



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La calidad en la educación

Elena Cano García



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



**Departament de Didàctica i Organització Educativa
Divisió Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona**

TESIS DOCTORAL
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

**Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona**

**Programa de Doctorado "Innovación Curricular y
Formación del Profesorado"
Bienio 1991-93**

**TESIS DOCTORAL para optar al título de Doctor en
Filosofía y Ciencias de la Educación
Sección: Ciencias de la Educación**

**Doctoranda:
Elena Cano García**

**Directora:
Dra. María Pla i Molins**

A mis padres

Agradecimientos:

La realización de una tesis doctoral supone un esfuerzo profesional y personal que implica no sólo a la persona que la realiza sino también a las que están junto a ella. Es justo, pues, reconocer que ha sido gracias a todas las personas que me han acompañado en este trayecto, que se ha hecho posible el trabajo que a continuación se presenta. Por este motivo quiero agradecer a mis compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar sus orientaciones y consejos, que han generado reflexiones y argumentos que probablemente han redundado en el resultado final de la tesis. Quiero agradecer especialmente a la Dra. Maria Pla i Molins su apoyo profesional y personal, un apoyo incondicional y entusiasta que ha llevado a superar los momentos de duda y desánimo y a reflexionar sobre los elementos que configuran la verdadera calidad de la educación.

De igual modo deseo hacer referencia a todos aquellos profesionales de distintos lugares del mundo que me facilitaron, tras una simple petición por vía postal, documentos (en su mayoría inéditos) que han resultado de gran ayuda en la elaboración del trabajo que presento. Todos ellos figuran en el anexo de la tesis.

Quiero también hacer mención especial a las maestras de la escuela, concretamente del parvulario, en la que he realizado el estudio cualitativo. Su generosidad, su buena disposición y su colaboración sincera han permitido realizar la parte investigativa y compartir no sólo ideas sobre la educación infantil, sino vivencias educativas que permanecerán en el recuerdo. También las familias de los niños de parvulario han hecho posible este estudio manifestando sus opiniones y es preciso reconocerlo, así como la aportación del equipo directivo del centro.

No quiero pasar por alto las facilidades que me proporcionó el *Institut Municipal d'Educació de Barcelona* para acceder a la escuela ni los consejos que me ofreció Xesca Grau, colega y amiga, para el desarrollo de este trabajo.

A todos, muchas gracias.

Desde el alfarero que moldea el barro al gobernante que negocia un tratado comercial con un país extranjero, pasando por todos y cada uno de los oficios, por cada puesto de trabajo, por cada profesión, todos deberíamos dar lo mejor de nosotros mismos.

Y en la realización de cualquier obra, incluso las que representan un hobby y no son remuneradas, habríamos de esforzarnos por lograr el máximo de nuestra capacidad creativa. Y superarnos a nosotros mismos simplemente mejorando la calidad de aquello que ofrecemos o producimos.

Calidad. Esa es la palabra, esa debería ser la meta, la cota a alcanzar. Cada uno en su medio, en su esfera, en su quehacer, sin olvidar que calidad es, en cierta manera, sinónimo de esfuerzo o, cuanto menos, de constancia, de esmero. La calidad en el trabajo del alfarero redundaría en un mejor acabado de la cerámica creada, la calidad del gobernante al negociar consistiría en adoptar unas formas y un lenguaje convincentes y persuasivos que hicieran posible unos acuerdos beneficiosos en su conjunto.

Aunque parezcan tan lejos uno de otro, aunque les veamos tan distantes, tan diferentes en el estilo y en la tarea, el alfarero y el gobernante están en cierta forma unidos si ambos se esfuerzan por lograr el máximo de calidad en su cometido.

Y aunque echemos mano de estos dos ejemplos tan dispares, precisamente por eso, incluímos entre uno y otro y junto a ellos a todas las demás profesiones y como antes hemos comentado, a cualquier tipo de actividad.

Cada vez más y por una serie de circunstancias que no vamos a analizar aquí, en el mundo del trabajo se le está dando una importancia y una prioridad absolutas al factor calidad. La competitividad sería la primera de esas circunstancias.

Pero creemos que la calidad va más allá del hecho concreto de vender más que los otros. O de vender más caro. La calidad es, debe ser, mucho más que eso; abarca el placer del trabajo bien hecho, la estética de la obra bien acabada, el gozo de la habilidad, la satisfacción de una superación constante e ininterrumpida. En ese aspecto poder

lograr y ofrecer la calidad en cualquier orden de cosas ha de servir, sobre todo, para alcanzar un mayor bienestar de la humanidad y a la vez sentirnos más satisfechos con nosotros mismos y, como ahora se acostumbra a decir, más realizados.

Juan Cano

INDICE:**PARTE INTRODUCTORIA**

	<u>Página</u>
A modo de prólogo	3
Introducción	7

PARTE PRIMERA

CAPITULO 1: EL NACIMIENTO DE LA PREOCUPACION POR LA CALIDAD	15
1. Introducción.	17
2. En los albores de la búsqueda de la calidad.	18
3. Las escuelas eficaces y su desarrollo posterior.	26
3.1. Introducción.	26
3.2. Surgimiento.	27
3.2.1. El Informe Coleman.	27
3.2.2. Nacimiento y características.	29
3.2.2.1. Nacimiento.	29
3.2.2.2. Características.	29
3.2.2.3. Cómo conseguir una escuela eficaz.	35
3.3. Evolución.	38
3.3.1. De los 60 a 1985.	38
3.3.1.1. Los años 70.	40
3.3.1.2. Los años 80.	41
3.3.2. De 1985 a 1995.	44

3.3.3. Más allá de 1995: nuevas tendencias.	49
3.3.3.1. La propuesta de Scheerens y Creemers.	49
3.3.3.2. Los herederos de Coleman.	51
3.3.3.3. La educación basada en los resultados.	55
3.3.3.4. Las nuevas propuestas de la OCDE.	58
3.3.3.5. Los proyectos de mejora de la escuela.	60
3.3.3.6. La Revisión Basada en la Escuela.	60
3.3.3.7. La gestión escolar basada en "vagar" por la escuela.	61
3.3.4 A modo de resumen.	61
3.4. Críticas.	67
4. La contribución de la Economía de la Educación a los estudios de la calidad de la educación.	69
4.1. Introducción.	69
4.2. Evolución histórica.	69
4.3. Objeto de la Economía de la Educación. Consideraciones generales sobre la relación entre Economía y Educación La necesaria intervención del sector público.	71
4.3.1. Objeto de la Economía de la Educación.	71
4.3.2. Consideraciones generales sobre la relación Economía- Educación y que explican el interés del tratamiento económico de los aspectos educativos.	73
4.3.2.1. La influencia de la economía en la educación.	73
4.3.2.2. La influencia de la educación en la economía.	73
4.3.2.3. En definitiva, un círculo vicioso.	74
4.3.3. La necesaria intervención del sector público.	76
4.4. Las principales aportaciones.	76
4.4.1. Costes de la educación.	77
4.4.2. Beneficios de la educación: El "output" de la educación.	78
4.4.3. La teoría del Capital Humano. Ideas principales. Su superación.	79
4.4.3.1. Teoría del Capital Humano.	79
4.4.3.2. Limitaciones de la Teoría del Capital Humano.	81
4.4.4. Otras aportaciones interesantes.	83

	<u>Página</u>
4.5. Los beneficios que ha comportado la aportación de la Economía de la Educación y las limitaciones o peligros que implica el análisis económico para los fenómenos educativos.	84
4.5.1. Los beneficios.	84
4.5.2. Las limitaciones y peligros.	84
4.5.2.1. Los fenómenos educativos son diferentes a los económicos.	84
4.5.2.2. La educación es un fenómeno complejo.	86
4.5.2.3. La soberbia de la ciencia económica.	86
4.5.2.4. Los centros educativos no son centros de producción.	87
4.5.2.5. El economicismo lleva a extremos sin significado.	88
4.5.2.6. Algunas dificultades técnicas.	90
4.6. El verdadero nacimiento de la preocupación por la calidad.	91
5. En resumen, algunos de los motivos para tal preocupación.	93
5.1. La superación de los objetivos cuantitativos.	93
5.2. La respuesta a la demanda de rentabilidad.	95
5.3. Tender a la gestión privada, aumentando la competitividad.	96
5.4. Adecuarse a nuevas situaciones.	97
5.5. La necesidad de rendir cuentas.	98
5.6. Otros motivos.	99
Bibliografía del capítulo.	102
CAPITULO 2: EN BUSCA DE UNA DEFINICION DE CALIDAD.	119
1. Introducción o de la necesidad de acotar el concepto de calidad.	121
2. Definiciones generalistas de calidad.	122
2.1. Según diccionarios.	122

	<u>Página</u>
2.2. Según obras de calidad.	127
2.2.1. Definiciones genéricas.	127
2.2.2. Definiciones especializadas o centradas en algún elemento.	127
2.2.2.1. Centradas en el cliente.	128
2.2.2.2. Centradas en las propias características.	129
2.2.2.3 La adecuación para el uso	129
2.2.2.4. Centradas en las maneras de hacer.	130
3. Características.	131
3.1. La relatividad, la subjetividad.	131
3.2. La variabilidad en el tiempo.	133
3.3. La complejidad.	134
3.4. La diversidad.	135
3.5. La ambigüedad.	136
3.6. La moda.	136
3.7. La temporalidad: a largo plazo.	137
3.8. El trasfondo político.	137
4. Definiciones de calidad educativa.	138
4.1. Según si se realiza de forma descriptiva o reflexiva.	139
4.1.1. Descriptiva.	139
4.1.2. Reflexiva.	139
4.2. Según el proceso o producto.	140
4.2.1. Producto.	140
4.2.2. Proceso.	142
4.3. Según el elemento que enfatizan: Ámbitos de la calidad.	142
4.3.1. Centradas en el profesorado.	161
4.3.2. Centradas en el alumnado.	170
4.3.3. Centradas en el currículum.	171
4.3.4. Centradas en el centro educativo.	171
4.3.5. Centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	181
4.3.6. Centradas en otros elementos.	183
4.3.6.1. El consenso.	183
4.3.6.2. La coherencia.	183
4.3.6.3. La comunidad.	184
4.3.6.4. La autonomía.	185

	<u>Página</u>
4.3.6.5. La finalidad última.	185
4.3.6.6. La interrelación de todos los elementos.	186
4.3.6.7. Los padres.	187
4.3.6.8. Los aspectos económicos.	191
4.3.6.9. Aspectos centrados en la dirección del centro.	193
4.4. Otras clasificaciones.	195
4.5. "Nuestra definición".	196
5. Consideraciones varias sobre calidad de la educación.	200
5.1. Calidad de qué, por qué, para quién, según quién,...	200
5.2. La calidad, ¿un asunto técnico?.	202
5.3. Calidad vs eficiencia.	202
5.4. La búsqueda de la calidad: la riqueza está en el camino.	207
5.5. Calidad de la educación, tendente a la calidad de vida.	207
5.6. Si se sabe qué aumenta la calidad sólo hace falta ponerlo en práctica.	208
5.7. La calidad de la educación, en definitiva, también busca la satisfacción de los usuarios.	209
5.8. Invalidez de los intentos de aumentar la calidad a golpe de decreto.	211
5.9. Calidad y equidad.	211
Bibliografía del capítulo.	213

CAPITULO 3: LA CALIDAD EN LOS DOCUMENTOS DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA ESPAÑOLA.

