

TALLER 4

Calidad de la educación y el papel fundamental de los docentes

Co-organización y co-financiación: Educación Internacional (IE)

Participantes del panel, moderador y relator: la lista será distribuida durante la Conferencia

Documento de ayuda al debate: OIE, en colaboración con la Educación Internacional y la UNESCO.

Documento complementario: Educación Internacional

El presente documento puede ser consultado en el sitio de la CIE <http://www.ibe.unesco.org> (Organización/Talleres)



DOCUMENTO DE BASE

La educación de calidad y el papel fundamental del profesor

1. Introducción

El Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en 2000, no sólo hizo hincapié en la necesidad de lograr la educación para todos, sino que además destacó la necesidad de mejorar la calidad de la educación. En el Foro se formuló la siguiente recomendación: “*mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales*” (artículo 7 del Marco de Acción de Dakar, Foro Mundial sobre la Educación, 2000). En el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño se establece el derecho del niño a la educación y el deber del Estado de garantizar que por lo menos la enseñanza primaria es obligatoria y gratuita. En el artículo 29 de esa misma Convención se pide a los Estados que reconozcan que la educación deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad y las aptitudes del niño, preparar al niño para asumir una vida activa en su edad adulta, fomentar el respeto de los derechos humanos fundamentales e inculcar el respeto de los valores culturales y nacionales del propio niño y de los demás (Naciones Unidas, 1989).

Examinando las recomendaciones que figuran en el Marco de Acción de Dakar y la Convención sobre los Derechos del Niño, así como otras convenciones y recomendaciones internacionales diversas, cabe inferir que todas las personas tienen derecho no sólo a recibir educación, sino a que la educación que reciban sea de calidad. Todo sistema de educación de calidad debe disponer lo necesario para facilitar a todos los niños y jóvenes una educación completa y una preparación adecuada para la vida laboral, la vida en sociedad y la vida privada. Este objetivo debe cumplirse sin hacer distinciones de ningún tipo basadas, por ejemplo, en los ingresos de los padres, el color de la piel, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de otro tipo, la extracción social o la nacionalidad.

El presente documento tiene por objeto examinar el papel fundamental del profesor en el logro de la educación de calidad. Se abrirá en la sección 2 con un breve análisis de las definiciones de calidad, mientras que en la sección 3 se examinarán sucintamente los motivos de que durante los últimos años los debates hayan girado con tanta insistencia en torno a la calidad de la educación. La sección 4 se centra en las posibles características del buen maestro, mientras que la sección 5 trata de lo que los maestros pueden hacer por mejorar la calidad de la educación. En la sección 6 se examinará la ayuda que los gobiernos y los responsables de educación pueden prestar a los esfuerzos de los profesores por mejorar la calidad. En la sección 7 se analizará la función de los sindicatos de docentes en la mejora de la calidad de la educación. En la sección 8 se procurará resumir lo expuesto.

2. ¿Qué es “calidad”?

Cuando se habla de la calidad en la educación tal vez sea importante plantear lo que se entiende por el término “calidad”. Muchos educadores, investigadores y políticos han propuesto diversas definiciones, muchas de las cuales figuran en la bibliografía.

2.1. Algunas definiciones

Una definición de calidad que casi puede considerarse clásica es la que Coombs (1985) plantea en su obra “*La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*”:

“...«dimensión cualitativa» significa mucho más que «calidad» de la educación, definida y valorada habitualmente por los conocimientos adquiridos por el estudiante de acuerdo con la programación y pautas tradicionales. La «calidad» [...] tiene que ver también con la coherencia de lo que se enseña y aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje presentes y futuras de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares. Cualitativo se refiere también a cambios importantes en el sistema o subsistema educativo mismo, en la naturaleza de sus «inputs» (estudiantes, profesores, instalaciones, equipo y provisiones); en sus objetivos, contenido de la programación y tecnologías educativas; y en su entorno socioeconómico, cultural y político.” (Coombs, 1985, pág. 147)

El Banco Mundial también ha propuesto una definición de calidad. En el informe “Prioridades y estrategias para la educación” (1995) el Banco Mundial examinaba cuestiones relativas a la política de educación, en el marco de lo cual formuló la siguiente observación sobre la calidad: “La calidad de la educación es difícil de definir y de medir. En una definición satisfactoria deben incluirse los resultados obtenidos por los alumnos. Además, la mayoría de los educadores incluiría también en la definición la naturaleza de las experiencias educacionales que ayudan a producir esos resultados, o el ambiente pedagógico.” (Banco Mundial 1995, pág. 50).

Son también abundantes los informes y publicaciones en que se examina la calidad desde la óptica de la garantía de calidad y la mejora de la calidad. Spanbauer (1992) estudia la necesidad de que las escuelas dispongan de una política de calidad. A título de ejemplo, menciona la política de la Escuela de Formación Profesional de Fox Valley: “La política de la Escuela de Formación Profesional de Fox Valley consiste en facilitar enseñanza y servicios de calidad de conformidad con las normas pedagógicas más rigurosas. Procuramos facilitar servicios y enseñanza con precisión, diligencia y cortesía a nuestros alumnos, los unos a los otros y a los empleadores que contratan a nuestros licenciados y hacen uso de nuestros servicios.” (Spanbauer, 1992, pág.11). Morgatroyd y Morgan (1994) examinan tres definiciones básicas de calidad: 1) “Se entiende por garantía de calidad la determinación de las directrices, los métodos procedentes y las normas de calidad por parte de una comisión de expertos, labor que se complementa con un proceso de inspección o evaluación que tiene por objeto examinar la medida en que estas normas se cumplen en la práctica.” 2) “... conformidad con el contrato, con arreglo a lo cual se han establecido normas de calidad en el marco de las negociaciones encaminadas a concertar un contrato.” 3) “La calidad orientada al cliente se basa en un concepto de calidad según el cual los destinatarios de un producto o un servicio indican expresamente lo que esperan del mencionado producto o servicio, de tal modo que la calidad se define en relación con la medida en que las expectativas de los clientes se ven cumplidas o defraudadas.” (Morgatroyd y Morgan, 1994, págs. 45-46). Morgatroyd y Morgan sostienen que el concepto de calidad evoluciona desde la denominada “garantía de calidad” a la “conformidad con el contrato” y, lo que es más importante, al punto de vista de la “calidad orientada al cliente” Este tipo de planteamiento está determinado por teorías económicas. A menudo sorprende que estos estudios no se ocupen del contenido del concepto de calidad, sino únicamente de los métodos y los modelos de organización. Volveremos a abordar esta cuestión en la sección 3 cuando estudiemos los motivos de que la calidad de la educación suscite mayor interés.

Al examinar la definición de calidad de la educación también debe determinarse si la calidad radica exclusivamente en aprender bien. Cabe sostener que el contenido de lo que se aprende también reviste una importancia crucial. Desde este punto de vista, la calidad reside en aprender lo que se debe aprender y en aprenderlo bien. No basta con aprender sólo parcialmente bien lo que se debe aprender, y puede que sea aún peor aprender bien lo que no se debe aprender. Cabe señalar que la educación prescinde en muchas partes del mundo de lo que suele conocerse con el nombre de preparación para la vida práctica. Para muchos niños de África, por ejemplo, la educación de calidad incorporaría conocimientos sobre el VIH/SIDA y la manera de protegerse de la enfermedad.

2.2. Definiciones propuestas por los sindicatos de docentes

La calidad de la educación también ha suscitado debate en los sindicatos de docentes. La Internacional de la Educación ha examinado la cuestión en varios congresos. Una parte considerable de los debates celebrados en Europa figuran en la publicación del Comité Sindical Europeo de la Educación (ETUCE) titulado “*Quality in Education*” (“La calidad en la educación”, 2002). Sobre la base de la definición de calidad de la educación preparada por un grupo de trabajo de la Internacional de la Educación en Europa y el ETUCE cabe señalar lo siguiente:

- El concepto de calidad de la educación evoluciona a un ritmo acelerado, pero presenta facetas diversas según los distintos países, sectores de la educación, culturas y agentes que conforman el sistema de enseñanza: alumnos, profesores, responsables políticos, los círculos empresariales, los sindicatos, etc.
- En uno u otro sentido, la educación siempre prepara a la persona para el futuro. Mediante la educación deben facilitarse a los jóvenes y los niños los instrumentos que necesitarán para desempeñar las tareas que tengan que desempeñar a lo largo de su vida. Hay que ayudarlos a prepararse para su vida privada, pero también deben estar preparados para participar en la vida económica, cultural y política de su sociedad. La educación debe contribuir al desarrollo personal de los jóvenes y los niños, que deben aprender las técnicas necesarias y adquirir los conocimientos básicos gracias a los cuales podrán tomar parte activa en la vida económica. En su condición de ciudadanos, deben aprender a adoptar una actitud crítica y responsable. Hoy en día también hay que preparar a los jóvenes y los niños para tomar parte en actividades de ámbito internacional y entenderlas.
- Es importante reconocer que la educación no tiene un fin exclusivamente instrumental a efectos de preparar al individuo para el mercado de trabajo y la ciudadanía, pues es además un bien en sí misma.
- La difícil tarea que la educación de todo tipo tiene ante sí consiste en sentar las bases del cambio sin dejar de conservar las cualidades más válidas del presente. Las sucesivas generaciones deben aprender a mejorar y desarrollar la sociedad, pero al mismo tiempo deben ser capaces de fundar estos cambios en las tradiciones y los logros que la sociedad tiene en su haber. La educación debe fomentar las capacidades de los jóvenes en el marco de una sociedad que ha de reconocerlas todas antes de aprovecharlas. La relación entre educación y sociedad es compleja. La primera es, en cierto modo, reflejo de la segunda, pero a la vez es un factor que influye en su desarrollo.
- La educación de calidad es la que mejor cuadra con las necesidades actuales y futuras de los alumnos concretos y de la comunidad en el marco de las circunstancias y perspectivas de cada caso. El concepto de calidad ha de prever el desarrollo del potencial de *cada uno* de los miembros de las sucesivas generaciones.
- La calidad no debe entenderse como algo estático. De hecho, la calidad y las normas son categorías *relativas* en función de cada momento y cada lugar y de los alumnos en cuestión y sus circunstancias. Un aspecto destacado de la calidad es la pertinencia de las asignaturas impartidas y los objetivos de la educación. La educación de calidad pone en manos de los estudiantes los instrumentos que necesitan para abordar los problemas que encuentra la humanidad y darles solución, lo cual supone que, en un mundo en perpetua evolución, lo que ayer se consideraba educación de calidad tal vez no entre mañana en los parámetros de lo que se entiende por calidad. Así ocurre especialmente en el momento actual como consecuencia de los rápidos cambios derivados de las nuevas tecnologías. Debe examinarse constantemente este concepto con vistas a definirlo una y otra vez.

