamiento de una etapa educativa debe de tener en cuenta la influencia de múltiples niveles y sus relaciones recíprocas: recursos económicos, contexto sociocultural, contexto educativo y resultados. El origen de los pro-

blemas educativos no está solamente en la educación, sino también en las condiciones sociales y familiares de los alumnos. Por ello, no debe pensarse que estos problemas se resuelven sólo con reformas educativas, sino que deben impulsarse, al mismo tiempo, cambios sociales más generales.

3. La coherencia del modelo educativo y su aceptación por la comunidad educativa es un criterio importante para su evaluación. A partir de los datos existentes, los profesores, los padres y los alumnos aprueban mayoritariamente los principales objetivos y características de la etapa de educación secundaria obligatoria. Sin embargo, sería necesario conocer también la opinión de la comunidad educativa sobre cómo estos objetivos se están llevando a la práctica.

4. La evaluación de los recursos económicos ofrece una imagen ambivalente. Por una parte, se constata que el esfuerzo económico para asegurar una buena aplicación de la reforma educativa ha sido insuficiente o que, al menos, no se le ha otorgado prioridad en la distribución del gasto público, manteniéndose to-

davía un gasto por alumno inferior a la media de los países de la Unión Europea. Por otra, existe un importante aumento presupuestario en la etapa de educación secundaria y profesional, siendo el incremento en estos últimos años superior al de la mayoría de los países.

5. El nivel de estudios y de cultura de la población española es significativamente más bajo que el de la mayoría de los países europeos, debido al abandono vivido por el sistema educativo español durante cerca de cuarenta años, hasta 1977. Este dato, junto con la limitación de los recursos económicos, explicaría en gran medida el mayor porcentaje de fracaso escolar que se produce en el sistema educativo español en comparación con los demás países europeos.

6. Las condiciones para el ejercicio de la enseñanza han mejorado durante los años de aplicación de la reforma. El número de alumnos por aula ha disminuído y ha aumentado la contratación de profesores. Las retribuciones iniciales del profesorado pueden considerarse positivas si se comparan a las de



sus homólogos europeos. Sin embargo, no se ha abordado todavía la reorganización del tiempo laboral de los profesores para adecuarlo a las nuevas funciones ni se ha establecido un sistema de incentiación y promoción profesional.

7. Los resultados que obtienen los alumnos que cursan la etapa de educación secundaria obligatoria, tanto desde la evaluación de sus profesores como desde pruebas objetivas comunes, muestran un ligero incremento en comparación con los obtenidos por los alumnos en el sistema educativo anterior (BUP y FP1). Este dato alcanza un mayor valor si se tiene en cuenta el incremento de los alumnos escolarizados.

8. Son necesarios nuevos datos para completar la evaluación de la educación secundaria obligatoria. El porcentaje de alumnos que prosiguen sus estudios y su acceso a bachillerato o al grado medio de la FP, según su origen social, es un indicador importante de la capacidad del sistema no sólo para ampliar la educación, sino para reducir las

desigualdades. Igualmente, es importante comparar el progreso de los mejores y de los peores alumnos a lo largo de esta etapa educativa controlando la influencia del contexto social y cultural. Si el nivel medio de todos ellos aumenta, como se acaba de constatar, pero se incrementa también la distancia entre los alumnos con mejores y peores resultados, no se reducirá la desigualdad educativa. Si, por el contrario, aumenta el nivel medio de todos los alumnos y se reducen las diferencias entre los alumnos con mejores y peores resultados, será un indicador de que se progresa también hacia una mayor equidad.

#### NOTA

(\*) Tal vez sea útil recordar que en 4.º de ESO están todos los alumnos del nuevo sistema que en el anterior se separaban en BUP y en FP.

#### BIBLIOGRAFÍA

- CALERO, J., y BONAL, X. (1999), *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- FUHEM (1999), *Opinión de los padres sobre la calidad de la educación*, Madrid, informe no publicado.

- (2000), *Opinión de los alumnos sobre la educación*, Madrid, informe no publicado.
- INCE (1998), *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*. 1997, Madrid, MEC.
- (1999), *Indicadores educativos sobre entornos y procesos escolares*, Madrid, MEC.
- MARCHESI, A. (2000), *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza.
- MARCHESI, A., y MARTÍN, E. (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza.
- NUTTALL (1992), «The functions and limitations of international education indicators», en OCDE, *The OECD International Education Indicators*, París, OCDE.
- OCDE (1998), *Education at a glance. OECD Indicator*. 1998, París, OCDE.
- (1989), *Schools and Quality. An International Report*, París, OCDE, (traducción castellana: *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, Barcelona, Paidós-MEC, 1991).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1998), *Resultados de la evaluación de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, BUP y Formación Profesional*, Curso 1996-97, Madrid, Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección.
- (1999a), *Estadística del gasto público en educación. Presupuesto liquidado. Años 1992 a 1997*, Madrid, MEC.
- (1999b), *Estadística de la enseñanza en España. 1996/97*, Madrid, MEC.
- UNESCO (1998), *Informe mundial sobre educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid. Santillana/Ediciones UNESCO.

#### Resumen

El artículo describe los objetivos de la nueva etapa de educación secundaria obligatoria (ESO) y analiza los criterios para seleccionar sus principales indicadores. Los nueve elegidos se distribuyen en cuatro ámbitos: recursos, contexto sociocultural, contexto educativo y resultados. El conjunto de los indicadores ofrece una imagen de la ESO positiva en relación con la valoración de la comunidad educativa, determinadas condiciones de trabajo de los profesores y los resultados que obtienen los alumnos en comparación con el sistema educativo anterior, pero pone de manifiesto que todavía existen diferencias importantes con la media de los países europeos en el gasto por alumno, el nivel educativo y cultural de la población española, la *ratio* alumnos/profesor y los incentivos a los docentes a lo largo de su vida laboral.

*Palabras clave:* educación secundaria obligatoria, indicadores, evaluación.

#### Abstract

The article describes the objectives of the new stage of compulsory secondary education (ESO) and examines the criteria for selecting its main indicators. The nine chosen are arranged in four areas: resources, sociocultural context, educational context and results. Taken as a whole, the indicators offer a favourable image of ESO in relation to the rating of the educational community, certain working conditions of the teaching staff, and the results that are obtained by pupils in comparison with the previous educational system, but it underlines the fact that there are still significant differences in respect of the mean of the European countries in spending per pupil, the educational and cultural level of the Spanish population, the pupil/teacher ratio, and incentives for teachers in the course of their working life.

*Key words:* compulsory secondary education, indicators, evaluation

*JEL classification:* I210, I280.