1. Historia.	233
2. LGE.	235
3. LODE.	238
4. LOGSE.	238

	<u>Página</u>
5. La obra Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza.	243
6. Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.	254
7. LOPEG.	257
7.1. Surgimiento.	257
7.2. Las principales aportaciones del texto.	260
7.3. Visión crítica.	262
8. A modo de conclusión.	270
Bibliografía del capítulo.	274
CAPITULO 4: LA EVALUACION, EL CAMINO HACIA LA CALIDAD DE LA EDUCACION.	281
1. Introducción/Consideraciones generales.	283
2. Concepto de evaluación.	284
2.1. Definiciones generales.	284
2.2. La especificidad de la evaluación educativa: definiciones de evaluación en educación.	286
2.2.1. La especificidad de la evaluación educativa.	286
2.2.2. Definiciones de evaluación educativa.	287
2.2.2.1. Concepciones que centran la evaluación en el juicio de la validez o grado de excelencia de un producto o servicio.	288
2.2.2.2. Concepciones que enfatizan la utilidad de la evaluación para un conocimiento más profundo de los procesos y la posterior toma de decisiones.	289
2.2.2.3. A caballo entre ambas: la mayoría de aportaciones.	290

	<u>Página</u>
3. Tipos de evaluación.	293
4. Los dos principales paradigmas evaluativos.	296
4.1. Evaluación cuantitativa.	296
4.2. Evaluación cualitativa.	297
4.3. Contraste.	300
4.4. La imprescindible complementariedad.	307
5. Las preguntas que guían la evaluación educativa.	308
6. Características de la evaluación educativa.	319
7. Pasos en la evaluación educativa.	323
8. La auto-evaluación.	327
8.1. Definición.	327
8.2. Objetivos.	327
8.3. Ventajas que implica.	329
8.4. Dificultades que conlleva.	330
8.5. Fases.	331
8.6. Instrumentos.	332
9. Algunos problemas, peligros y limitaciones de la evaluación de la calidad.	334
9.1. Limitaciones.	334
9.2. Abusos.	339
9.3. Peligros.	341
10. Tendencias actuales.	342
Bibliografía del capítulo.	344

CAPITULO 5: LOS INSTRUMENTOS Y PLANES DE EVALUACION TIPO "MACRO". (LA EVALUACION DE LA CALIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS).	355
1. Introducción.	359
2. Justificación del interés de este tipo de estudios.	361
2.1. Conseguir más información.	361
2.2. Orientar la política.	362
2.3. Justificar la distribución de fondos.	363
2.4. Rendir cuentas.	363
2.5. Medir su eficacia comparativamente.	364
2.6. Considerarlo algo necesariamente ligado al incremento de autonomía de los centros.	364
3. La necesaria relación macro-micro.	365
4. Un análisis crítico.	367
4.1. Críticas a la base.	368
4.1.1. Falsa creencia de que la calidad se puede objetivar.	368
4.1.2. Falsa finalidad de las evaluaciones.	368
4.1.3. Finalidad de la evaluación: se usa para justificar en lugar de para mejorar.	369
4.1.4. Inutilidad para conseguir la mejora de la calidad educativa.	369
4.1.5. Se evalúa "desde arriba" prescindiendo de los implicados.	369
4.1.6. Evaluación centrada en los resultados.	370
4.1.7. No comparabilidad.	371
4.1.8. Irrelevancia de los criterios que se toman como base para la evaluación.	371
4.1.9. Limitación del objeto de estudio.	371
4.1.10. Falta de tradición.	371
4.2. Críticas al desarrollo.	372
4.2.1. Expectativas razonables.	

	<u>Página</u>
4.2.2. Falta de datos.	372
4.2.3. Falta de uniformidad en la concepción de los indicadores.	372
4.2.4. Sistemas educativos no unificados (diferentes etapas).	373
4.2.5. Estructuras y servicios educativos dispares.	373
5. Análisis de los estudios internacionales: la OCDE y la IEA.	373
5.1. La OCDE.	373
5.2. La IEA.	389
5.3. Otros.	391
6. Estudios a nivel nacional de tipo gubernamental.	393
6.1. España.	393
6.1.1. El INCE.	393
6.1.2. El Plan Eva.	397
6.1.3. Otros estudios a escala nacional.	400
6.2. Estados Unidos.	403
6.2.1. Comisión Nacional sobre la Excelencia.	404
6.2.2. Publicación de "A Nation at Risk".	405
6.2.3. Publicación de "Goals 2000".	407
6.2.4. Publicación de "The National Education Goals Report".	408
6.2.5. Publicación de "The Condition of Education 1994".	410
7. Otros estudios (instrumentos micro aplicados a nivel regional o similares).	412
7.1. España.	412
7.2. Diversos estados de USA.	413
8. La evaluación "macro" de la etapa infantil.	415
8.1. La consideración de la etapa infantil en diversos países.	415
8.1.1. Estudios comparativos.	416
8.1.1.1. OCDE.	416
8.1.1.2. EURYDICE.	422
8.1.1.3. Otros estudios.	423

8.2. Instrumentos específicos para la evaluación	
"macro" de la etapa infantil.	427
8.2.1. La necesidad de instrumentos específicos.	427
8.2.2. Algunos instrumentos.	433
ANEXO AL CAPITULO 5: Listados de indicadores.	437
a) Internacionales:	
• OCDE 1992.	439
• OCDE 1995.	441
• IEA.	443
b) Nacionales:	
b.1) España:	
• Plan EVA.	444
b.2) Estados Unidos:	
• NCES.	450
c) Algunas experiencias actuales a nivel regional.	454
Bibliografía del capítulo.	458

**CAPITULO 6 : LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION
TIPO "MICRO"
(LA EVALUACION DE LA CALIDAD
DE LOS CENTROS EDUCATIVOS)**

1. Introducción: La justificación de la evaluación "micro".	471
2. Las falacias de los instrumentos de evaluación de centros en general.	472
2.1. Instrumentos de evaluación, ¿para qué?.	472
2.2. La "información" que proporcionan los instrumentos evaluadores.	474
2.2.1. Disponer del Proyecto Educativo de Centro.	474
2.2.2. Disponer de Proyecto Curricular de Centro.	475
2.2.3. Representación en el Consejo Escolar.	475

	<u>Página</u>
2.2.4. Liderazgo del equipo directivo.	476
2.2.5. Profesorado.	476
2.2.6. Asistencia.	476
2.2.7. Realización de innovaciones.	477
2.2.8. Periodicidad de las reuniones.	478
2.2.9. Biblioteca.	478
2.2.10. Disponer de ordenadores.	479
2.2.11. Servicio de comedor.	479
2.2.12. Transporte Escolar.	480
2.3. Los instrumentos, ¿todos son iguales?.	481
2.4. Supuestos sobre los que descansan.	482
3. Tipos de instrumentos. Comentario y crítica individuales a cada instrumento.	483
I. Los instrumentos evaluativos cerrados, una tendencia ya superada..	488
II. Los instrumentos evaluativos de tipo semi-abierto, mayoritarios cuantitativamente.	497
III. Los instrumentos evaluativos de tipo abierto, una invitación a la reflexión.	505
IV. Los instrumentos evaluativos de la calidad de la educación infantil.	528
Bibliografía del capítulo.	557
CAPITULO 7: LOS INDICADORES EDUCATIVOS, NECESARIOS PERO NO SUFICIENTES.	565
1. Definición.	567
1.1. Indicador.	567
1.1.1. Consideraciones generales.	567
1.1.2. Indicador vs variable o criterio.	569
1.2. Indicador educativo.	571
1.2.1. Indicador educativo macro.	571
1.2.2. Indicador educativo micro.	575
1.2.3. La relación macro-micro.	577

	<u>Página</u>
2. Funciones y características de los indicadores educativos.	579
2.1. Desarrollo de un sistema de indicadores macro.	580
2.2. Desarrollo de un sistema de indicadores micro.	585
3. Tipos de indicadores educativos.	587
4. Argumentos a favor y en contra de los indicadores educativos.	592
4.1. A favor.	593
4.2. En contra: sus limitaciones y peligros.	598
5. Conclusión.	604
Bibliografía del capítulo.	607
CAPITULO 8: LA CALIDAD TOTAL, UNA VIA ALTERNATIVA.	613
1. Introducción.	615
2. Qué es eso de la Calidad Total: definición y consideraciones generales.	616
2.1. Definición.	616
2.2. Consideraciones generales.	618
3. La Calidad Total en la empresa.	621
3.1. Objetivo.	621
3.2. Surgimiento y consolidación de la Calidad Total.	623
3.2.1. Evolución a partir de los principales autores.	623
3.2.2. La evolución en el tiempo.	625
3.3. Condiciones y pilares que la sustentan.	631
3.4. Las herramientas de la CT.	638
3.4.1. Los instrumentos tradicionales.	639
3.4.2. La herramienta clave: el ciclo PDCA.	644
3.5. Beneficios y limitaciones.	646
3.5.1. Beneficios.	646

	<u>Página</u>
3.5.2. Limitaciones o inconvenientes.	646
3.5.2.1. Aplicación indiscriminada de técnicas de CT.	646
3.5.2.2. Considerar la CT una acreditación.	647
3.5.2.3. Confundir la CT con otros procesos.	647
3.5.2.4. Buscar resultados inmediatos.	647
3.5.2.5. Encubrir la búsqueda de mayor productividad.	647
3.6. Ejemplos de aplicación.	648
3.6.1. Normas.	648
3.6.2 Ejemplos de organizaciones.	653
3.7. Algunas confusiones.	654
3.7.1. La CT, ¿es algo nuevo? Mensajes que suenan igual.	654
3.7.2. Errores que se atribuyen a la CT pero que no le pertenecen.	658
4. La calidad Total en la escuela.	659
4.1. La filosofía de la CT en la escuela: el traspaso de la Calidad Total a la educación.	659
4.1.1. Consideraciones generales.	659
4.1.2. A nivel administrativo.	663
4.1.3. A nivel académico.	665
4.1.3.1. Implicaciones para el cambio de escuelas a lugares de aprendizaje.	665
4.1.3.2. La traslación del "Kaizen" a la educación.	667
4.2. TQE: qué implica y qué condiciones precisa (los pilares trasladados a la escuela).	669
4.2.1. Considerar que el cliente es lo primero.	
4.2.2. Basar la gestión en la mejora continua, en la constante eva- luación de nuestros procesos. Centrarse en los procesos.	670
4.2.3. Comprometerse y participar, cooperando en lugar de compitiendo.	671
4.2.4. Ser conscientes de que el papel del líder es básico.	671
4.2.5. Convertirse en una organización inteligente, que aprende.	672
4.2.6. Basar la toma de decisiones en datos objetivos.	672
4.2.7. Centrarse en pequeños cambios.	672
4.2.8. Establecer un sistema de recompensas que premie el esfuerzo.	672

	<u>Página</u>
4.3. Las fases de aplicación: los 14 puntos de Deming.	677
4.4. Las herramientas del TQM aplicadas a la educación. El ciclo PDCA como herramienta básica.	678
4.5. La necesaria implicación de toda la comunidad. El papel de profesores, alumnos y padres.	694
4.5.1. El papel del director escolar.	694
4.5.2. El papel de los profesores.	696
4.5.3. El papel de los alumnos.	697
4.6. Valoración y crítica del TQE:	698
4.6.1. Los beneficios.	698
4.6.2. Los peligros de su aplicación en el campo educativo.	701
4.7. Ejemplos de aplicación.	704
4.7.1. Aplicados a la relación escuela-empresa.	704
4.7.2. Aplicados a nivel de gestión del centro.	705
4.7.3. Aplicados a nivel académico.	709
Bibliografía del capítulo.	713