- Las competencias prácticas esenciales como la lectura, la escritura y la aritmética han de considerarse componentes básicos de toda educación de calidad. El logro de estas competencias básicas es necesario para que se pueda seguir avanzando en el marco de un sistema de calidad.
- Los valores, como, por ejemplo, la democracia y los derechos humanos, han de entenderse como componentes fundamentales de la educación de calidad. Los profesores deben transmitir valores no sólo mediante el contenido sustantivo de lo que enseñen, sino también empleando métodos didácticos que incorporen la democracia, la interacción, la igualdad, el respeto y la cooperación en la labor llevada a cabo en las escuelas o instituciones. En ese sentido, los profesores han de ser modelos de conducta, lo cual sólo es posible si se reconoce su condición profesional y se les presta apoyo adecuado para que cumplan estas funciones.
- La educación de calidad no debe considerarse proceso de consumo, sino proceso de interacción entre profesores y estudiantes. La educación debe ir encaminada a ofrecer a los estudiantes oportunidades de desarrollo personal e inspirarles confianza con vistas a adaptarse a las nuevas situaciones o transformarlas cuando lo estimen necesario. La educación nunca será un proceso neutral, pues siempre está fundada en valores. El equilibrio entre los “hechos” objetivos y su cuestionamiento plantea una compleja tarea al docente profesional. (ETUCE, 2002)

3. ¿Por qué se habla tanto de calidad?

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO (conocida comúnmente con el nombre de Comisión Delors al estar presidida por Jacques Delors, antiguo Presidente de la Comisión Europea) publicó en 1996 su informe “*La Educación encierra un tesoro*”. En este informe se llegaba a la conclusión de que “... *en todos los países, incluso en aquellos en los que todos los niños están matriculados en la escuela primaria conviene hacer más hincapié en la calidad de la enseñanza*” (pág. 135). Cabe señalar que desde el decenio de 1980 la calidad es un concepto fundamental del debate centrado en la educación. Es universal el deseo de mejorar la calidad de la educación. Procede ahora, pues, preguntar por qué la calidad se ha convertido en el eje de tantos debates dedicados a la educación. Al respecto, pueden señalarse al menos tres motivos:

- Habrá quienes afirmen que el motivo es que en los últimos decenios la calidad de la educación ha tendido a la baja.
- Otros prefieren afirmar que es consecuencia del mayor interés que suscitan la educación, su calidad y el mejor modo de gastar el dinero destinado a la educación.
- Por último, habrá quienes afirmen que la mayor atención prestada a la educación forma parte del proceso de reestructuración del sector público, recorte del gasto público y aplicación de soluciones del sector privado (Snyder, Fredriksson y Taube, 2004).

3.1. La necesidad de mejorar la calidad

El análisis de unos cuantos informes sobre la calidad de la educación en distintos países nos ayudará a hacernos una idea de la actual situación. Es evidente que la calidad de la educación puede medirse de muy diversas maneras y que abundan las controversias en torno al mejor modo de medirla. Como norma mínima, puede exigirse que los niños reciban por lo menos formación básica y funcional en lectura, escritura y aritmética.

En el proyecto del Consorcio de África Meridional para Medir la Calidad de la Educación (SACMEQ), que abarca cinco países de África meridional (Mauricio, Namibia, Zambia, Zanzibar y Zimbabwe), se constató que el nivel de lectura de los estudiantes era muy bajo. Sólo en dos de los

cinco países (Zimbabwe y Mauricio) por lo menos la mitad de la mitad de los estudiantes alcanzaron un nivel de lectura que se consideraba básico. Sólo en Zimbabwe alcanzó más de un tercio del total de los estudiantes un nivel de lectura considerado aceptable (SACMEQ, 1998).

Los responsables de educación de Ghana organizaron con apoyo de USAID (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional) un ambicioso proyecto de evaluación en las asignaturas de lengua inglesa y matemáticas. Tomando como base los objetivos del plan de estudios, se preparó una prueba y, sobre la base del dictamen de un grupo de profesores experimentados, se estableció una especie de nivel de competencia que los estudiantes debían superar para que se considerase que habían cumplido los objetivos del plan de estudios. La prueba se llevó a cabo por primera vez en 1992 y se repitió en 1993, 1994, 1995 y 1996. Cada muestra representaba cerca del 5 por ciento del total de alumnos que cursaban estudios de grado sexto en la escuela primaria. Los resultados fueron pésimos. Una proporción de estudiantes muy reducida superó el nivel de capacidad establecido para las dos asignaturas. En 1992 un 2 por ciento alcanzó este nivel en inglés, mientras que en 1996 lo alcanzó un 5,5 por ciento. En el caso de las matemáticas, el porcentaje de alumnos que alcanzó el nivel de competencia fue del 1,1 por ciento en 1992 y del 1,8 por ciento en 1996 (Quansah, 1997).

En un estudio llevado a cabo en Nigeria se examinaban el nivel de lectura, los conocimientos de matemáticas y la preparación general para la vida práctica de los estudiantes de cuarto grado en el marco del Proyecto de Evaluación de los Resultados Escolares. Por término medio, los alumnos realizaron correctamente el 32 por ciento de los ejercicios relativos a los conocimientos de matemáticas, el 25 por ciento del ejercicio de lectura y el 33 por ciento de los ejercicios relacionados con la preparación general para la vida práctica. Uno de los ejercicios consistía en copiar un párrafo de cinco renglones. Sólo el 8 por ciento de los alumnos lo copió de forma satisfactoria, mientras que un 40 por ciento no supo copiar bien ni una sola palabra (Chiejine, 1999). En otro estudio dedicado al nivel de lectura de los estudiantes de primer grado de las escuelas de ciclo secundario superior de Nigeria los resultados no fueron muy satisfactorios, siendo especialmente malos en las escuelas rurales, que representan una proporción destacada del total de escuelas del país (Tswana, 1997).

En un informe del Banco Mundial sobre la educación primaria en la India (Banco Mundial, 1997) se examinaba una serie de informes de investigación recientes. De estos informes se desprende la conclusión de que la calidad de la educación en las escuelas de la India era baja. Con frecuencia, el nivel de aprendizaje de los alumnos de quinto grado equivalía a la mitad del nivel propuesto para los alumnos de cuarto grado. En el estado de Mahdy Pradesh, el 70 por ciento de los estudiantes de cuarto grado y el 60 por ciento de los alumnos de quinto grado de las denominadas “zonas urbanas privilegiadas” no llegaba a los niveles de hindi y matemáticas establecidos en el plan de estudios para el segundo grado. El contenido del plan de estudios se impartía fundamentalmente mediante los libros de texto, que se consideraban demasiado teóricos y poco cercanos a la situación concreta en que vivían los alumnos.

En Bangladesh también se han llevado a cabo estudios para medir lo que los alumnos han aprendido efectivamente en la escuela. En un informe sobre el nivel de aptitudes básicas de la población pobre de una zona rural que había cursado estudios de ciclo primario (Greaney, Khandker y Alam, 1998) se constató que el 28 por ciento llegaba al nivel de lectura mínimo establecido, el 13 por ciento al de escritura y el 38 por ciento al de matemáticas. Un informe de la Campaña de Educación Pública de Bangladesh (CAMPE) reveló que sólo el 29,6 por ciento de los alumnos llegaba al nivel básico establecido para la escuela primaria (CAMPE, 1999).

La calidad de la educación en los países industrializados también plantea problemas. Resulta alarmante el número de alumnos que se sale del ciclo de enseñanza sin haber obtenido un certificado (los denominados alumnos desertores). Entre el 10 y el 12 por ciento de los alumnos de países de la Unión Europea de 15 ó 16 años de edad no han obtenido certificado alguno al término del ciclo de escolarización obligatoria o no han ultimado dicho ciclo de forma normal (Comisión Europea/Eurydice, 1994). El nivel de aptitudes básicas, como capacidad de lectura y comprensión, de amplios sectores de la población de varios países industrializados no es aceptable. En un informe de la

OCDE se sostiene que más del 20 por ciento de los adultos de algunos de los países más ricos del mundo sólo saben leer y escribir al nivel más elemental (OCDE/Ministerio de Desarrollo de los Recursos Humanos del Canadá, 1997).

Hay motivos sólidos para pensar que no es muy distinta la situación de la calidad de la educación en otros muchos países no mencionados aquí. Cabe suponer que muchos niños dejan de asistir a la escuela desprovistos de un nivel de alfabetización básica suficiente. Según el Banco Mundial, la falta de calidad es un problema grave en muchos sistemas de enseñanza: *“La calidad de la educación es deficiente en todos los niveles en los países de ingreso bajo y mediano. Los estudiantes de los países en desarrollo tienen un nivel medio de rendimiento más bajo que el imperante en los países industrializados, y su desempeño muestra una variación mucho mayor en torno a la media.”* (1995, pág. 3). Es difícil determinar si este problema ha empeorado o no, pero basta con constatar que en muchos países es imperiosa la mejora de la calidad de la educación.

3.2. La calidad, la garantía de calidad y la privatización

Puede que la calidad defectuosa no sea el único motivo que subyace al debate centrado en la calidad de la educación. Como se indicaba antes, puede que otro motivo del debate tenga que ver con la propuesta de modificaciones fundamentales del sistema de enseñanza. Como se desprendía de las observaciones de Spanbauer y Morgatroyd y Morgan citadas en la sección 2, los análisis de la calidad a veces presentan a los alumnos como clientes y a la educación como un producto que se vende en el mercado. Desde esta óptica, se tiende no a plantear el modo de mejorar la calidad, sino a examinar el modo de garantizar cierto nivel de calidad. A menudo se mencionan términos como *“indicadores”*, *“niveles de referencia”* y *“modelos de referencia”*. Esta corriente puede ponerse en relación con la *“sociedad de la auditoría”* (*“auditing society”*) descrita por Power (2002). Según este autor, en el Reino Unido ha cobrado interés *“una serie de actitudes o compromisos culturales orientados a la resolución de problemas”* (pág. 4). No es arriesgado afirmar que el mismo interés se ha despertado en otros países. Son elementos básicos de este conjunto de actitudes los conceptos de rendición de cuentas, evaluación, control y calidad. La práctica de someter al sector público a auditoría *“ha ganado un impulso decisivo desde mediados del decenio de 1980 a título de compromiso programático con la reforma de la administración pública”* (pág. 52). Power recalca la importancia que encierra en este sentido la auditoría de la calidad: *“La calidad se somete a auditoría porque hay que convertirla en elemento mensurable. A medida que los sistemas pasan a ser el principal objeto de la atención de los inspectores y los auditores, las dificultades técnicas que conlleva la medición del rendimiento se van borrando. Ha surgido un nuevo mercado de servicios de garantía que exige una rigurosa correlación entre el rendimiento de calidad, sea cual sea la definición que se adopte al respecto, y los procesos encaminados a hacer patente este rendimiento a los ojos de un público más amplio, encarnado en la figura del cliente, el agente encargado de la reglamentación o incluso el cliente entendido como dicho agente. En consecuencia, ‘la conversión de la calidad en objeto de auditoría’ es una variedad de la gestión de la propia imagen en el marco de la cual el objeto de la auditoría pasa de la operación al control de las operaciones en el seno del sistema. A falta de auditoría y de la consiguiente certificación, la calidad queda restringida a un ámbito excesivamente privado. Cabe llegar a la conclusión de que no existe calidad sin garantía de calidad”* (pág. 60).

Cuando la calidad recibe el trato que describe Power, suele subyacer la intención de implantar reformas inspiradas en el mercado e incluso la privatización. Al respecto, con frecuencia se aduce que las escuelas privadas funcionan mejor que las públicas y entrañan costos inferiores. Gran parte de las *“pruebas”* en que se sustenta esta opinión pasan por alto un problema fundamental: el proceso de selección de las escuelas privadas es, en la mayoría de los casos, muy distinto del que se practica en las escuelas públicas. Éstas últimas tienen que aceptar a todos los niños, mientras que las escuelas privadas seleccionan y eligen a los alumnos. En el Proyecto de Evaluación de los Resultados Escolares se señalaba lo siguiente: *“Históricamente, el rendimiento de los alumnos de las escuelas privadas ha sido superior. Las instalaciones de estas escuelas suelen ser mejores, los profesores están mejor preparados (y, con frecuencia, mejor pagados) y el nivel de estudios de los padres también suele ser*

superior. En la mayoría de los países, los niños que cursan estudios de educación básica en escuelas privadas suelen proceder de familias cuyo nivel socioeconómico es relativamente superior y de zonas urbanas o semiurbanas” (Chinapah, 1997, pág. 76). En Chile, donde el Gobierno descentralizó y privatizó el sistema de enseñanza y estableció un sistema de bonos, se controló el rendimiento de los alumnos en los exámenes nacionales de matemáticas y lengua española de 1982, 1988 y 1990. Esta evaluación llegó a la conclusión de que las reformas contribuían al aumento de la desigualdad sin mejorar la calidad general (OIT, págs. 32 – 33).

Cuando los profesores dialogan a título personal o en el seno de sus organizaciones, cunde la opinión de que la educación es una actividad sin par y de que la relación entre el profesor y el estudiante no se puede reducir a una mera relación entre un cliente y un vendedor. La historia nos dice que los profesores más afamados de otras épocas nunca se consideraron agentes comerciales que vendían un producto a un cliente. Es evidente que Sócrates, lejos de pensar que vendía educación a sus discípulos, consideraba la enseñanza que impartía como una singular interrelación entre profesor y estudiante que contribuía al desarrollo de uno y de otro. La educación de calidad no debe verse como un proceso de consumo, sino como un proceso de interacción entre los profesores y los estudiantes.

La opinión de los profesores de la mayoría de los países sería unánime en el sentido de que hay que mejorar la calidad de la educación. La mejora ha de basarse en reformas de la enseñanza que ofrezcan a los profesores instruidos la oportunidad de mejorar y desarrollar su trabajo en las aulas. En las siguientes secciones se analizan distintos aspectos de la cuestión.

4. ¿Qué características ha de reunir el buen profesor?

Teniendo presentes las definiciones de calidad de la educación expuestas en la sección 2, es fundamental estudiar las cualidades que debe reunir el profesor para impartir educación de calidad. Se han confeccionado muchas listas de las características que debe reunir el buen profesor. En ocasiones, estas listas tienden a trazar el retrato de un superhombre o supermujer, por lo que puede que, en lugar de serles útiles a los profesores, los desanimen. Pese a ese riesgo, tal vez resulte interesante el examen de algunas de las descripciones más inspiradas de lo que constituye un buen profesor.

4.1. Distintas descripciones del buen profesor

En el informe de la OCDE titulado “*Quality in Teaching*” (“La calidad de la enseñanza”, 1994) se señalan cinco aspectos de la calidad del profesor:

- “
- **conocimiento de materias y contenidos sustantivos;**
 - **aptitudes pedagógicas, con inclusión de la adquisición de un repertorio de estrategias de enseñanza y la capacidad de ponerlas en práctica;**
 - **capacidad reflexiva y autocrítica, que es el rasgo distintivo de la profesionalidad del docente;**
 - **empatía y voluntad de reconocer la dignidad de los demás;**
 - **capacidad de gestión, pues el personal docente ha de asumir una serie de responsabilidades de gestión en la clase y fuera de ella.”** (OCDE, 1994, págs. 13-14)

En el informe se agrega que “*estas dimensiones de la calidad del profesor no deben entenderse como competencias de comportamiento en un sentido estricto, sino como disposiciones generales. La calidad del profesor debe verse como un concepto integral, es decir, como una constelación dinámica de cualidades y no como un conjunto finito de comportamientos mensurables que se ejercen cada uno con independencia de los demás. Se considera que la integración de las competencias relativas a estos aspectos de la calidad del profesor constituye el distintivo del profesor excepcional.*” (OCDE, 1994, pág. 14).

Las diez competencias establecidas por Perrenoud (1999) ofrecen otra descripción interesante del buen profesor:

- Organización de las oportunidades de aprendizaje del alumno.
- Gestión de los progresos del aprendizaje del alumno.
- Aceptación de la heterogeneidad del estudiantado.
- Fomento de la voluntad de trabajo y aprendizaje del estudiante.
- Trabajo en equipo.
- Participación en el plan de estudios y el desarrollo de la organización de la escuela
- Promoción del compromiso con la escuela de los padres y la comunidad.
- Uso cotidiano de nuevas tecnologías.
- Capacidad de hacer frente a los deberes profesionales y los dilemas éticos.
- Gestión del propio desarrollo profesional.

4.2. Distintas perspectivas en torno al buen profesor

La calidad puede entenderse desde perspectivas diversas. Para muchos estudiantes, se entiende por calidad un sistema justo que recompensa sus aptitudes y reconoce sus logros (MacBeath et al, 1996). Por ejemplo, un estudiante escocés de tercer grado opinaba que el buen profesor debe “*ser muy listo, no gritar, ayudar todos los días a los niños, no ser mandón, tener fe en los niños, ser divertido, ser paciente, hacer bien su trabajo, decir claramente lo que hay que hacer, ayudar al niño que comete errores, corregir los ejercicios, ayudar a leer, ayudar a escribir sin faltas de ortografía y ser decidido.*” (MacBeath et al., 1996, pág. 55). Para los padres, la calidad está representada por una escuela en la que los estudiantes estén protegidos y aprendan en un entorno estimulante (MacBeath et al, 1996). Para muchos profesores, la calidad reside en una escuela en la que los estudiantes desean aprender y las condiciones de trabajo son adecuadas (MacBeath et al., 1996).

4.3. El buen maestro de lectura

Como en la sección 2.2 se mencionaba la lectura como un componente fundamental de cualquier tipo de educación de calidad, resulta interesante analizar las características del buen maestro de lectura. En el gran proyecto de investigación “*Reading Literacy*” (“La capacidad de leer”), organizado en 1990-91 por la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar en 32 sistemas de enseñanza, se analizan los factores que contribuyen al desarrollo de la capacidad de lectura del alumno. Lundberg y Linnakylä presentan el siguiente retrato del buen maestro: “*Desde una óptica internacional, el buen maestro de niños de nueve años suele ser una mujer que lleva muchos años dando clases. Fuera de clase, el buen profesor o profesora lee mucho, tanto obras sobre educación para estar al día profesionalmente como literatura. Tiene a su cargo la misma clase desde que los niños empezaron a aprender a leer y escribir en la escuela, y ha supervisado detenidamente sus progresos mediante métodos de evaluación informales y formales. El buen maestro ofrece a los estudiantes muchas oportunidades de leer a solas y en silencio en una biblioteca provista de buenos fondos, y habla a menudo con los estudiantes de los libros que han leído. Los anima a leer fuera de clase y a frecuentar la biblioteca. En las clases de lectura, orienta a los niños para que interactúen directamente con el texto poniendo su experiencia en relación con lo que leen, tratando de adivinar lo que va a pasar en la historia que leen y articulando generalizaciones y deducciones. El buen maestro de lectura también tiene presentes los intereses de sus alumnos al seleccionar el material de lectura. Un enfoque orientado al alumno e inequívocamente centrado en las estrategias de comprensión no impide que el buen profesor recurra de vez en cuando a procedimientos fonéticos en función de las necesidades concretas de los alumnos o cuando aparecen palabras largas que desconocen, como por ejemplo nombres propios.*” (Lundberg y Linnakylä, 1993, pág. 92).