PARTE SEGUNDA

Introducción a la parte investigadora	727
CAPITULO 9: EL ESTUDIO DE CASO: SU JUSTIFICACION METODOLOGICA	731
0. Introducción.	733
1. La investigación cualitativa.	735
1.1. Principales características.	735
1.1.1. El por qué del estudio: justificación.	735
1.1.2. El desarrollo o las fases del estudio.	738
1.2. Peligros.	738

	<u>Página</u>
2. El rigor en la investigación cualitativa.	739
2.1. Diferencias en los planteamientos naturalista y positivista y repercusión en el modo de entender la fiabilidad y la validez.	740
2.2. El rigor en la investigación naturalista.	743
2.2.1. Fiabilidad.	745
2.2.1.1. Fiabilidad externa.	745
2.2.1.2. Fiabilidad interna.	745
2.2.2. Validez.	746
2.2.2.1. Validez interna. Criterios de validez interna.	747
2.2.2.2. Validez externa. Criterios de validez externa.	749
2.3. Implicaciones para la práctica.	752
3. El estudio de caso.	753
3.1. Definición.	753
3.2. Virtual generalización.	755
3.3. Principales características.	756
3.4. Tipos.	758
3.5. Nuestro estudio de caso.	758
4. Las estrategias e instrumentos de recogida de información.	759
4.1. Observación.	760
4.1.1. Justificación de su uso.	760
4.1.2. El inicio.	760
4.1.3. Dificultades.	760
4.1.4. Características.	761
4.1.5. Recomendaciones "prácticas".	763
4.1.6. Aspectos éticos.	764
4.2. Entrevistas.	765
4.2.1. Cómo las concebimos.	765
4.2.2. Justificación de su uso.	765
4.2.3. Recomendaciones "prácticas".	766
4.2.4. Análisis de los datos de las entrevistas.	767
4.3. Análisis de documentos.	768
4.4. Cuestionarios.	768
5. El proceso de recogida y análisis de la información.	769
5.1. Diseño de la investigación.	769

	<u>Página</u>
5.2. Desarrollo del proceso de investigación.	770
5.2.1. La diferencia entre informaciones y datos.	770
5.2.2. Proceso de categorización.	771
6. El informe.	772
6.1. Redacción del informe.	772
6.2. Tipos de informe.	773
Bibliografía del capítulo.	775
CAPITULO 10: EL INFORME DEL ESTUDIO DE CASO.	783
1. Introducción.	787
2. Informe sobre la metodología.	790
2.1. El proceso inicial.	790
2.1.1. El nacimiento de la investigación.	791
2.1.2. Los objetivos.	792
2.1.3. Temporalización.	793
2.2. La toma de opciones metodológicas.	793
2.2.1. Cuestiones iniciales.	793
2.2.2. Negociación.	794
2.2.2.1. Negociación del acceso.	794
2.2.2.2. Conjugar intereses.	798
2.2.2.3. Libertad de movimientos.	798
2.2.3. Observaciones.	798
2.2.3.1. Observación "abierta".	799
2.2.3.2. La importancia de las descripciones.	800
2.2.3.3. Un solo observador.	801
2.2.3.4. Observador no participante.	801
2.2.3.5. Observación prolongada.	802
2.2.4. Entrevistas.	803
2.2.5. Análisis de documentos.	805

	<u>Página</u>
2.2.6. Cuestionarios.	806
2.3. Datos recogidos.	807
2.3.1. Los datos.	807
2.3.2. El análisis de datos.	810
2.3.2.1. Condiciones deficiencia y validez.	810
2.3.2.2. La posibilidad de utilizar procedimientos informáticos.	812
2.3.2.3. La necesidad de mayor agilidad.	813
3. Resultados del estudio de caso sobre calidad: el informe de investigación. Los factores de la calidad. El análisis de categorías.	814
3.1. Indicios.	816
3.2. Categorías.	817
3.3. Ámbitos de la calidad.	830
3.4. El análisis emergente en contrastación con las aportaciones teóricas.	833
4. Resultados del estudio de caso sobre calidad: el informe de investigación. Los factores de la calidad. La descripción elemento a elemento.	834
4.0. Consideraciones previas.	834
4.1. Aspectos de input.	841
4.1.1. Aspectos previos:	841
4.1.1.1. Historia.	841
4.1.1.2. Titularidad.	842
4.1.1.3. Ubicación.	842
4.1.1.4. Substrato socio-cultural.	843
4.1.1.5. Tamaño.	844
4.1.1.6. Espacio.	845
4.1.1.7. Infraestructuras.	848
4.1.1.8. Mobiliario.	851
4.1.1.9. Admisión.	852
4.1.1.10. Ratios.	853
4.1.2. Aspectos de profesorado:	854
4.1.2.1. Personal (recursos humanos).	854
4.1.2.2. Estabilidad del profesorado.	855

	<u>Página</u>
4.1.2.3. Experiencia del profesorado.	856
4.1.2.4. Formación del profesorado.	858
4.1.2.5. Roles del profesorado.	860
4.1.2.6. Horarios del profesorado.	862
4.1.2.7. Cualidades del profesorado.	862
4.1.2.8. Las auxiliares.	868
4.1.3. Aspectos de recursos.	871
4.1.4. Aspectos relativos a la organización y la dirección.	873
4.1.5. Cultura, clima y ambiente organizacional.	874
4.1.6. Relación familia-escuela. Implicación de los padres.	876
4.1.7. Organización y gestión del espacio.	878
4.1.8. Relación entre el parvulario y otros ciclos educativos.	880
4.1.9. Aspectos relativos a una actitud abierta.	882
4.1.9.1. Auto-evaluación.	882
4.1.9.2. Innovación.	882
4.1.10. Relaciones con el entorno o apertura al exterior.	884
4.2. Aspectos de proceso.	885
4.2.1. Objetivos educativos o línea pedagógica de la escuela.	885
4.2.2. Respeto por el alumnado.	886
4.2.2.1. Currículum integral (Desarrollo Cognitivo, Emocional y Social).	886
4.2.2.2. Atención Individualizada a cada niño. ACIs.	891
4.2.2.3. Los primeros días: la base para una escolarización exitosa.	893
4.2.3. Aspectos curriculares y didácticos.	896
4.2.3.1. Naturaleza de la enseñanza preescolar.	896
4.2.3.2. Filosofía demasiado escolar.	897
4.2.3.3. El currículum y las actividades curriculares.	899
4.2.3.4. Los rincones y los talleres.	903
4.2.3.5. Salidas y fiestas.	916
4.2.3.6. Rutinas.	918
4.2.3.7. Comunicación en el aula.	920
4.2.3.7.1. La lengua.	920
4.2.3.7.2. El discurso de las maestras.	922
4.2.3.7.3. El habla del niño.	923
4.2.3.7.4. La interacción vía preguntas.	926

	<u>Página</u>
4.2.3.7.5. El diálogo.	928
4.2.3.8. Los ejes transversales.	929
4.2.3.9. Agrupaciones.	931
4.2.3.10. Evaluación.	932
4.2.4. Coordinación del profesorado.	932
4.3. Aspectos de output.	936
4.3.1. Índice de satisfacción de las familias.	937
4.3.1.1. Interpretación de los cuestionarios. Preguntas cerradas (QF).	939
4.3.1.2. Interpretación de los cuestionarios. Preguntas abiertas (QF).	940
4.3.2. Nivel de satisfacción de los niños.	944
4.3.2.1. Comentarios generales.	944
4.3.2.2. Comentario de cada pregunta.	946
4.3.3. Pruebas de nivel cognitivo de los niños.	952
4.3.3.1. Justificación de su uso.	952
4.3.3.2. Comentarios al cuestionario.	952
4.3.3.3. Comentarios puntuales a los ítems.	953
4.3.3.4. Resultados.	957
4.3.4. Sociograma.	958
5. La definición de calidad.	960
6. La evaluación de la calidad. De la insuficiencia de los instrumentos evaluativos de tipo "micro".	966
Bibliografía del capítulo.	970
CAPITULO 11: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO.	995
1. Justificación.	997

	<u>Página</u>
2. La propuesta de investigación.	998
2.1. Objetivos.	998
2.2. Hipótesis.	999
3. Los cuestionarios.	1001
3.1. Encuesta de opinión del profesorado.	1001
3.2. Encuesta de opinión de los padres.	1013
3.3. Encuesta de opinión de los alumnos.	1018
4. El análisis.	1019
Bibliografía del capítulo.	1022

PARTE TERCERA

CAPITULO 12: CONCLUSIONES.	1025
1. Introducción.	1027
2. Surgimiento y auge de la calidad.	1029
3. La definición de calidad.	1031
4. La situación actual.	1033
5. La necesidad de evaluaciones cuanti-cualitativas.	1036
6. Los resultados del estudio de caso.	1040
7. Consideraciones finales.	1047

PARTE INTRODUCTORIA

A MODO DE PRÓLOGO:

Antes de iniciar nuestro trabajo existen algunos puntos que consideramos necesario aclarar.

En primer lugar, la idea de realizar la tesis doctoral sobre el amplísimo tema de la calidad nació precisamente por la ambigüedad e indefinición que suelen presidir el tema. Por ello optamos por hacer un estudio en una primera parte básicamente descriptivo y en una segunda parte más analítico para recoger primero la literatura existente sobre el tema y analizarla y realizar finalmente una propuesta a partir de la realidad educativa.

A menudo, pues, el tema es vago y vasto y es teniendo en cuenta estas características que hay que interpretar todos y cada uno de los capítulos que ofrecemos. El estudio de la calidad de la educación en su conjunto, por su amplitud, lleva necesariamente a la dispersión y al tratamiento de aspectos muy diseminados y además de forma obligadamente superficial para la envergadura que supone un trabajo de tesis doctoral en lugar de una investigación con más medios humanos y materiales. Sin embargo, con este tratamiento, que intenta ser todo lo completo que ha sido posible, se intenta acabar con la inconcreción o indefinición que suele acompañar a algunas obras que dicen versar sobre calidad.

Ha sido precisamente la amplitud del tema la que nos ha llevado a optar por un título simple como el de "La calidad de la Educación". Queríamos haber subtitulado el trabajo "Un estudio de caso en el parvulario" pero, puesto que la primera parte es de tipo general, no es exclusivamente para el parvulario, finalmente no lo hicimos.

A lo largo de la tesis hablamos de calidad de la educación. Posiblemente sería más correcto terminológicamente hablar de calidad de la enseñanza o de enseñanza-aprendizaje (puesto que, como señala Santos Guerra, es curioso que se hable de calidad de la enseñanza y no del proceso de enseñanza/aprendizaje, como dando por supuesto que la enseñanza es causa del aprendizaje), puesto que en todo momento me refiero a la educación formal, a la escolarización y la educación es un concepto mucho más amplio. Sin embargo, hemos optado por esta expresión por tres motivos:

- 1) Por considerar que en las escuelas han de darse aprendizajes, no sólo "enseñanzas". Educación me parece más amplio: en dicha palabra entran conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas,... todo lo que en la escuela uno puede aprender (y que va más allá de lo que se "enseña" explícitamente). Es decir, por una parte, nos parece más completa. Y por otra me parece menos unidireccional y menos restringida que enseñanza: educación puede entenderse, desde un marco constructivista, como todo aquello (condiciones, situaciones, facilidades en sentido amplio) que se genera para que el alumno/a realice sus propios aprendizajes....
- 2) Porque en la literatura a uso se suele utilizar la expresión calidad de la enseñanza para designar únicamente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje circunscritos al aula.
- 3) Por resultar "Calidad de la Educación", en líneas generales, la expresión más habitual en la bibliografía actual.