Al examinar las características del buen profesor, es importante tener presente que el profesor excepcional no nace. La buena práctica docente es producto de la educación, la formación y la experiencia. En las dos secciones siguientes se estudia lo que el propio profesor puede hacer para mejorar su labor y lo que los gobiernos y los responsables de educación pueden hacer para ayudar a los profesores a mejorar la calidad de la educación.

5. ¿Cómo pueden los profesores mejorar la calidad?

¿Qué pueden hacer los propios profesores para mejorar la calidad? En la presente sección se examinarán tres cuestiones:

- la noción de calidad
- la ética profesional
- la libertad profesional

5.1. La noción de calidad y la autoevaluación

La capacidad del profesor de mejorar la calidad de la educación viene determinada en general por la capacidad de evaluar su propia labor docente, examinar con talante crítico los métodos empleados y plantearse otras modalidades de enseñanza (según se indicaba en la sección 4.1). Puede que el fomento de la “noción de calidad” entre el profesorado y la ayuda que se le presta a éste para mejorar su metodología y sus aptitudes en la esfera de la enseñanza sean factores decisivos para mejorar la calidad de la educación. Un mecanismo importante en este sentido reside en la evaluación sistemática de la propia labor docente y sus resultados. “Evaluación” es un término genérico mediante el que se describe una actividad cualquiera en el marco de la cual la calidad del desempeño es objeto de estudio sistemático. El proceso de evaluación de la educación se organiza de manera distinta en cada país. En algunos, el principal objetivo es evaluar el sistema de enseñanza en su conjunto, mientras que en otros parece que se hace más hincapié en la evaluación de escuelas o incluso personas concretas. La reciente evolución del concepto de evaluación plantea varios riesgos. Un riesgo destacado es la posibilidad de que la evaluación se centre excesivamente en el logro académico fácil de medir sin tener en cuenta la complejidad de la situación concreta de las escuelas. En ese sentido, también existe el riesgo de que la evaluación deje a un lado a los profesores convirtiéndolos en meros objetos del proceso.

Para que la evaluación sirva a los profesores para mejorar la calidad de la educación hace falta determinar y proponer métodos alternativos de evaluación que permitan estudiar la complejidad del entorno escolar y ofrezcan a los profesores la posibilidad de tomar parte en el proceso. A menudo se emplea el concepto de evaluación basada en la escuela, entendida como proceso por el cual los profesores examinan como grupo de profesionales su propia escuela con vistas a mejorar la calidad de la educación.

El proyecto experimental sobre la evaluación de la calidad de la enseñanza escolar de la Unión Europea ha sido decisivo para entender el modo en que los profesores pueden formar parte de la evaluación y hacer uso de ésta para mejorar la educación. Cabe señalar que este enfoque se aplicó por primera vez a gran escala cuando el National Union of Teachers (Sindicato Nacional de Docentes) de Inglaterra y Gales encargó en 1995 a John MacBeath un estudio para determinar si el modelo de autoevaluación adoptado en Escocia podía traspasarse a Inglaterra y Gales. En el marco de esta labor se publicó el informe “*Schools Speak For Themselves*” (“Las escuelas hablan con voz propia”, MacBeath et al, 1996). El modelo de autoevaluación ejerció gran influencia en Inglaterra y Gales. Más de 30 responsables locales de la educación adoptaron este enfoque en sus escuelas con vistas a ayudar a los profesores a reunir información y a usarla para mejorar las escuelas.

En el año académico 1997/98 la Unión Europea lanzó un proyecto experimental sobre la evaluación de la calidad de la enseñanza escolar inspirado en los proyectos llevados a cabo en el Reino Unido (el

proyecto de Escocia y el llevado a cabo en Inglaterra y Gales por el National Union of Teachers). Formaban parte del proyecto 101 escuelas secundarias de 18 países. Al principio del proyecto se pedía a las escuelas que se asignaran una puntuación en relación con los doce aspectos siguientes: 1) el éxito escolar; 2) el desarrollo personal y social; 3) la trayectoria del alumnado; 4) el uso del tiempo en el aprendizaje; 5) la calidad del aprendizaje y de la enseñanza; 6) el apoyo en caso de dificultades de aprendizaje; 7) el centro escolar como lugar de aprendizaje; 8) el centro escolar como espacio social; 9) el centro escolar como espacio profesional; 10) el centro escolar y el hogar; 11) el centro escolar y la comunidad; y 12) el centro escolar y el mundo del trabajo. Para ello se empleaba una escala del uno al cuatro que iba de lo positivo a lo negativo y una escala de medición del cambio que iba de la mejora al empeoramiento. Sobre la base de esta encuesta se pidió a las escuelas que indicaran las cuestiones que deseaban supervisar y evaluar con más detenimiento a lo largo del siguiente año.

Las escuelas recibieron orientación de una serie de asesores decisivos que no formaban parte de las escuelas. Estos asesores decisivos ofrecieron su apoyo a escuelas concretas y a escala nacional. También fomentaron las redes de contacto entre escuelas. Además de gozar de los beneficios derivados de la creación de redes en su correspondiente país, los centros escolares percibieron el valor añadido del intercambio de ideas y prácticas positivas con las escuelas de otros países mediante contacto por correo electrónico e Internet y mediante una serie de conferencias celebradas en el marco del proyecto. El proyecto finalizó en 1999. En noviembre de 1998 la Unión Europea organizó en Viena una conferencia sobre el proyecto experimental y la evaluación de la calidad de la enseñanza escolar. Se llegó a la conclusión de que gracias al proyecto se tenía un mayor conocimiento de las cuestiones relativas a la calidad de las escuelas. También se observó que el proyecto había contribuido a la mejora de la calidad de la educación durante el correspondiente período. La Comisión Europea colaboró con los expertos en cuestión en la preparación del resumen de las experiencias derivadas del proyecto y la redacción de las conclusiones. En junio de 1999 se publicó el informe final (MacBeath, Meuret, Schratz y Jakobsen).

El sistema de referencia de la calidad de la enseñanza en Europa (2EQBS) funciona con métodos semejantes a los de los proyectos del Reino Unido y el proyecto experimental de la Unión Europea. El proyecto tiene por objeto facilitar a los educadores instrumentos de determinación de la calidad en las escuelas. En concreto, los métodos empleados en el proyecto indican distintas maneras en que las escuelas pueden adoptar los principios y la filosofía de la calidad a título de orientación con vistas al establecimiento de entornos de aprendizaje que fomenten el desarrollo de los jóvenes y no exclusivamente al cumplimiento de las normas de inspección (Snyder, Acker-Hocevar, Snyder, 2000).

Estos ejemplos indican maneras en que los profesores pueden tomar parte activa en las evaluaciones y la mejora de su propia labor. Una parte importante de la evaluación es el examen de los nuevos métodos de enseñanza que se van a emplear. El mejor modo de elegir un método de enseñanza es el debate frecuente entre profesores. En general, no es normal que un método resulte mucho mejor que otro. Parece que la eficacia de los distintos métodos viene determinada fundamentalmente por circunstancias concretas, por los estudiantes y por el profesor. De lo señalado se desprende que los profesores deben tener derecho a probar distintos métodos para determinar por cuenta propia el que mejor se ajusta a su situación concreta. Lo cual nos lleva al siguiente tema central de esta sección: la libertad profesional de los profesores.

5.2. La libertad profesional

La libertad profesional de los profesores es de importancia fundamental para el fomento de la calidad de la educación. La libertad profesional no consiste en que el profesor haga lo que le apetezca, sino que postula que el profesor, que conoce a los alumnos, es quien mejor preparado está para decidir qué métodos conviene aplicar para crear un marco de aprendizaje óptimo. La libertad profesional y académica del profesor es también de importancia fundamental para mantener la enseñanza al margen de influencias políticas, económicas, ideológicas o religiosas y, de ese modo, respetar el derecho de los jóvenes a la creatividad crítica y el ejercicio de la misma. La creatividad del profesor ha de situarse

en un plano general. Las personas ajenas a lo que ocurre en el aula no deberán nunca prescribir la modalidad de enseñanza que deba emplearse, lo cual no supone que las autoridades no puedan sugerir nuevos métodos de enseñanza mediante capacitación en el empleo, desarrollo profesional y otros medios. Es importante y necesario ofrecer a los profesores distintos enfoques y modelos de enseñanza, pero nunca ha de entrarse en una dinámica de imposición de los métodos que han de emplearse.

A la par que en muchos países se descentralizan las decisiones relativas a las responsabilidades presupuestarias, en algunos casos los objetivos del plan de estudios se formulan con mayor precisión y rigor. Algunos gobiernos han intentado incluso imponer a los profesores instrucciones escritas iniciales sobre el método que debe emplearse en el aula. Estas medidas pueden restringir las oportunidades con que cuentan los profesores de adoptar sus propias decisiones sobre la manera de traspasar los objetivos del plan de estudios a la enseñanza concreta en el aula.

Suponen un riesgo las situaciones en que algunas decisiones relativas a los planes de estudios y los programas de los cursos se dejan en manos de distintos tipos de autoridades y consejos escolares locales en el marco de la descentralización. Puede que los administradores y políticos locales no sepan de la necesidad de respetar la libertad profesional de los profesores. Es posible que, deseosos de ejercer los nuevos derechos de adopción de decisiones, hayan llegado a conclusiones sobre los cursos, el material didáctico, los libros de texto y otros asuntos sin celebrar las necesarias consultas con los profesores y sus organizaciones.

En este sentido, tal vez sea importante recordar el artículo 61 de la Recomendación relativa a la situación del personal docente de la OIT y la UNESCO: *“En el ejercicio de sus funciones, los educadores deberían gozar de libertades académicas. Estando especialmente calificados para juzgar el tipo de ayudas y métodos de enseñanza que crean mejores y más adaptables a sus alumnos, son ellos quienes deberían desempeñar un papel esencial en la selección y la adaptación del material de enseñanza así como en la selección de los manuales y aplicación de los métodos pedagógicos dentro de los programas aprobados y con la colaboración de las autoridades escolares.”* (UNESCO, 1996)

5.3. Ética profesional

Igual importancia encierra la cuestión de la ética profesional del profesor. La enseñanza cada vez gana más en complejidad. Los niños y jóvenes que los profesores tienen a su cargo proceden de medios muy diversos. En muchos sistemas de enseñanza también se han asignado mayores responsabilidades a los profesores. En su conjunto, esta evolución incide en las cuestiones relativas a las responsabilidades y los deberes de los profesores, lo cual ha sido objeto de un número en aumento de debates sobre la ética profesional del personal docente.

Al respecto, reviste especial importancia señalar la relación entre la ética profesional del personal docente y la Convención sobre los Derechos del Niño. Varios artículos de la Convención repercuten de forma directa en la ética profesional del personal docente. Es importante que, en el marco de sus organizaciones, los profesionales de la enseñanza estudien y aclaren la manera de incorporar las disposiciones de la Convención en la ética y las normas profesionales de su actividad laboral. Conviene aclarar, por ejemplo, lo que significa tener plenamente en cuenta el interés superior del niño en todas las medidas concernientes a los niños, proteger al niño de injerencias en su vida privada, protegerlo de los malos tratos, protegerlo del uso indebido de las drogas o protegerlo de la explotación sexual.

Los profesores de los distintos países abordan de manera distinta las cuestiones relativas a la ética profesional. En algunos países, los derechos y obligaciones de los profesores se consignan en documentos oficiales publicados por el gobierno, en otros los gobiernos y las organizaciones de docentes conciertan acuerdos al respecto, mientras que en otros los propios profesores establecen ciertas normas profesionales. Un modo del que disponen los profesores para fijar las normas por cuenta propia consiste en que todos ellos acuerden un código deontológico. Este documento suele

constar de una serie de reglas básicas que los profesores deben respetar para garantizar determinadas normas profesionales. Al margen del trato que se dispense a esta cuestión en un país, es imprescindible que la ética profesional del personal docente se haga eco de las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño.

El artículo 73 de la Recomendación relativa a la situación del personal docente de la OIT y la UNESCO menciona los códigos deontológicos: *“Las organizaciones de personal docente deberían elaborar normas de ética y de conducta ya que dichas normas contribuyen en gran parte a asegurar el prestigio de la profesión y el cumplimiento de los deberes profesionales según principios aceptados.”* En los últimos años, muchas organizaciones de docentes han tomado parte en este tipo de debate. Algo parecido ha ocurrido a escala mundial con la adopción en el Congreso Mundial de la IE, celebrado en Jomtien en 2001, de la *“Declaración de la IE sobre ética profesional”* (Internacional de la Educación, 2001a).

En el importante artículo 1 a) de la Declaración se afirma que el personal de la educación debe *“justificar la confianza del público y mejorar la estima de la profesión ofreciendo una educación de calidad a todos/as los/as estudiantes”*. En los distintos párrafos de la Declaración de la IE se indica el compromiso del personal de la educación con la profesión (artículo 1), los estudiantes (artículo 2), sus compañeros (artículo 3), el personal de dirección (artículo 4) y los padres (artículo 5). En la declaración se menciona asimismo el compromiso de la comunidad con los docentes (artículo 6). En el artículo 2 se hace especial mención de la Convención sobre los Derechos del Niño y del compromiso de los profesores con el respeto de los derechos del niño.

La corrupción es otra cuestión relacionada con la ética profesional de los docentes a la que cada vez se presta más atención. Hace falta estar más en guardia en lo que se refiere a la corrupción de los profesores, los coordinadores, los directores y otros empleados del sector de la educación. Los profesores han de plantearse los comportamientos que pueden considerarse corruptos y ocuparse de que la práctica de la enseñanza renuncie a esos comportamientos. Para eliminar la corrupción hace falta establecer medidas con vistas a supervisar los procedimientos decisivos y aumentar la transparencia general de la comunicación y la administración.

6. ¿Cómo pueden los gobiernos prestar apoyo a los profesores?

La educación de calidad no incumbe exclusivamente a los profesores. El derecho de todos los ciudadanos a recibir educación de calidad debe ser una responsabilidad pública. Cuestión tan importante como ésta no puede dejarse en manos de individuos, empresas privadas o el mercado. Para crear educación de calidad es necesario sentar prácticas apropiadas y atender la demanda en todos los planos (en el aula, en la escuela o institución académica y en el sistema de educación del que las aulas y las escuelas o instituciones académicas forman parte). A largo plazo, no es posible mantener la calidad de la práctica docente en el aula si las escuelas y el sistema de educación en su conjunto funcionan mal. Aunque determinados profesores consigan establecer prácticas adecuadas en el aula pese a que las escuelas o instituciones funcionan mal y a que los responsables de educación no les prestan apoyo, el éxito no puede durar mucho. Abundan los ejemplos de profesores que se esfuerzan al máximo de su capacidad aunque las autoridades locales y nacionales no les prestan apoyo. Estas situaciones suelen conducir al estrés y al agotamiento profundo del profesor. También surgirán problemas en los sistemas que, pese a estar provistos de un plan de estudios excelente, no prestan al profesorado el apoyo moral y financiero necesario para aplicar el plan.

Para prestar apoyo a los esfuerzos del personal docente por mejorar la calidad de la educación, los gobiernos y los responsables de educación competentes deben:

- facilitar educación y desarrollo profesional de calidad al personal docente:
- dotar al personal docente y a las escuelas de los recursos necesarios para impartir educación de calidad;

- encargarse de que el salario que perciben los profesores sea comparable al de otros profesionales cuyo nivel de aptitudes y responsabilidad es semejante; y
- garantizar que los profesores disfrutaran de un reconocimiento moral consonante con su nivel de aptitudes y responsabilidad.

6.1. La educación y el desarrollo profesional del personal docente

El desarrollo profesional del personal docente es una garantía fundamental de la calidad de la educación y debe incorporarse en todas las fases de la preparación de los profesores y la investigación sobre la enseñanza. Para que la educación del personal docente mejore en todo el mundo, los responsables de educación, los gobiernos y las organizaciones intergubernamentales deben garantizar a los profesores una buena formación inicial en la universidad que los prepare para el desempeño de la profesión. La preparación del personal docente, sea del tipo que sea, debe constar de cuatro componentes: metodología, pedagogía, práctica y áreas de estudio. El mejor modo de mejorar la calidad del personal docente dependerá de las condiciones de cada país. No obstante, la presencia de los cuatro componentes es decisiva para hallar el equilibrio entre la teoría general y la formación orientada a la práctica profesional.

En un gran número de países, una proporción considerable de los profesores no recibe ningún tipo de formación pedagógica o recibe una formación pedagógica que deja mucho que desear. En gran parte de los países europeos el personal docente escasea. Las razones de esta escasez varían de un país a otro, pero en varios países se observan semejanzas. El número de profesores que se jubilan ha aumentado en los últimos tiempos, y la cifra va a seguir aumentando en años venideros. En muchos países de África, Asia y América Latina hace falta un gran número de profesores nuevos para ampliar el sistema de enseñanza con vistas a impartir educación a todos. El problema de la búsqueda de profesores nuevos es todavía más acuciante en África como consecuencia de la fortísima incidencia negativa de la pandemia del VIH/SIDA en el profesorado. Se espera que un gran número de profesores capacitados fallezca de VIH/SIDA en los años venideros, por lo que habrá que encontrar nuevos profesores suficientemente preparados que los sustituyan. Las principales prioridades serán impartir a un número suficiente de jóvenes formación para docentes de calidad, establecer programas de perfeccionamiento de las aptitudes de todos los profesores no capacitados y ofrecer regularmente capacitación en el empleo a todos los profesores.

En algunos estudios de los factores que determinan el rendimiento académico de los escolares se llega a la conclusión de que en los países en desarrollo la influencia de variables escolares como la preparación del profesor reviste más importancia que en otros países. En un estudio de la calidad de las escuelas primarias de cuatro países en desarrollo se constató que la calidad de los profesores era uno de los factores que marcaban la diferencia entre las escuelas que registraban un rendimiento alto y las que registraban un rendimiento bajo (Carron y Châu, 1996), lo cual vendría a corroborar la importancia de mejorar la formación de los docentes, sobre todo en los países del tercer mundo. En una de las recomendaciones del Proyecto de Evaluación de los Resultados Escolares relativa a la educación en África se indica que *“debe prestarse especial atención a las condiciones de trabajo del profesor, así como a las necesidades de capacitación en el empleo y al apoyo a los profesores”* (Chinapah et al, 2000, pág. IX). De ese modo, se contribuiría también a fomentar el aprendizaje natural en lugar de la memorización y el aprendizaje mecánico característico de muchas escuelas. Al respecto, hay que tener presente que una de las explicaciones propuestas para los excelentes resultados obtenidos por Finlandia en las pruebas internacionales es la preparación de los profesores del país (Väljjarvi et al., 2002).