En otro orden de cosas, queremos clarificar que a lo largo de todo el trabajo con la palabra profesores nos referimos, en todo momento, a profesores y profesoras indistintamente, del mismo modo que al hablar de alumnos englobamos a alumnas y alumnos.

Elegir la lengua para realizar la tesis doctoral ha sido realmente un problema. Finalmente decidimos hacerla en castellano. Sin embargo, las entrevistas están en el idioma original, catalán, porque son transcripciones fieles de grabaciones magnetofónicas en las que las maestras hablan, naturalmente, en catalán. Estas transcripciones, que a su vez fueron entregadas a las maestras y revisadas por ellas no podían ser de otro modo que en la lengua original.

La tesis ha sido redactada en primera persona del plural e intentando que el lenguaje no sea excesivamente científico, sino accesible a una amplia gama de lectores, especialmente en el capítulo décimo, correspondiente al informe de investigación.

No queremos acabar este prólogo sin dejar constancia de que una tesis doctoral es por encima de todo, a nuestro entender, un proceso de aprendizaje. En ese sentido podemos afirmar, una vez finalizado nuestro trabajo, que el objetivo ha sido alcanzado en tanto que su elaboración ha supuesto una formación profesional y personal indudables. Probablemente el documento que ahora presentamos posee muchos defectos y aspectos criticables, incluso para la propia doctoranda, pero reconocerlo es, a nuestro juicio, un indicio de que ha habido un aprendizaje y lo valoramos positivamente. Además, revisar continuamente el trabajo realizado e intentar hacerlo mejor en el futuro es la base de la calidad. Por lo tanto, al lector le toca juzgar la tesis como "producto" pero para la doctoranda **la verdadera calidad está en el proceso.**

INTRODUCCIÓN:

Dada la constante referencia en documentos oficiales y obras de pedagogía, en general, a la calidad, a la eficacia y a la eficiencia sin especificar qué se entiende como tales, consideramos la conveniencia de realizar un estudio sobre el tema de la calidad de la educación.

Estructuramos el tema en tres grandes bloques de muy diferente magnitud:

En primer lugar, tras una parte introductoria inicial para justificar el tema (que es la que nos ocupa), ofrecemos una parte teórica centrada en la recogida de la documentación existente y su análisis para dibujar una panorámica histórica y actual de los estudios sobre calidad de la educación y para sustentar la investigación realizada. Esta parte consta de ocho capítulos de diferente magnitud a lo largo de los cuales se va esbozando el concepto de calidad, sus características y el tipo de estrategias e instrumentos que se utilizan para valorarla en dos niveles muy diferentes: a nivel de los sistemas educativos y a nivel de los centros educativos. Se estudia también el concepto y las peculiaridades de los indicadores educativos y finalmente se profundiza en la filosofía de la Calidad Total aplicada a la educación. A lo largo de esta primera parte se suele aludir a la división entre lo "macro" y lo "micro" (referente a sistemas y centros educativos), separación que es trasladada también a la segunda parte.

En segundo lugar, presentamos la investigación llevada a cabo. Se trata de una doble aportación. Realizamos dos propuestas de muy diferente envergadura no sólo en volumen sino en implicación. La primera, que conforma el grueso de la parte de investigación, es un estudio de caso realizado en un parvulario de Barcelona en busca de los factores que contribuyen a ofrecer una educación infantil de calidad. La segunda es un simple apunte de la creación de un cuestionario o encuesta de opinión con el que conocer las creencias de los diferentes miembros de la comunidad educativa y empezar, a partir de ese punto, el debate profundo en torno a la búsqueda de la calidad.

Y, finalmente, existe una tercera parte, muy breve, pero que hemos querido separar "físicamente" de las dos anteriores, por resultar necesariamente una síntesis de ambas, que es el apartado de conclusiones.

OBJETIVOS PROPUESTOS E HIPÓTESIS CON LAS QUE SE TRABAJA:

Objetivos:

Si bien debemos aceptar que, al iniciar la búsqueda bibliográfica con la que empezamos el trabajo de tesis, no habíamos clarificado por completo los objetivos que pretendíamos, en las primeras fases del estudio, fuimos ordenando nuestras ideas y sistematizando nuestros propósitos. Finalmente y en general, los objetivos que nos propusimos en el presente trabajo fueron:

- Profundizar en la noción de calidad aplicada a la educación.
- Analizar el significado, las características y los tipos de indicadores educativos.
- Recoger diferentes tipos de evaluaciones del sistema educativo.
- Estudiar los diferentes instrumentos de evaluación de la calidad de los centros: de qué constan, cuándo surgen, falacias que contienen, etc.
- Ahondar en el conocimiento del proceso de implantación de la Calidad Total en general y profundizar en el desarrollo de la Calidad Total en las escuelas en particular.
- Abordar otras corrientes que, en definitiva, también han tratado históricamente de alcanzar la calidad de la educación.
- Realizar un breve estudio del tema de la calidad de la educación en los diferentes documentos oficiales de la Administración educativa española.
- Aproximarnos a las características diferenciales de distintos modelos evaluativos de la calidad.

Estos objetivos se fueron plasmando a lo largo de la primera parte de la tesis en diferentes capítulos (concretamente han dado pie a los capítulos: dos, siete, cinco, seis, ocho, uno, tres y cuatro respectivamente).

En esta parte teórica o de análisis bibliográfico sobre el tema pretendíamos recopilar la información existente y realizar una aportación no sólo sintética sino reflexiva, argumentando nuestra posición acerca de cada uno de los temas expuestos.

En la parte práctica de investigación nuestra finalidad era doble, en tanto que buscábamos realizar un estudio cualitativo, concretamente un estudio de caso y en tanto que también queríamos dejar apuntado un instrumento susceptible de aplicación cuantitativa.

En relación a la parte cuantitativa queríamos (aunque, finalmente, como se verá en el capítulo onceavo, lo desestimamos por las importantes dificultades técnicas):

- Analizar el estado de opinión de un grupo de maestros/as en activo de parvulario acerca de los aspectos que influyen en la calidad de la educación.
- Analizar el estado de opinión de un grupo de padres y madres de niños de parvulario acerca de los aspectos que influyen en la calidad de la educación.

En relación a la parte cualitativa optamos por:

- "Vivir" una realidad escolar para poder comprender en toda su plenitud la riqueza de vivencias y experiencias que en ella suceden, buscando factores de calidad que arrojasen luz sobre los indicadores que se emplean habitualmente, ya fuese para corroborarlos, rebatirlos o complementarlos.
- Acercarnos a la definición de calidad construida por los propios protagonistas del centro educativo (profesorado, familias, alumnado).
- Presentar dos modos diferentes de evaluar el centro: mediante cuestionario y mediante estudio de caso y comprobar las similitudes o diferencias entre los resultados que arrojan.

Hipótesis:

Las hipótesis con las que trabajamos desde un primer momento no deben de ser entendidas en el sentido positivista del término sino en sentido laxo, como impresiones (sin fundamento científico comprobado por nosotros) con las que partíamos y que pretendíamos, en la medida de lo posible, "verificar" o, al menos, conocer más sobre ellas. Las principales "hipótesis" son:

- *La preocupación por la calidad no es algo nuevo, aunque pueda parecerlo.*
- *En el surgimiento del "boom" de la calidad interfieren varios motivos, entre los que destacan la superación de objetivos cuantitativos, la ingerencia del campo de la economía en el educativo y la tendencia a aumentar el rendimiento de cuentas.*
- *La Economía de la Educación puede haber influido en los estudios de eficacia escolar y, por tanto, de calidad de la educación.*
- *La calidad es algo subjetivo, cuya apreciación depende de cada persona y de cada contexto y época. Sólo conociendo los puntos de vista de todos los miembros de la comunidad educativa y articulándolos podremos aproximarnos al concepto de calidad. La calidad, por tanto, se construye.*
- *La calidad está en el proceso.*
- *En líneas generales, los instrumentos de evaluación de centros son claramente insuficientes.*
- *Sólo las evaluaciones en las que se implican los propios participantes pueden tener posibilidades de redundar en un cambio de la práctica.*
- *La evaluación institucional por parte de la Administración tal y como propone la LOPEG es, si no se avanza en su clarificación, peligrosa y quizá inservible para el propósito de la mejora de la calidad educativa.*

• *La Calidad Total es una vía que, si se aplica al ámbito académico, pese a tener claros peligros, constituye una aportación innovadora y positiva. Sin embargo, en el ámbito de gestión puede llevar a concebir la escuela como empresa y a perder de vista su misión.*

• *Hay una serie de elementos o factores que tradicionalmente se ha señalado que influyen en la educación y que puede ser que sean necesarios pero no suficientes (como los recursos) mientras que pueden existir otros factores menos señalados por los instrumentos evaluativos (como el clima) que pueden resultar especialmente relevantes.*

Éstas eran algunas de las premisas de partida que, junto con los objetivos, fueron dando lugar a algunos de los capítulos o epígrafes de la presente tesis en los que a continuación vamos a ahondar.



PRIMERA PARTE

Capítulo 1: El nacimiento de la preocupación por la calidad.

Esquema:

1. Introducción.
2. En los albores de la búsqueda de la calidad.
3. Las escuelas eficaces y su desarrollo posterior.
 - 3.1. Introducción.
 - 3.2. Surgimiento.
 - 3.2.1. El Informe Coleman.
 - 3.2.2. Nacimiento y características.
 - 3.2.2.1. Nacimiento.
 - 3.2.2.2. Características.
 - 3.2.2.3. Cómo conseguir una escuela eficaz.
 - 3.3. Evolución.
 - 3.3.1. De los 60 a 1985.
 - 3.3.1.1. Los años 70.
 - 3.3.1.2. Los años 80.
 - 3.3.2. De 1985 a 1995.
 - 3.3.3. Más allá de 1995: nuevas tendencias.
 - 3.3.3.1. La propuesta de Scheerens y Creemers.
 - 3.3.3.2. Los herederos de Coleman.
 - 3.3.3.3. La educación basada en los resultados.
 - 3.3.3.4. Las nuevas propuestas de la OCDE.
 - 3.3.3.5. Los proyectos de mejora de la escuela.
 - 3.3.3.6. La Revisión Basada en la Escuela.
 - 3.3.3.7. La gestión escolar basada en "vagar" por la escuela.
 - 3.3.4. A modo de resumen.
 - 3.4. Críticas.
4. La contribución de la Economía de la Educación a los estudios de la calidad de la educación.
 - 4.1. Introducción.
 - 4.2. Evolución histórica.
 - 4.3. Objeto de la Economía de la Educación. Consideraciones generales sobre la relación entre Economía y Educación. La necesaria intervención del sector público.
 - 4.3.1. Objeto de la Economía de la Educación.