La formación del personal docente no puede entenderse exclusivamente como formación inicial del profesor; también es importante facilitar a los docentes capacitación en el empleo y desarrollo profesional en el campo de su profesión para mantenerlos al corriente de las materias que enseñan y prestarles apoyo permanente con vistas a la mejora de sus métodos de enseñanza. La enseñanza es un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. El conocimiento humano se expande, los hechos

cambian y siempre existe el riesgo de que el profesor, anclado en prácticas anticuadas, repita de un año a otro el mismo tipo de enseñanza. La situación no es satisfactoria, ni para el alumno ni para el profesor. Los docentes que trabajan en las aulas han de recibir el apoyo que necesitan para aprender nuevos métodos, ensayarlos y determinar nuevos planteamientos. Para que los profesores puedan proceder de este modo, son decisivos la capacitación en el empleo y el desarrollo profesional pensados para fomentar la investigación de nuevos métodos de enseñanza por parte de los profesores. El Comité Mixto de Expertos OIT/UNESCO sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente afirmaba en el informe de su octava reunión que *“los gobiernos, en la relativamente nueva orientación adoptada sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida, parecen no haber tenido en cuenta la opinión de los profesores como sujetos de ese aprendizaje”* (Comité Mixto de Expertos OIT/UNESCO sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente, 2003, párrafo 30).

La capacitación en el empleo ofrecida a los profesores debe ser de calidad. No puede aceptarse que la capacitación en el empleo se limite a la celebración rutinaria de reuniones y congresos. Para garantizar el rigor, la capacitación en el empleo debe organizarse en cooperación con universidades, facultades u otras instituciones competentes especializadas en educación superior y educación permanente. Debe fortalecerse la investigación sobre educación con vistas a mejorar la calidad de la enseñanza, y debe mejorarse la comunicación de los resultados de esa investigación a los profesores; la capacitación en el empleo puede ser uno de los principales mecanismos para comunicar los resultados a los profesores. La relación entre la enseñanza en las aulas y la investigación reviste gran importancia y ha de tener carácter bidireccional, en forma de información facilitada a los profesores sobre las últimas investigaciones en el campo de la educación, la pedagogía y la psicología e información facilitada a los investigadores sobre los problemas que los profesores encuentran en el aula en el ejercicio de su profesión. La investigación orientada a la acción en el marco de proyectos mixtos entre escuelas y universidades puede ser útil al respecto. El cometido de hallar distintos foros que sirvan para el intercambio de esas opiniones y experiencias incumbe a todos los sistemas de educación. El fortalecimiento de la investigación pedagógica sobre la base de estos postulados podría contribuir de forma importante a la mejora de la calidad de la educación.

Deben ser variados los tipos de capacitación en el empleo impartida a los profesores. Debe impartirse tanto la capacitación que necesitan quienes desean mejorar sus métodos pedagógicos como la que necesitan quienes se proponen profundizar en el estudio de las materias que imparten. Los profesores también deben disponer de posibilidades de ampliar sus conocimientos teóricos y prácticos para poder acceder a puestos de enseñanza de otras asignaturas o a puestos superiores dentro del sistema de enseñanza. El profesor ha de gozar de la libertad necesaria para elegir la modalidad de enseñanza que le parezca más indicada. Por último, el propio profesor es quien mejor conoce sus necesidades.

La capacitación en el empleo debe considerarse un derecho fundamental del personal docente. Si se pretende darle la importancia que merece, no puede dejarse en manos del profesor para que se la organice en su tiempo libre. La capacitación en el empleo debe organizarse en horario laboral, y debe concederse al profesor la posibilidad de reducir su horario lectivo mientras asiste a un curso. Cuando se pide a los profesores que asistan a cursos de capacitación en el empleo a la vez que se les supone plena dedicación docente en el aula se corre el riesgo evidente de que no rindan debidamente ni en lo uno ni en lo otro.

Para que la profesión resulte atractiva, es fundamental ofrecer buena preparación a quienes se van a dedicar a ella. El número de candidatos que desean recibir formación en enseñanza es en sí un índice adecuado del atractivo de la profesión. Se considera que una profesión es atractiva cuando el número de candidatos a recibir formación inicial supera el número de plazas disponibles. Será atractiva la formación que prepare debidamente al profesor para ser competente en el ulterior ejercicio de la profesión.

Para que los profesores tengan mayor conocimiento de la corrupción, cuestión examinada en la sección 5.3, es necesario plantear cuestiones relativas a la lucha contra el problema en el marco de la

formación del docente, lo cual es aplicable por igual a la formación docente anterior al servicio y a la capacitación en el empleo. Debe informarse a los aprendices de profesor de los problemas relacionados con la corrupción y de la manera de hacerles frente, pero también hay que recordar estas cuestiones a los profesores en activo y prestarles apoyo. La capacitación en el empleo ha de incorporar la lucha contra la corrupción, a veces como tema concreto, aunque en la mayoría de los casos hay que integrarla en el examen de otras cuestiones.

En un mundo en el que las relaciones y las conexiones internacionales cada vez cobran más importancia y complejidad, reviste una importancia fundamental que los profesores puedan ampliar sus miras y conocer otros países mediante viajes de estudio y programas de intercambio.

6.2. Recursos disponibles

En nombre de la UNESCO y el UNICEF, un grupo de investigadores ha estudiado las escuelas primarias de algunos países menos adelantados, constatando que es muy infrecuente que las escuelas estén equipadas a un nivel básico con pizarras, armarios, una silla y una mesa para el profesor y pupitres y sillas para los alumnos. En Etiopía, por ejemplo, el 72 por ciento de los alumnos estudiaban en escuelas que necesitaban reparaciones básicas o tenían que reconstruirse por completo (Schleicher, Siniscalco y Postlethwaite, 1995). En el Informe público sobre la educación en la India (PROBE) se indicaba que el 31 por ciento de las escuelas visitadas carecía de aulas aceptables (PROBE, 1998). Sólo un 16 por ciento de las escuelas no necesitaba ningún tipo de reparación. En el marco del Proyecto de Evaluación de los Resultados Escolares se constató que en muchos países faltan recursos y servicios mediante los cuales los profesores pueden realzar su enseñanza en el aula. El Proyecto recomendó *“que se hiciera más hincapié en el mejor acceso de los profesores a recursos que les sirvan para influir de forma positiva en el entorno de enseñanza y aprendizaje en que se desenvuelven los niños”* Chinapah et al., 2000, pág.44). En el Proyecto de Evaluación de los Resultados Escolares se observaba asimismo que *“hay que volver a abordar con firmeza problemas fundamentales como la escasez de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, el gran número de turnos en las escuelas, la masificación de las clases, las distancias que los niños han de recorrer para ir a la escuela, etc. La mayoría de los países africanos estudiados por este Proyecto en 1999 no tienen atendidas diversas necesidades básicas y fundamentales de este tipo, situación que debe remediarse para alcanzar una calidad aceptable de educación para todos en el siglo XXI”* (Chinapah et al., 2000, pág. 70). Es evidente que las tareas docentes se resentirán si el profesor carece de los recursos necesarios.

Basándose en los resultados del proyecto *“Reading Literacy”* de la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar, Postlethwaite y Ross (1992) trataban de describir lo que se necesita en el aula para fomentar debidamente la capacidad de lectura: *“Las escuelas más eficaces disponen de un aula-biblioteca provista de libros suficientes para todos los alumnos.”* (Postlethwaite y Ross, 1992, pág. 44). En vista de lo señalado, hace falta mejorar la calidad de la educación garantizando que cada alumno dispone de por lo menos un libro de texto, aumentar el número de bibliotecas escolares y dotar a las escuelas de aulas-biblioteca.

Si se emplean bien, las nuevas tecnologías pueden prestar un apoyo decisivo al fomento de las facultades lógicas y críticas del estudiante. Las tecnologías de la información y la comunicación pueden y deben utilizarse en la enseñanza y el aprendizaje de todas las materias, tanto las de letras, humanidades y ciencias sociales como las de matemáticas, ciencias y las asignaturas técnicas. Las nuevas tecnologías deben considerarse complementos de la tarea del profesor y mecanismos para hallar nuevos métodos de enseñanza en el marco de los cuales los profesores y el equipo moderno sean componentes importantes del proceso didáctico. Al respecto, debe impartirse capacitación en el empleo para que los profesores hagan un uso idóneo de estas tecnologías. Hay que evaluar con detenimiento el modo de utilizar las nuevas tecnologías en la esfera de la educación.

Los debates centrados en las nuevas tecnologías tal vez parezcan poco realistas y extraños a muchos profesores de países en los que los alumnos ni siquiera tienen libros, papel o lápices. Es patente el

riesgo de que la introducción de las nuevas tecnologías acreciente las diferencias entre el norte y el sur. Si es sincero el deseo de que esto no ocurra, los gobiernos y el mundo entero deben asumir la responsabilidad conjunta de adoptar las medidas necesarias para transmitir conocimientos sobre las nuevas tecnologías a todos los países.

Los responsables de educación y los gobiernos deben garantizar al personal docente un entorno laboral adecuado, con inclusión de la tecnologías y los recursos que exige su enseñanza, aparte de protección efectiva en lo referente a la salud y la seguridad ocupacionales. Ha de ser posible que los profesores ejerzan su labor en edificios debidamente equipados en los cuales los estudiantes tengan acceso, entre otras cosas, a una biblioteca o a servicios en línea.

6.4. Sueldos

En un estudio sobre Ghana organizado por la Internacional de la Educación se señalaba lo siguiente con respecto a los sueldos de los profesores: *“En líneas generales, son pocos los profesores que llegan a final de mes con el sueldo que perciben ... Descontados los gastos básicos, no les queda nada y, en muchos casos, el sueldo ni siquiera sirve para sufragar estos gastos. Para sobrevivir, la mayoría de los trabajadores del sector de la educación se ven obligados a buscar fuentes de ingresos extra, por lo que les queda poco tiempo para concentrarse en su labor”* (Fredriksson, Fumador y Nyoagbe, 1999, pág. 46). VSO (Voluntary Service Overseas) observó en tres estudios monográficos *“que el escaso valor absoluto de los sueldos percibidos por el profesorado influía decisivamente en su motivación”* (VSO, 2002, pág. 25). Es imprescindible conseguir que todos los empleados del sector de la educación perciban un sueldo aceptable que les permita sobrevivir. Los sueldos bajos y las malas condiciones laborales son constantes acicates de la corrupción.

En fechas recientes, el Banco Mundial abrió un debate sobre el nivel salarial del personal docente. Sobre la base de estadísticas de distintos países, el Banco Mundial recomendó que los sueldos del personal docente no superaran el PIB per cápita en más de 3,5 veces (Banco Mundial, 2002a; Banco Mundial, 2002b). Muchas son las razones para cuestionar esta manera de comparar los sueldos. Resulta más lógico comparar los sueldos de los profesores con los de otros grupos profesionales. Por desgracia, no se dispone de mucha información que permita efectuar esta comparación. La Union de Banques Suisses (UBS) ha tratado de comparar los sueldos y los precios en distintos países. El folleto *“Prices and Earnings Around the Globe”* se viene publicando cada tres años desde finales del decenio de 1960. El último se publicó en 2003. En el estudio figura, entre otras cosas, una comparación de los sueldos percibidos por distintas profesiones en varias ciudades grandes de todos los continentes. Una de las profesiones cuyos sueldos se indican es la de maestro de escuela primaria. Se dispone de las cifras correspondientes a Nairobi desde 1991 a 2000. En todos los años analizados, el sueldo de un obrero fabril calificado es superior al de un maestro de escuela primaria. En todos los años el sueldo de un conductor de autobús es inferior al de un maestro de escuela primaria, pero parece que la diferencia se ha acortado con el tiempo. En 1991, la diferencia entre el sueldo de un maestro de escuela primaria y el de un conductor de autobús era de 1.000 dólares de los Estados Unidos, pero en el resto de los años la diferencia oscilaba entre los 100 y los 200 dólares. El sueldo de un maestro de Kenya es 5,3 veces superior al PIB per cápita, pero apenas es superior al de un conductor de autobús y es inferior al de un obrero fabril calificado.

Para mejorar la situación del personal docente en todo el mundo, los responsables de educación y los gobiernos han de garantizarle un sueldo comparable al de otras profesiones cuyo nivel de aptitudes y responsabilidad sea semejante y han de garantizar que un profesor puede vivir dignamente con el sueldo que percibe por su labor sin tener que buscarse un segundo o un tercer trabajo.

6.5. La situación del personal docente

En el informe de su octava reunión, el Comité Mixto de Expertos OIT/UNESCO sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente llegaba a la conclusión de que *“existen pocos datos que muestren una mejora general de la situación de los profesores y de sus condiciones generales de trabajo”* (Comité Mixto de Expertos OIT/UNESCO sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente, 2003, párrafo 37).

Los profesores ocupan un lugar destacado en la educación de todo tipo. No es posible adoptar medidas de mejora de la educación sin tenerlos en cuenta. La mayoría de las reformas y estrategias de mejora tiene que centrarse en lo que ocurre en el aula, es decir, en la labor cotidiana del profesor. Los avances en la esfera de la educación dependen en gran medida de las aptitudes y la capacidad de los profesionales de la enseñanza, en general, y de las cualidades humanas, pedagógicas y técnicas de cada profesor.

Las investigaciones apuntan a la importancia que tiene la motivación del profesor en el desempeño de su trabajo (Carron y Cháu, 1996; OCDE, 1994). En un informe de investigación llevado a cabo por VSO en 2002 en relación con los profesores de los países en desarrollo, una de las constataciones más destacadas era que la motivación del profesor era frágil y estaba en deterioro. En el informe se señalaba que *“es patente la correlación entre la motivación y el rendimiento del profesor y la calidad de la educación, pero los responsables políticos nacionales e internacionales no consideran que la mejora de la motivación del profesorado sea un motivo de preocupación destacado”* (VSO, 2002, pág. 2). En el informe se añadía que *“prestar atención a los factores que reducen la motivación del profesor debe ser un destacado motivo de preocupación de los responsables políticos. De ese modo se crearán las condiciones necesarias para el éxito de otras intervenciones en la esfera de la educación”* (VSO, 2002, pág. 2).

La capacidad de influir en las condiciones de trabajo incide de forma importante en la motivación. El proyecto “Aprendizaje feliz” de la India ha demostrado que a muchos profesores nunca se les ha pedido su opinión sobre la manera de mejorar la educación (Amaravati Zilla Parishad/ Departamento de Educación de Maharashtra/UNICEF, 1997). Las conclusiones recogidas en el estudio de VSO sobre la motivación del profesorado eran semejantes; se indicaba que *“la contribución efectiva del profesor al aprendizaje está profundamente determinada por su motivación”* (VSO, 2002, pág. 2). Lo señalado ofrece argumentos a favor del establecimiento de estructuras laborales democráticas que permitan a los profesores y sus organizaciones ejercer influencia efectiva en las condiciones de trabajo y las políticas de enseñanza en los planos tanto central como local.

Los responsables de educación y los gobiernos deben garantizar que los profesores tienen derecho a formar y controlar sus propias organizaciones representativas, que por mediación de sus organizaciones tienen derecho a emprender negociaciones colectivas de gran alcance y, cuando proceda, organizar paros y manifestaciones laborales y que tienen derecho a ser objeto de consultas y participar en el proceso de formulación de las políticas de enseñanza.

La evidente relación que existe entre la motivación y las buenas condiciones laborales es un argumento decisivo a favor de la mejora de la situación del profesorado. Para mejorar la situación de los profesores del mundo entero, los responsables de educación, los gobiernos y las organizaciones intergubernamentales deben garantizar que los profesores reciben un reconocimiento moral y material consonante con el nivel de sus aptitudes y responsabilidades.

7. ¿Cómo pueden los sindicatos de docentes prestar apoyo a la calidad de la educación?

El concepto de calidad de los sindicatos de docentes se funda en el principio de que la educación debe ser consonante con las necesidades del individuo y de la sociedad y de que todo el mundo tiene derecho a recibirla, con independencia de su edad y su situación económica. Los sindicatos son también conscientes de la estrecha relación entre la situación de los profesores, sus condiciones laborales y la calidad de la educación.

7.1. Por una alianza de calidad entre los gobiernos y los sindicatos

En los últimos años, muchos sindicatos han examinado a fondo la manera de mejorar la calidad de la educación. En el marco de algunos de estos debates se han propuesto ideas relativas a la creación de una especie de alianza de calidad entre el gobierno y los sindicatos. En un informe sobre la educación y el reajuste estructural en Ghana (Fredriksson, Fumador y Nyoagbe, 1999) se indicaba la posible importancia de que los sindicatos se plantearan la manera de mejorar la situación de sus afiliados y fomentar a largo plazo el sistema de educación. En el informe se sugería que, para ello, habría que adoptar un programa a largo plazo.

“Ese programa comprende la formulación de un plan ideal de desarrollo del sistema de educación. Es probable que los siguientes elementos fundamentales formen parte del plan:

- *Educación para todos;*
- *Igualdad de oportunidades;*
- *Mejora de la calidad de la educación;*
- *Un sistema de educación que potencie el desarrollo económico y democrático de la sociedad.*

Para empezar a aplicar este plan ideal es importante estudiar los intereses que son comunes a los sindicatos y los empleadores. Un ejemplo sería la mejora de la calidad de la educación. Desde el punto de vista de los sindicatos, los siguientes son aspectos evidentes en relación con los cuales el gobierno puede intervenir para mejorar la calidad:

- *Los sueldos;*
- *La formación del profesorado;*
- *El entorno laboral de las escuelas.*

Los sindicatos pueden contribuir del siguiente modo a la mejora de la calidad de la educación:

- *Fomentando entre los profesores y los empleados del sector de la educación el interés en la mejora de su labor;*
- *Garantizando la presencia de los docentes en el aula;*
- *Atrayendo proyectos que mejoren la calidad”* (Fredriksson, Fumador y Nyoagbe, 1999, pág. vi).

En uno de los documentos de referencia del Congreso Mundial de la Internacional de la Educación celebrado en Jomtien (Internacional de la Educación, 2001b) figura un razonamiento parecido. En este documento se sostiene lo que sigue:

“La alianza en pro de la educación para todos debe basarse en una serie de compromisos recíprocos. Debe establecerse lo que incumbe al gobierno y lo que incumbe a los profesores. Es evidente que el contenido concreto de este acuerdo variará de un país a otro, pero cabe proponer algunas ideas fundamentales.

En primer lugar, el gobierno debe establecer un mecanismo de información, consulta y negociación entre los sindicatos de docentes y el ministerio de educación. A falta de canales adecuados de debate y mecanismos de resolución de los conflictos, será muy difícil mantener un diálogo fluido. En segundo lugar, es imprescindible resolver los problemas básicos que rodean al sueldo de los profesores y el equipamiento de las escuelas. Por último, han de plantearse maneras de mejorar la formación del profesorado para que los docentes dispongan de instrumentos para mejorar y ampliar la educación.

Los gobiernos pueden adoptar las disposiciones necesarias para aplicar las medidas favorables a esta orientación, mientras que, por su parte, los sindicatos deben aportar su contribución. En primer lugar, habida cuenta de la relación entre calidad y contratación, los sindicatos pueden emprender varias iniciativas para mejorar la calidad de la educación. En segundo lugar, los sindicatos pueden negociar también disposiciones de transición para la contratación de personal docente que resuelvan las situaciones de urgencia actuales y venideras beneficiando al desarrollo a largo plazo del sistema de educación. Por último, los sindicatos podrían contribuir también a la movilización del profesorado con vistas a su participación en programas de alfabetización con carácter voluntario.” (Internacional de la Educación, 2001b, pág. 6).