- 4.3.2. Consideraciones generales sobre la relación Economía-Educación y que explican el interés del tratamiento económico de los aspectos educativos.
 - 4.3.2.1. La influencia de la economía en la educación.
 - 4.3.2.2. La influencia de la educación en la economía.
 - 4.3.2.3. En definitiva, un círculo vicioso.
- 4.3.3. La necesaria intervención del sector público.
- 4.4. Las principales aportaciones:
 - 4.4.1. Costes de la educación.
 - 4.4.2. Beneficios de la educación: El "output" de la educación.
 - 4.4.3. La teoría del Capital Humano. Ideas principales. Su superación.
 - 4.4.3.1. Teoría del Capital Humano.
 - 4.4.3.2. Limitaciones de la Teoría del Capital Humano.
 - 4.4.4. Otras aportaciones interesantes.
- 4.5. Los beneficios que ha comportado la aportación de la Economía a la Educación y las limitaciones o peligros que implica el análisis económico para los fenómenos educativos.
 - 4.5.1. Los beneficios.
 - 4.5.2. Las limitaciones y peligros.
 - 4.5.2.1. Los fenómenos educativos son diferentes a los económicos.
 - 4.5.2.2. La educación es un fenómeno complejo.
 - 4.5.2.3. La soberbia de la ciencia económica.
 - 4.5.2.4. Los centros educativos no son centros de producción.
 - 4.5.2.5. El economicismo lleva a extremos sin significado.
 - 4.5.2.6. Algunas dificultades técnicas.
- 4.6. El verdadero nacimiento de la preocupación por la calidad.
- 5. En resumen, algunos de los motivos para tal preocupación.
 - 5.1. La superación de los objetivos cuantitativos.
 - 5.2. La respuesta a la demanda de rentabilidad.
 - 5.3. Tender a la gestión privada, aumentando la competitividad.
 - 5.4. Adecuarse a nuevas situaciones.
 - 5.5. La necesidad de rendir cuentas.
 - 5.6. Otros motivos.

Bibliografía del capítulo.

1. Introducción.

Hoy en día asistimos al gran *boom* de la calidad y se incorporan al lenguaje expresiones como "producto de calidad", "normas de calidad", "control de calidad",... Pero la preocupación por la calidad no es algo nuevo. Si bien actualmente parece existir gran interés manifiesto por la cuestión de la calidad, a lo largo de la historia se han sucedido modelos, teorías y aportaciones de diferentes autores que se han venido preocupando por ella. Quizá no ha sido un argumento esgrimido explícitamente pero, tras las ideas de Pestalozzi, Fröebel, Montessori, Decroly, entre otros, ¿no existe una noción implícita de lo que es una educación de calidad? ¿no buscan todos ellos aumentar la calidad de la enseñanza infantil? ¿no generan estrategias, materiales y métodos en general destinados a aumentar la calidad de la enseñanza?. Pero no sólo podemos referirnos a autores de los siglos XIX ó XX sino que es posible remontarse a los clásicos, quienes intentaban mejorar la educación existente. Lo único que quizá ha cambiado es que actualmente muchas propuestas educativas hacen aparecer en su título o entre sus objetivos principales su relación o su contribución a la calidad de la educación.

Pero, ¿por qué se ha intensificado este énfasis en la calidad? ¿por una simple "moda"?, ¿por haberse cubierto los objetivos cuantitativos de escolarización y dedicarse ahora a los cualitativos?; ¿o bien se trata de una forma encubierta de introducción del sistema de mercado en la enseñanza ligado al fin del Estado del Bienestar?, ¿se pretenderá enmascarar bajo el lema de la calidad una creciente competitividad de los centros escolares obligados a disputarse unos recursos menguantes?.

Empezaremos, pues, por analizar la evolución de los estudios sobre calidad de la educación, obviando las referencias a la Administración educativa de nuestro país (a la que dedicamos un capítulo entero, el tercero). Prestaremos especial atención al movimiento de las Escuelas Eficaces y sus consecuencias, por entender que con él empieza una importante producción de textos acerca de calidad de los centros educativos. También nos recreamos, no sólo obedeciendo a un interés personal sino también por la firme convicción del peso específico que tiene, en la aportación de la Economía de la Educación a los estudios acerca de la calidad de la educación. Finalmente, cerraremos el capítulo con una síntesis de los principales motivos que pueden haber influido en esta "repentina" preocupación por la calidad.

2. En los albores de la búsqueda de la calidad

Pese a que actualmente se utiliza constantemente la expresión, "calidad de la educación", no se trata de ningún nuevo descubrimiento sino que responde a un interés antiguo. De hecho, la preocupación política por abordar legislativamente estos temas viene dándose desde la antigüedad. Así, por ejemplo, la idea de que la educación debe de estar garantizada por los poderes públicos aparece ya en Platón y Aristóteles, quienes llegan a señalar que:

"En cualquier tarea su inicio resulta esencial, sobre todo si se trata de un ser joven y tierno, cualquiera que sea, porque entonces es más maleable y se imprime más la imprenta con la que se pretende sellar a cada uno (...) Legislar en este terreno es difícil pero pasarlo bajo silencio, imposible"¹

"...El legislador debe tratar muy en especial de la educación de los jóvenes (...) Puesto que el fin de toda ciudad es único, es evidente que necesariamente será una y la misma la educación de todos y que el cuidado por ella ha de ser común y no privado..."²

Desde ese momento y a lo largo de toda la historia se han ido sucediendo aportaciones en esta línea. Pero sin duda, es con la Ilustración y la Revolución francesa cuando se dan los mayores avances.

Siglo XVIII

Como recoge Gato (1988), en los ilustrados del siglo XVIII aparece la constante de querer acabar con la ignorancia con la mayor rapidez y eficacia posible. Así, con Carlos II, la primera enseñanza es uno de los principales objetos de atención. Hay un esfuerzo de mejora cuantitativo (que pasa, por ejemplo, por la creación de Casas de Enseñanza en 1768) y cualitativo (capacitando más al maestro, quien se considera el principal responsable de la buena marcha de la educación). Otro indicio de la preocupación de la calidad se percibe en los estatutos del Colegio Académico de

¹ PLATÓN (1988), *De la República i altres escrits*. Vic: EUMO, p. 109.

² ARISTÓTELES: *La política*. Edic. de C. García Gual y A. Pérez Jiménez. Madrid: Editora Nacional, 1977, en LOZANO, C. (1982): *Antología de textos pedagógicos*. Barcelona: P.P.U., p. 85.

Primeras Letras de 1780, en los que se señalan ciertos indicadores, que se pueden agrupar en tres bloques: El primero en relación con los fines: se señala como objetivo principal fomentar "la perfecta educación de la juventud". En segundo lugar se hace hincapié en la figura del educador, a quien se exige una "perfecta formación", como medio para alcanzar esta meta. Y por último se plantean una serie de demandas en torno a los contenidos, subrayando desde la "buena doctrina" y el "buen lenguaje", hasta las traducciones al castellano con "pureza y elegancia".

Respecto a la educación primaria, en la que debe darse una instrucción común básica, elemental, Condorcet señala a finales del siglo XVIII en su obra "Primera Memoria. Naturaleza y objeto de la instrucción pública" que es prescriptivo, tal y como reseña Gómez (1988): a) enseñar a cada uno según el grado de su capacidad y la duración del tiempo de que se puede disponer, lo que es bueno conocer a todos los hombres, cualesquiera que sean su profesión o sus gustos; b) asegurar un medio de conocer las disposiciones particulares de cada sujeto, a fin de poder aprovecharlas en ventaja de todos y c) preparar a los alumnos para las profesiones a las que se destinan. Ello supone un paso más en el camino hacia la escolarización total.

Así pues, en un primer momento aparecen, a juicio de Colom (1988), los intereses por la solución de los problemas cuantitativos de la educación. Al implantarse la burguesía en el poder, para defender sus intereses de inculcación ideológica, se hace la enseñanza gratuita y obligatoria. A la vez se consigue mano de obra cualificada para las manufacturas. El interés por la calidad surge cuando la burguesía ve que de la mejora educativa depende la eficacia del sistema económico. Por lo tanto, el inicio depende de dos variables: la *económica* y la *metodológica-didáctica*. En este segundo sentido, para plantearse una escuela de calidad deben transformarse los métodos. El objetivo no es ya albergar el máximo número de alumnos por aula. Pestalozzi y Herbart abogan por disminuir las ratios. Otra variable es la *formación del profesorado*. Así, Pestalozzi en su instituto de Iverdon se dedica a la formación de profesores versados en su propio método y Herbart crea en Kronigsberg un seminario agregado a su cátedra.

Siglo XIX

En el siglo XIX se ve la necesidad de especialización de los sistemas educativos: para párvulos, para niños con problemas sensoriales, ... Los procesos cualitativos y cuantitativos de la educación se articulan mutuamente a través de la historia. Si bien descubrimos la tendencia a la resolución primigenia de la problemática

cuantitativa, cada experiencia pedagógica puede ser analizada desde la perspectiva cualitativa. La dimensión cualitativa de la educación va adquiriendo a lo largo de la historia unas características definitorias: desarrollo económico, metodología, formación del profesorado, especialización, complejidad, innovación, materialización del método, servicios de apoyo. No se trata de cerrar el tema a partir de estas ocho variables. Una cuestión tan compleja como la calidad educativa puede y debe ser abordada a través de un enfoque más plural y profundo.

Julio Ruiz (1988: 40), quien habla de la extensión de la enseñanza en los textos legales del siglo XIX y de la lucha por la escolarización de todos los ciudadanos, considera que nuestros estados modernos se han venido preocupando por la cantidad en enseñanza desde la revolución francesa hasta la era de los ordenadores, y es después de los años 70 cuando han empezado a interesarse por la calidad. Y es que, cuando, por una parte, la ciencia pedagógica fue sistematizando indicadores que contribuyeron positivamente a una mejora educativa y, por otra, el Estado fue siendo consciente del papel que debía jugar en el buen desarrollo de la instrucción-educación, se empezaron a establecer requisitos a cumplir por los centros de enseñanza (Flecha, 1988: 57). Así pues, en el siglo XIX se empieza a extender la enseñanza y el Estado arbitra medidas que garanticen unas condiciones mínimas para la tarea que desempeñan los centros junto a unos requisitos para que el Centro pueda ser reconocido por el Estado.

Jovellanos habla ya en el siglo XVIII de la importancia de la instrucción pública y en el siglo XIX, como recoge Darder (1968), a pesar de la Guerra de la Independencia, la inestabilidad exterior, las guerras carlistas y la reacción que siguió hasta la Revolución de 1868, se desarrolló la obra de la Ilustración y alcanzó su cota más destacada en Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza.

En el último tercio del siglo XIX ya se plantean:

. ¿Enseñanza por quién?: Las nuevas concepciones surgidas de la Revolución de Septiembre llevan a preguntarse si es la familia, la iglesia o el estado quien debe ocuparse de la educación.

. ¿Enseñanza de qué y cómo?: En definitiva hay una élite progresista con orientaciones claras en cuanto a la importancia de la renovación educativa para el país (no deja de ser una preocupación por la calidad) pero demasiado minoritaria para que su obra pudiera tener un amplio alcance inmediato y unos gobiernos deseosos de acentuar su predominio político pero incapaces de afrontar el problema de la batalla por el desarrollo escolar, por lo que dejan la actividad escolar en manos de órdenes religiosas.