7.2. El Programa emblemático de la educación para todos sobre los docentes y la calidad de la educación

Un ejemplo de ámbito internacional del enfoque mencionado en la sección 7.1 es el “*Programa emblemático de la educación para todos sobre los docentes y la calidad de la educación*” lanzado por la OIT, la UNESCO, la Internacional de la Educación y la CSME (Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza). Este programa tiene por objeto “*facilitar educación de calidad a todos los alumnos garantizando acceso universal, entornos de aprendizaje centrados en el niño y el fomento de la cultura del aprendizaje en las escuelas y las aulas*” (OIT, UNESCO, Internacional de la Educación y CSME, 2001, pág. 1). Los objetivos inmediatos del programa “*son mejorar la situación del personal docente en los planos material y social, con inclusión de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, haciendo hincapié en la política, la legislación y las decisiones administrativas orientadas a establecer y mantener el carácter profesional de la enseñanza y en la participación activa de los profesores en decisiones fundamentales sobre educación para todos en forma de diálogo social institucionalizado en la esfera de la educación*” (OIT, UNESCO, Internacional de la Educación y CSME, 2001, pág. 1).

Para abordar estas cuestiones decisivas, en el programa se aplicarán las siguientes estrategias:

1. *Fortalecimiento de la calidad y de las normas pertinentes y profesionales aplicables a la formación inicial del profesorado y a su desarrollo profesional permanente;*
2. *Establecimiento de un proceso interministerial e intersectorial subregional encaminado a potenciar la calidad de la reforma de la formación del profesorado en subregiones en las que varios ministros de educación o enseñanza superior emprenden reformas fundamentales de sus programas de formación de profesores de conformidad con los objetivos establecidos en Dakar.*
3. *Fijación de niveles salariales del profesorado adecuados, comparables a los niveles salariales nacionales percibidos por trabajadores calificados y competitivos en comparación con las profesiones cuyo desempeño exige aptitudes y responsabilidades semejantes;*
4. *Contratación y dotación adecuada de los profesores para atender la demanda de educación en la totalidad de las zonas geográficas, los niveles y las áreas de conocimiento sobre la base de un sistema equitativo de asignación y movilidad de los docentes, incentivos para trabajar en zonas poco atractivas o impartir asignaturas donde el personal es escaso y esfuerzos concretos para abordar el problema del VIH/SIDA y eliminar los desequilibrios entre sexos;*
5. *Mejora de los entornos de enseñanza y aprendizaje de calidad, con inclusión de infraestructura adecuada, clases de tamaño apropiado (medido por el número de alumnos que corresponden a un profesor) que favorezcan las normas de enseñanza profesionales y el aprendizaje centrado en el niño y suficiente material didáctico;*
6. *Mejora o mantenimiento, según corresponda, del nivel de las normas profesionales de los profesores, con inclusión del respeto de los códigos deontológicos;*
7. *Fortalecimiento e institucionalización de los mecanismos de diálogo social entre los responsables oficiales de educación y las organizaciones de docentes con vistas a garantizar la plena participación de los profesores, directamente y mediante sus sindicatos o asociaciones, en la adopción de decisiones sobre enseñanza relativas a los planes, la ejecución y la supervisión de la educación para todos. (OIT, UNESCO, Internacional de la Educación y CSME, 2001, pág. 2).*

7.3. La lucha contra la corrupción

Otra cuestión que incumbe a los sindicatos de docentes y que éstos han empezado a abordar paulatinamente es la lucha contra la corrupción en la educación. Muchas organizaciones de profesores ponen a disposición de sus afiliados distintos programas que se ofrecen en el empleo. Algunos se centran en el ámbito sindical y otros en el profesional. Las cuestiones relativas a la corrupción en la educación podrían incorporarse a uno y otro tipo de programa. Las organizaciones de docentes pueden abordar la cuestión en otros frentes. Muchas participan desde hace unos años en debates sobre las normas profesionales y la ética profesional. No cabe duda de que la lucha contra la corrupción forma parte de ese debate. Es importante que las organizaciones de docentes investiguen medidas de distinto tipo que pueden adoptarse para luchar contra la corrupción. En general, pueden seguirse tres vías:

- promoción de la ética profesional;
- organización y apoyo de actividades de formación; y
- campañas de incorporación al plan de estudios de la educación orientada a la lucha contra la corrupción.

8. Bibliografía

- Amaravati Zilla Parishad, Departamento de Educación (Maharashtra), UNICEF (1997). *Anandadayi Praklpa (Amaravati). An Experiment in Joyful Education*. Mubai: UNICEF.
- CAMPE (Campaign for Popular Education) (1999). *The Education Watch Report 1999. Hopes not Complacence. Efficiency in Primary Education State of Primary Education in Bangladesh 1999*. Dhaka: Campaign for Popular Education/University Press.
- Carron, G. y Châu, T. N. (1996). *The quality of primary schools in different development contexts*. París: UNESCO Publishing / International Institute for Educational Planning.
- Chiejine, K. M (1999). MLA Project Assesses Young Students in Nigeria. *UNICEF Education Update*, enero de 1999, Volumen 2, Número 1.
- Chinapah, V. (1997). *Handbook on Monitoring Learning Achievement. Towards capacity building*. París: UNESCO/UNICEF.
- Chinapah et al (2000). *With Africa for Africa towards Quality Education for all*. París: UNESCO/UNICEF.
- Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Santillana, S.A.
- Delors et al. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Internacional de la Educación (2001a). *Declaración de la IE sobre ética profesional*. Bruselas: Internacional de la Educación.
- Internacional de la Educación (2001b). *Theme Report 1: Partnerships to achieve education for all*. Bruselas: Internacional de la Educación.
- ETUCE (2002). *Quality in Education: Presentation of ETUCE's work 1995 – 2001*. Bruselas: ETUCE.
- Comisión Europea/Eurydice (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Bruselas: Comisión Europea/Eurydice.
- Fredriksson, U., Fumador, A., y Nyoagbe J. (1999) *Structural adjustment, education reforms, and trade union strategies: Ghana as a case study*. Lomé: Internacional de la Educación.
- Greaney, V., Khandker, S., y Alam, M. (1998). *Bangladesh: Assessing Basic Learning Skills*. Dhaka: University Press Limited.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1996). *Incidencia del ajuste estructural en el empleo y la formación del personal docente*. Ginebra: OIT.
- OIT, UNESCO, Internacional de la Educación y CSME (2001). *EFA Flagship on Teachers and the Quality of Education. Memorandum of Understanding Between Partners*. París: UNESCO.

- Comité Mixto de Expertos OIT/UNESCO sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente (2003). *Informe de la octava reunión, París 15 – 19 de septiembre de 2003*. París: UNESCO/OIT.
- Lundberg, I. y Linnakylä, P. (1993). *Teaching reading around the world*. Hamburgo: Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., y Bell, S. (1996). *Schools Speak for Themselves. Towards a framework for self-evaluation*. Londres: National Union of Teachers.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L.G (1999). *Evaluating quality in school education. A European pilot project. Final report*. Bruselas: Comisión europea.
- Murgatroyd S. y Morgan C. (1994). *Total Quality Management and the School*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- OCDE (1994) *Quality in Teaching*. París: OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos).
- OCDE/Ministerio de Desarrollo de los Recursos Humanos del Canadá (1997). *Literacy Skills For The Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey*. París: OCDE/Ministerio de Desarrollo de los Recursos Humanos del Canadá.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles competences pour enseigner*. París: ESF.
- Postlethwaite, T. N. y Ross, K. N. (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planner*. Hamburgo: Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.
- Power, M. (2002). *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- PROBE (1998). *Public Report on Education in India*. Nueva Delhi: Oxford University Press.
- Quansah, K. B. (1997). *Monitoring Standards in Basic Education Using Criterion-Referenced Tests*. Accra: Documento de debate para una mesa redonda del Instituto de Asuntos Económicos, 18 de julio 1997/Servicio de Educación de Ghana.
- SACMEQ (1998). *Informes de investigación de Política N^{os} 1-5*. París: UNESCO/IPIE.
- Schleicher, A., Siniscalco, M. T. y Postlethwaite, N. (1995). *The Conditions of Primary Schools in the Least Developed Countries. A Report to UNESCO and UNICEF*. París: UNESCO.
- Snyder, K.J., Acker-Hocevar y M., Snyder, K.M. (2000). *Living on the Edge of Chaos: Leading schools into the global age*. Milwaukee: ASQ Quality Press.
- Snyder, K., Fredriksson, U. y Taube, K. (2004). *Measuring quality, learning and knowledge in the knowledge society*. Ponencia presentada en la 32^a conferencia de la Asociación Nórdica para la Investigación sobre Educación. Reykjavik (Islandia). Marzo de 2004.
- Spanbauer S. J. (1992). *A Quality System for Education*. Milwaukee (Wisconsin): ASQC Quality Press.
- Tswana, S. K. (1997). Reading Comprehension in Nigerian Secondary Schools. The effects of school location and type of school. págs. 19 - 29, *Education Today*, Vol. 47, N° 4, 1997.
- VSO (2002). *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. Londres: Voluntary Service Overseas (VSO).
- Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. y Arffman, I. (2002) *The Finnish Success in PISA - and some reasons behind it*. Jyväskylä: Instituto de Estudios sobre Educación.
- Banco Mundial (1995). *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington D.C: Banco Mundial.
- Banco Mundial (1997). *Development in Practice. Primary Education in India*. Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2002a). *Financing Education for All by 2015: Simulation for 33 African countries*. Washington DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2002b). *Achieving Education for All by 2015*. Washington DC: Banco Mundial.
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). *Marco de Acción de Dakar*. París: UNESCO.
- UNESCO (1996). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. París: UNESCO.
- Union de Banques Suisses: *Prices and Earnings Around the Globe*. Union de Banques Suisses, 1991.
- Union de Banques Suisses: *Prices and Earnings Around the Globe*. Union de Banques Suisses, 1994.

- Union de Banques Suisses: *Prices and Earnings Around the Globe*. Union de Banques Suisses, 1997.
- Union de Banques Suisses: *Prices and Earnings Around the Globe*. Union de Banques Suisses, 2000.
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: Naciones Unidas.