Siglo XX

En el siglo XX ya en España destaca, respecto a la formación del profesorado, el gran desarrollo de las Escuelas Normales en los años 30 (que ya habían sido creadas en el siglo anterior de la mano de Montesino y de la Institución Libre de Enseñanza). Otro hito en la formación permanente del profesorado, ligado a los nuevos métodos y corrientes, son: los museos pedagógicos, la política de la Junta para la Ampliación de Estudios, las Escuelas de Verano (introducidas en Cataluña por Eladi Homs para aprender nuevos métodos, como los cursos impartidos por Montessori) y el Plan de Escuelas Normales de 1914.

Concretamente en Cataluña, tal y como recuerda Laporte (1990), un momento decisivo empieza ligado al movimiento de la *Renaixença*: a finales del XIX Francesc Flos i Calcat fundó la primera escuela catalana y tras ella surgieron iniciativas públicas (Prat de la Riba crea el *Patronat d'Escoles* y las *Escoles de Mestres* que luego son *Escoles de la Mancomunitat*, que después sería la Generalitat) y privadas como: *Escola Mossèn Cinto*, *Escola Horaciana (Pau Vila)*, *Escola Mont d'Or y Nou Mont d'Or*, *Escola Vallparadís* (Alexandre Galí), que están entroncadas con las corrientes pedagógicas predominantes en Europa (Montessori, Decroly, Claparède, Piaget). Es un momento de gran dinamismo y actividad: en 1914 surge la primera *Escola d'Estiu*, la *Mancomunitat* crea las *Escoles del Bosc, del Parc, del Mar,...* Monés (1977) señala, en esta misma línea, que estos centros tienen una doble finalidad: pedagógica y médica. En 1916 la *Comissió Municipal de Cultura* intenta diversificar la política escolar y se reforman ciertos grupos escolares (bajo la dirección de Artur Martorell). Al llegar la dictadura de Primo de Rivera se entra en una época de estancamiento pero las escuelas municipales, pese a los impedimentos, siguen su trayectoria en la medida de lo posible y al proclamarse la República, el *Patronat Municipal* retomó su dinámica y adquirió aún mayor relieve.

Así pues, en 1931 se proclama la República y en el 32 el *Estatut de Catalunya*. Pese a que no se traspasan competencias y no se tiene la titularidad de los centros (el *Estatut* era, sin duda, más restrictivo que el actual), existen importantes avances. Durante los 5 años de la República se crean 1642 aulas de primera enseñanza pero en 1934 aún hay un 31% de niños sin escolarizar y en este tiempo aumenta también la enseñanza secundaria (entre el 32 y el 34 se crean varios institutos) pero en el 33 sólo el 3,5% de los alumnos en edad hacían el bachillerato. Como vemos, aún faltaba bastante camino por recorrer antes de alcanzar el objetivo de la plena escolarización.

Hasta la guerra civil sólo vale la pena destacar, por tanto, dos acontecimientos: a) el movimiento de Renovación Pedagógica surgido en Catalunya y en el que influyen

mucho el Ayuntamiento de Barcelona y la Diputación y b) la II República que manifiesta una gran preocupación por la educación y escolariza gran cantidad de población.

El Decreto de Creación del *Consell de l'Escola Nova Unificada* (CENU) firmado a 27 de julio de 1936 por Lluís Companys (y el *Conseller* de Cultura, Ventura Gassol) apuesta por una escuela aconfesional, solidaria, compensatoria y basada en los principios de la escuela nueva. El CENU tiene por objeto organizar y coordinar este nuevo sistema escolar. Se divide en ponencias (según las enseñanzas primaria, secundaria,...) y funciona en base a propuestas que se discuten colegiadamente.

Se reconoce que "todos tenemos derecho a la cultura, o más específicamente, a una cultura general todos y a una cultura especializada aquellos que tengan la suficiencia mental proporcionada". Se enfatiza que la cultura sólo tiene sentido en tanto que responde a dos valores básicos: la justicia social y la solidaridad humana (la cultura nos ha de acercar a todos y ha de supeditar las actividades individuales al bienestar de la colectividad). Se señala que el secreto de la escuela nueva es llevar al niño desde su primera iniciación en el mundo de la cultura hasta la plena formación de la inteligencia y el carácter.

El "*Pla General d'Ensenyament*" del CENU empieza con las bases fundamentales, que detallan en 3 puntos:

1º La enseñanza empieza desde el momento en que nace el niño y sigue hasta la total formación técnica y espiritual del hombre. Si empezamos tempranamente pueden aprender normales y anormales, bien y mal dotados,... y no existen perjuicios intelectuales, sociales o psicológicos.

2º Es obligatoria la convivencia de unos y otros sin distinción de procedencia ni de finalidad. La convivencia es necesaria para lograr agrupaciones más o menos homogéneas y porque la situación social del niño no ha de ser motivo de aislamiento, sino que todos han de beneficiarse de la escuela.

3º La selección ulterior se hará a base de factores individuales (inteligencia y voluntad). Sólo estos factores han de servir para decidir para qué sirve cada niño. No se trata de una selección como tal sino de una distribución de capacidades de acuerdo con las necesidades comunales.

Especial mención merece el "*Pla d'Ensenyament d'Escola Bressol*" (hasta 3 años) i "*d'Escola Materna*" (de 3 a 6 años).

La *Escola Bressol* ha de rendir un triple servicio: sanitario, social y pedagógico. Ha de ser algo más que una guardería: hay que observar y educar en los aspectos higiénico (estatura, diámetros, curvas de peso, control de las vacunas, registros de antecedentes de tuberculosis o sífilis) y social.

La *Escola Materna* se define por abarcar un período de juegos y de aire libre. Los niños tienen mucha imaginación y hay que dejarles seleccionar sus juegos (en tanto que simbolizan "su" realidad). Por otra parte, los niños tienden a saltar de un tema a otro con frecuencia, pero, a partir de orientarles a explorar más profundamente un tema, se puede intentar que presten atención más continuada a un trabajo. En todo momento, sin embargo, hay que respetar el impulso del niño, su iniciativa. La actividad del escolar ha de ser controlada y levemente dirigida, puesto que éste ha de jugar y actuar en libertad. Se opta por la coeducación.

Se comenta que cada grupo de niños tendrá que estar a cargo de un maestro o maestra especializados, auxiliados con la frecuencia que sea necesaria por el médico y las puericultoras. El Plan se refiere también a la distribución geográfica de las escuelas (mapa escolar), considerando que ésta ha de relacionarse con la futura reforma urbanística de las ciudades (pabellones sencillos, con espacios verdes que permitan la vida al aire libre,...).

Si leemos con detenimiento estas propuestas, ¿no parece el espíritu de la LOGSE una copia de los principios y propuestas del CENU?: igualdad de oportunidades, coeducación, personal profesional auxiliado por especialistas, educación infantil para todo el tramo 0-6,... A partir de esta apreciación nos planteamos una doble reflexión: la primera es que destaca la modernidad de las propuestas del CENU, especialmente el carácter global de la educación infantil (que es la etapa en la que centramos la parte de investigación de la presente tesis) y la segunda es que vemos que poco hemos avanzado desde entonces.

Durante el franquismo proliferaron los centros o instituciones privadas que ofrecían enseñanzas no obligatorias (infantil, secundaria, escuelas de música, de artes y oficios, idiomas,...), sobre todo en Cataluña y especialmente en la zona urbana, en unas condiciones tanto de espacios como de personal y de contenidos educativos muy precarias. La preocupación por escolarizar a muchos niños llevó a desarrollar la escuela privada a veces sin ningún control o exigencia cualitativa por parte del Estado. No obstante, hay centros de gran calidad.

Más adelante, en los 60's, y pese a la euforia planificadora de los organismos internacionales, la educación presentaba grandes deficiencias incongruentes con el aumento de las inversiones. Esta situación era atribuible a la acción de los factores cualitativos (aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente) relacionados fundamentalmente con el proceso pedagógico y determinan la llamada eficacia interna del sistema o calidad de la educación.

Tras la guerra civil, Darder (1968) destaca la escasa atención del sector público, la hegemonía de la enseñanza privada, especialmente religiosa, los bajos

rendimientos pedagógicos, las bajas tasas de escolarización, cosa que contrasta con la idea de Laporte, para quien, con el *franquismo* aumenta la escuela obligatoria. Esto sucede gracias a la L.G.E. (1970), con la que se llega al 100% de la escolarización hasta los 14 años (sólo hace 25 años de este "logro"!). Pero en la secundaria hay escolarizados menos del 40% de los niños y no es hasta 1981 (cuando se traspasan las competencias educativas a la *Generalitat*) que aumenta y se alcanza un 65%. En la época del *tardofranquismo* destaca la proliferación de escuelas activas dentro del sector privado, a menudo de la mano del Movimiento de Renovación Pedagógica "Rosa Sensat", que merece una mención especial.

Finalmente, con la *Restauración de la Generalitat* (1978) se promulga el Estatut de 1979, que en su artículo 15 realiza la transferencia de competencias "plenas" en materia de enseñanza a la *Generalitat*, aunque el Estado se reserva competencias importantes (como la ordenación del sistema educativo, la fijación de condiciones de homologación de títulos, el establecimiento de las enseñanzas mínimas, la concesión de becas,...). Para la *Generalitat* queda, sin embargo: la titularidad de los centros públicos (cosa a la que no se había llegado con la República), la inspección, la convocatoria de oposiciones y traslados, la inversión y construcción de nuevos centros, la potestad de aprobar nuevos planes de estudio,... Y esto se complementa con la transferencia de las Universidades en 1985. Aproximadamente desde 1981 en Cataluña aumenta la escolarización en la etapa secundaria (llegando hasta un 90%). Aumenta el número de profesores, lo que, unido al bajón demográfico, hace disminuir la ratio alumnos/profesor en primaria (menos de lo que podría bajarse y que en secundaria apenas se nota) y aumentan las construcciones escolares (en 10 años se hacen 364 centros, con más de 247000 plazas).

Con todo ello vemos cómo la cantidad de educación se proporciona a toda la población sin problemas. Quizá ese momento, tras consolidar la extensión de la educación a todos los niños, es el punto de partida de la preocupación por la calidad.

Sin embargo, puede parecer prematuro aceptar la extensión de la escolarización puesto que actualmente el Mapa Escolar de Catalunya contiene la distribución de la oferta escolar pública y privada concertada desde los 3 a los 18 años y ésta se revela como insuficiente. Entre los criterios que figuran en el acuerdo está:

- La gratuidad de los servicios de transporte y comedor para los alumnos de las etapas de educación obligatoria (3-16) que tengan que desplazarse a otro municipio para asistir a clase, que se preve que serán 2800 de parvulario y primaria y 24900 de secundaria obligatoria.
- El equilibrio territorial en la oferta educativa.

- Oferta suficiente de plazas escolares para atender los requerimientos educativos y formativos de las otras etapas no obligatorias.
- Previsión de una oferta de FP específica integrada con el resto del sistema educativo y que dé respuesta a los requerimientos de los sectores productos y de servicios de los diferentes territorios de Catalunya.
- Previsión priorizada de las actuaciones arquitectónicas necesarias a fin de adaptar la red actual de centros públicos al Mapa Escolar
- Mantenimiento de las proporciones actualmente existentes entre la escuela pública y privada concertada.

Del mismo modo, en EE.UU. están sufriendo un inesperado problema de superpoblación escolar por la fertilidad tardía de la generación de la posguerra y la gran cantidad de hijos de inmigrantes. El 40% de los centros no están en condiciones físicas. Aunque el gasto real por estudiante se ha triplicado en los últimos 30 años, el rendimiento de los escolares, en el mejor de los casos, se ha mantenido constante. Todo ello se une, además, a las condiciones de la sociedad actual (desestructuración familiar, influencia de la televisión, cambio consideración rol social profesor,...). Se han estudiado el número de horas diarias que dedican a los deberes y al televisor, el número de días de clase al año,... y se ha visto que las escuelas distribuyen inadecuadamente el tiempo de clase. También está el problema de la violencia en secundaria. Pero quizá el peor problema sea el de la desigualdad de oportunidades: el 90% de los jóvenes de las familias de mayores ingresos acaban la Secundaria, frente al 65% de los jóvenes de las familias de menores ingresos y el 75% de los jóvenes de las familias de mayores ingresos acaban la educación superior, frente al 7% de los jóvenes de las familias de menores ingresos que la acaban. Los bajos niveles de cualificación adquirida por los segmentos más pobres de la población pueden llegar a afectar seriamente a la productividad de la mano de obra y a la competitividad de EE.UU. frente a otros países. Parece triste que sea ése el motivo por el que les preocupa la educación. Clinton ha propuesto un programa de concesión de créditos a los estudiantes para permitirles acceder a la Universidad y la promoción de las prácticas de formación en empresas, pero ambas propuestas han sido bloqueadas por el Congreso. Otra recomendación cada vez más generalizada es la de impartir la enseñanza en clases reducidas (no más de 20 alumnos) y en centros de pequeñas dimensiones (menos de 500 alumnos).

Con este breve apunte de algunas noticias acerca de la situación actual pretendemos simplemente manifestar que la búsqueda de la calidad no puede

fundamentarse en la superación de los objetivos cuantitativos, puesto que éstos quizá aún no han sido realmente superados.

3. Las escuelas eficaces y su desarrollo posterior.

3.1. Introducción:

No se podría plantear el estudio de la calidad en la educación pasando por alto el Movimiento de las Escuelas Eficaces. Éste nace en relación al interés por la eficiencia surgido en el mundo empresarial, al instaurarse la producción en masa. Como señala Ball (1989: 23), la tradición estadounidense de medir y mejorar la eficiencia educativa enlaza con la teoría de la administración científica de Taylor incorporada a las escuelas a principios de siglo. Entre 1911 y 1925, señala el autor, los administradores educativos respondieron de diversas maneras a las exigencias de un funcionamiento más eficiente de las escuelas. Y es que cada época lleva parejos unos fenómenos socio-económicos que condicionan el desarrollo de muchos de los servicios ofrecidos, aunque sea parcialmente, por el Estado y que desemboca en un tipo u otro de estudios o de investigaciones sobre educación. Así, por ejemplo, hoy en día, como veremos en el capítulo octavo, asistimos al traspaso de la Calidad Total al ámbito educativo, una vez que ha sido instaurada en el campo empresarial y ello, indudablemente, guarda relación con la implantación de los sistemas de producción flexible en ese campo, la creciente competencia y la internacionalización del comercio. Del mismo modo, a partir de los 60 surgió en la sociedad norteamericana el movimiento generalizado de rendimiento de cuentas (accountability). Desde este momento se elaboraron informes nacionales sobre el estado del sistema educativo claramente pesimistas sobre la posibilidad de la escuela de compensar los efectos de procedencia social y los déficits lingüísticos y culturales de los sujetos, provocando un cambio cualitativo en su conducta y condición social (Coleman, 1966, o Averch y otros, 1972) y el rendimiento de cuentas también llegó al ámbito educativo.

Beare et al. (1992) señalan de forma clara:

"De las misma manera que las escuelas eficaces nacieron del interés acerca de los conocimientos básicos que debía adquirir un alumno y estaban basadas en las conclusiones que se pueden sacar a partir de los resultados de unos tests estándar determinados, la mejora en las empresas nació en

un período de incertidumbre financiera y en el ocaso de la economía postindustrial; la mejora, por lo tanto, vino a denotar competitividad de mercado, la habilidad para mantener un lugar entre aquellas compañías excepcionalmente productivas y que eran consideradas líderes en el mercado. Cuando las escuelas se interesaron por la cuestión de la mejora, fue en un contexto de ideas sobre las fuerzas de mercado, y no sorprende que el resto de la imaginación sobre el mercado fuese también aplicado a la educación en el mismo contexto, como, por ejemplo, servir al cliente, aumentar la productividad, recursos de dirección, presupuestos de programas, estilos de dirección corporativa, posiciones de mercado, responsabilidad, la educación vista como artículo de consumo, la contribución de la educación a la economía nacional y, por último, que reaccionase ante las fuerzas de mercado. A pesar de ese contexto, las escuelas y directores tienen mucho del trabajo hecho sobre mejora organizativa de lo que poder hacer uso".³

3.2. Surgimiento

3.2.1. El Informe Coleman

"El primer trabajo de gran entidad que puede relacionarse con la influencia de las escuelas en los resultados escolares fue el dirigido por Coleman en 1966, "Equality of Educational Opportunity" (...) Pretendía obtener evidencias sobre los efectos de las escuelas en la igualdad de oportunidades (...) Su principal conclusión consistió en afirmar que las escuelas, los recursos que se concentran en ellas y las forma de utilizarlos, tienen una influencia muy reducida en los resultados de los estudiantes, aproximadamente un 10% de la varianza total de los factores que inciden en los resultados se podía atribuir a la influencia de la escuela".⁴

³ BEARE, H.; CALDWELL, B.J.; MILLIKAN, R.H.(1992), *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla, p. 43.

⁴ IPIÑA, A. et al. (1994), ESTUDIOS Y DOCUMENTOS nº 20: *Acerca de la producción educativa. Estudio de los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Jencks (1972) y Averch (1972) reforzaron esta tesis. Así pues, la clase social sería, según Rivas (1986), el gran predictor del rendimiento académico y todas las escuelas serían igualmente ineficaces, al no vencer las diferencias de clase social y no lograr que los alumnos de clases pobres alcancen niveles correspondientes a los alumnos de clase media.

Una conclusión importante de Coleman, Jencks y otros (1966) es que los recursos invertidos en una institución escolar ejercen mucha menor influencia que los procesos psicosociales, la calidad de las interacciones y la índole de las normas que caracterizan las relaciones institucionales entre los profesores, entre los alumnos y de unos con otros. En definitiva, estos estudios mostraban que las diferencias entre escuelas relativas a la cantidad de dinero que gastan en educación y en formación tienen muy poco impacto sobre el rendimiento de los estudiantes. Lo que parece provocar las diferencias es el *background* familiar, la clase social, la localización en el norte (vs sur), el patrón escolar urbano (vs rural), la influencia de los de su entorno y de la tradición. A corto plazo los factores no escolares parecen más importantes que las variables escolares. O dicho de otro modo, como recoge Borrell (1988: 214 y 1990: 231), no se encontraron diferencias significativas entre el rendimiento de los alumnos de clases desfavorecidas y ciertos recursos escolares limitados (tamaño de la clase, cantidad de libros, retribuciones, etc.).

El pesimismo y el desánimo al que inducían los informes llevaron a pensar que las escuelas sólo sirven para perpetuar la desigualdad de la estructura de clases (Bowles y McGintis, 1976). Para contrarrestarlo se tendió a buscar escuelas que sí produjeran efectos visibles sobre los alumnos. Así nacieron las Escuelas Eficaces (*Effective Schools*), que disponen de una serie de características que correlacionan positivamente con el rendimiento de los alumnos. Pero aún se sabe poco sobre qué pasa si se varía el contexto u otras variables. Y, como señalan Williams y Watson (1995: 8), aunque exista consenso sobre las características de las escuelas eficaces, no se sabe cómo convertir una escuela en eficaz. Esto ya había sido señalado por Reid, Hopkins y Holly (1988), para quienes ya existe suficiente acuerdo sobre qué características ha de tener una escuela eficaz pero el problema ahora debe ser establecer algún tipo de conocimiento normativo sobre cómo los procesos de cambio se desarrollan en los centros escolares y cómo podemos favorecerlos para que adopten dichas características. De modo similar, para Escudero (1986) el problema consiste en cómo trasladar un conocimiento de naturaleza fundamentalmente descriptiva a teorías prescriptivas sobre el cambio y la mejora escolar. Pero ello, ¿es posible?. A nuestro

juicio no, puesto que hay que evitar las "recetas" de factores aislados y empezar a tener en cuenta los efectos recíprocos, dentro del factor que entendemos como esencial, que es el clima o cultura de la escuela.

3.2.2. Nacimiento y características

3.2.2.1. Nacimiento

Así pues, en contra de las ideas de Coleman y Averch y para demostrar que la institución escolar ejerce una sensible influencia sobre el aprendizaje de los alumnos, nació la *Effective School Research*. Este enfoque abandona las variables independientes que se usaban en los anteriores estudios cuantitativos (tamaño clase, cantidad libros biblioteca escolar, duración de la formación de los profesores, años de experiencia docente, retribuciones económicas que perciben,...) y considera que no son los recursos escolares disponibles sino los procesos psicosociales y las normas que caracterizan las interacciones que se desarrollan en el ámbito de la institución escolar (considerada como un sistema social dinámico, con un *ethos* o cultura propia) lo que diferencia a unas de otras en su configuración y en los efectos ejercidos sobre sus alumnos.

3.2.2.2. Características

Según Rivas (1986), el enfoque de las escuelas eficaces considera que:

- a) Es posible identificar aquellos centros docentes que son destacadamente eficaces en lograr que los alumnos consigan, al menos, aquellas competencias básicas, medidas predominantemente mediante test pedagógicos estandarizados.
- b) Tales escuelas eficaces muestran determinadas características que se hallan asociadas a los éxitos académicos de los estudiantes.
- c) Dichas características pueden ser alteradas ("manipuladas") positivamente por los miembros de la propia institución escolar con ayuda externa o sin ella, constituyendo la base de acciones innovadoras, de optimización de su rendimiento académico.

Para Ferrer y Nieto (1988: 202) "Su característica principal (de las escuelas eficaces) reside en la consideración de la escuela como una variable que produce efectos diferenciales en el rendimiento académico de los alumnos".

Las características definitorias de las escuelas eficaces se agrupan, bajo el entender de Carda et al. (1988: 231) en torno a diferentes núcleos: Factores físicos y medioambientales, instruccionales, organizacionales y estructurales y psicosociales. Se ha constatado que algo esencial es el clima o ambiente de aprendizaje, lo que sucede es que este constructo no siempre ha estado bien definido.

Según Duignan "la cultura de las escuelas efectivas incluye un sistema de creencias que valora los éxitos académicos, crea grandes expectativas para la actuación de todo el mundo, requiere orden y disciplina para que los estudiantes puedan aprender efectivamente y fomenta el trabajo en equipo, la colaboración y las relaciones.

De hecho, las escuelas eficaces se caracterizan por:

- . fuerte liderazgo del director de la escuela, especialmente en el campo de la instrucción;
- . un clima escolar que lleva al aprendizaje seguro y ordenado y libre de faltas de disciplina y vandalismo;
- . énfasis en la vida escolar en las habilidades instructivas básicas, resultado de un consenso entre profesores y director;
- . expectativa de los profesores de que los estudiantes son capaces de alcanzar altos niveles de rendimiento,
- . un sistema de control y asesoramiento de los resultados del alumno unido a los objetivos instruccionales de la escuela.

Sin embargo, pese a que existe cierto consenso en torno a estos rasgos característicos, diferentes autores los han interpretado o matizado según sus creencias, como exponemos a continuación:

Edmonds, 1979:	Purkey y Smith (1982)	Diversos autores
<p>Señalan como principales rasgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Liderazgo activo. . Clima escolar ordenado. . Énfasis sobre la adquisición de competencias educativas básicas. . Altas expectativas respecto del logro de los alumnos. . Seguimiento de los progresos de los alumnos. . Presencia de un conjunto bien definido de objetivos. . Aprovechamiento del tiempo real de aprendizaje (el alumno se implica en las tareas y éstas están realmente vinculadas a objetivos). 	<p>Añaden:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Notoria participación del profesorado en las decisiones de índole didáctica y en las que afectan a su propio perfeccionamiento profesional. . Actualización continuada, pero en el marco de la propia institución escolar. 	<p>Añaden y matizan:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Mayor congruencia entre los valores, las normas institucionales y los objetivos específicos. . Mejor articulación entre los objetivos y las actividades para alcanzarlos. . Adecuada estructuración de las actividades escolares. . Se efectúa un diagnóstico, una evaluación y una retroacción vinculados a unos objetivos bien definidos y en relación con la secuencia de actividades escolares bien estructuradas. . Altas expectativas de logro que los profesores poseen respecto de los alumnos, de sí mismos y de la institución escolar. Las expectativas de los profesores, a través de la "mediación de experiencias" para el alumno contribuyen a desarrollar un auto-concepto positivo de los estudiantes, generan actitudes de confianza e impulsan esfuerzos de logro. (Y todo ello configura la cultura de la institución). . Un ambiente escolar ordenado, de autodisciplina compartida, sin "disrupciones" en el trabajo. Este orden permite a los profesores dedicar menos tiempo a la gestión del orden y la disciplina, dedicando más a facilitar el aprendizaje de los alumnos. . El clima escolar. Este es el factor realmente esencial.

<p>Saphier y King (1985: 67)</p> <p>Al referirse a la cultura predominante en las escuelas eficaces listan 12 normas básicas:</p>	<p>Davis&Thomas(1989: 12)</p> <p>Señalan que las principales características de las escuelas eficaces son, en este sentido:</p>	<p>Peck (1993)</p> <p>Características de una escuela eficaz y que llevan a una mayor calidad de la educación</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Colegialidad 2. Experimentación 3. Altas expectativas 4. Sinceridad y confianza 5. Apoyos tangibles 6. "Tomar contacto" con las bases del conocimiento 7. Aprecio y reconocimiento 8. Cuidado, celebración y humor 9. Implicación en la toma de decisiones 10. Protección de lo que es importante 11. Tradiciones 12. Honestidad, comunicación abierta. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fuerte liderazgo académico. 2. Altas expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes. 3. Un ambiente de aprendizaje seguro y ordenado 4. Un énfasis en las habilidades básicas. 5. Un control continuo del progreso de los estudiantes. 6. Unos objetivos claros y bien entendidos. 	<p>Finalidades y políticas claras: escuela/departamento</p> <p>Planificación y organización de la enseñanza-aprendizaje</p> <p>Énfasis en los objetivos académicos</p> <p>Análisis y evaluación eficaces del rendimiento del alumno</p> <p>Control y revisión de políticas</p> <p>Máximo uso del tiempo de aprendizaje</p> <p>Uso óptimo de la acomodación</p> <p>Buenas condiciones de trabajo</p> <p>Horario eficiente</p> <p>Variedad de técnicas y estrategias de enseñanza</p> <p>Buena estructura disciplinaria: recompensas y premios</p> <p>Liderazgo del director</p> <p>Estructuras de comunicación eficaces</p> <p>Desarrollo y gestión del equipo</p> <p>Estabilidad del equipo</p> <p>Participación y responsabilidades de los alumnos</p> <p>Proporcionar una guía efectiva</p> <p>Coordinación primaria-secundaria</p> <p>Relaciones o lazos eficientes con los padres</p> <p>Cuidar la satisfacción del cliente o consumidor (o usuario)</p> <p>Ethos: atmósfera de mucha cooperación y sinceridad</p>

Para Borrell (1990), las áreas de énfasis de las escuelas eficaces son las siguientes:

- Aseguran a los estudiantes un contenido curricular sistemático, que después será evaluado.
- Aseguran que los estudiantes usen el tiempo para su máximo beneficio.
- Tienen un conjunto claro de objetivos académicos.
- Tienen un líder instruccional que guía.
- Siguen regularmente el progreso de los estudiantes para que no se pierdan.
- Reconocen y recompensan a los alumnos.
- Las escuelas siguen un programa de desarrollo del personal.
- Fomentan la unión entre los estudiantes y los profesores.
- Incrementan el tiempo de instrucción.
- Tratan con variables alterables.

Davis y Thomas (1989) siguiendo a Sergiovanni (1987) consideran que los indicadores que caracterizan a las escuelas eficaces son:

- Mejores puntuaciones en los exámenes.
- Mejores tasas de asistencia.
- Un aumento generalizado de deberes (en relación a la edad de los alumnos)
- El crecimiento del tiempo instruccional dedicado a matemáticas, inglés, ciencias, historia y ciencias sociales, lenguas extranjeras y bellas artes.
- La participación de los padres y de la comunidad.
- La participación de los estudiantes en las actividades extraescolares.
- El reconocimiento y la recompensa para estudiantes y profesores.
- La calidad del apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por su parte, Beare et al. (1992) señalan 9 principios de la esencia de las escuelas eficaces

- * Las escuelas tienen un enfoque intelectual
- * Las metas de la escuela deberían ser simples
- * Las metas de la escuela afectan a todos
- * La metáfora que rige es "el estudiante como trabajador"
- * Es necesaria una acreditación de conocimientos
- * Las actitudes son importantes
- * El personal es, primero, generalista y, segundo, especialista
- * La educación es aprendizaje personalizado
- * El presupuesto tiene sus prioridades
- * Las escuelas eficaces tienen un enfoque instruccional claramente expresado
- * Las escuelas eficaces hacen evaluaciones y valoraciones sistemáticas
- * En las escuelas eficaces se espera que todos los alumnos aprendan bien.

Citan a Carol Lopate (1969: 143-44), quien escribe: "Cuando los padres se involucran en el proceso de toma de decisiones sobre educación, es más probable que el rendimiento de los hijos mejore. Esto puede deberse al acortamiento de la distancia entre las metas de casa y las de la escuela, así como a los cambios de actitud de los profesores que resultan de su mayor sentido de responsabilidad cuando la presencia de los padres en la escuela es más frecuente. También puede estar relacionado con una mayor sensación de control que el niño siente sobre su destino cuando ve a sus padres activamente comprometidos en la toma de decisiones sobre cuestiones de su escuela".

Por su parte Brookover (1978: 315 y ss) descubrió que:

- . Los profesores de aquellas escuelas con buen rendimiento pasan una mayor parte del tiempo de clase dedicándolo a la instrucción.
- . Las escuelas con un rendimiento bajo tienden a considerar como fracasado a un mayor número de sus estudiantes.
- . Las escuelas con buen rendimiento tienden a crear actividades en las cuales los grupos de estudiantes compiten como equipos en vez de competir individualmente.
- . Los profesores de aquellas escuelas con mayor rendimiento corrigen inmediatamente a los alumnos, dándoles "reinstrucciones" y refuerzos positivos para que den respuestas correctas.
- . Una escuela eficaz tiene un ambiente ordenado y seguro que fomenta el aprendizaje y la enseñanza.

Beare et al (1992: 98) señalan que una escuela eficaz tiene un ambiente ordenado y seguro que fomenta el aprendizaje y la enseñanza. Recogiendo la aportación de Miskel (1979), la cuestión de la atmósfera escolar, del marco organizativo se considera algo esencial. De hecho Miskel (1979: 114) dice: "Existen más escuelas eficaces, según perciben los profesores, caracterizadas por: (1) más procesos organizativos de participación; (2) menos estructuras centralizadas de toma de decisiones; (3) más normas generales formales y (4)... mucha actividad profesional".

3.2.2.3. Cómo conseguir una escuela eficaz

Borrell (1990) recoge una serie de recomendaciones, básicamente cualitativas, para mejorar las escuelas. Se necesitan:

a) Decisiones de política a escala del macrocontexto: aumento de recursos para que los profesores o directores se involucren en actividades de perfeccionamiento; apoyos consultivos para iniciativas de mejora; establecimiento de objetivos amplios para que las escuelas tengan guías, no recetas.

b) Decisiones administrativas a escala del centro. Se refieren a la organización social de la escuela, su cultura. Se requiere un clima que haga prosperar el aprendizaje y que facilite la enseñanza (descargando a los profesores de tareas administrativas, evitando interrupciones,...). Hay que crear órganos para la planificación y toma de decisiones colaborativa, distribuyendo bien el horario, reduciendo el número de alumnos por clase,...

c) Decisiones de la clase. Han de inspirarse en las decisiones de política y administrativas (a y b). El profesor ha de preparar el ambiente de la clase para que cada alumno esté involucrado activamente en el aprendizaje el máximo de tiempo disponible.

En las escuelas eficaces se ve que existen fuertes vínculos entre los directivos y los inspectores del distrito, quienes ayudan a coordinar las actividades, controlan, evalúan,... siempre buscando la mejora de rendimiento. Pero no esperan que el distrito "vaya funcionando mejor o peor" y se centran en los éxitos del currículum e instrucción de los alumnos, sino que al actuar sobre el resto de variables, consiguen esta mejora. Es importante comprender que las escuelas eficaces no tienen como finalidad principal que los alumnos superen con éxito determinados tests normalizados o criterios de diversas asignaturas, sino que los alumnos se sientan motivados por el estudio y mediante él obtengan satisfacción, responsabilidad,... Y es a través de todo esto que se logran las mejores puntuaciones.

Por lo tanto, las escuelas eficaces son sistemas fuertemente acoplados (frente a los débilmente acoplados). Recordar que las características de las escuelas *loosely coupled* son: a) falta de propósito o sentido de la dirección; b) tecnología ambigua; c) falta de una función inspectora y ausencia de rendimiento de cuentas. Frente a ellas, las fuertemente acopladas disponen de: a) objetivos claros; b) tecnología delimitada y c) aceptación de la inspección de los procesos y los resultados.

Para Borrell las nuevas investigaciones deben aclarar qué factores tienen más peso: los simbólicos o los burocráticos, qué tipo de autoridad (jerárquico-racional o carismática) deben utilizar los directores,...

El saber hacer político implica, como señala Mestres (1988: 221) dar orientaciones prácticas para gestionar con eficacia, lo cual supone:

- a) Saber qué se quiere (valores que orienten finalidades).
- b) Saber qué se puede (conocimiento de posibilidades y alternativas).
- c) Saber cómo hay que hacerlo (saber hacer técnico e instrumental).
- d) Saber cuándo hay que hacerlo (ser oportuno, táctica y estrategia de gestión).

Y ello requiere de la colaboración de directivos, profesorado, padres, alumnos, personal administrativo y de servicios y Administración educativa.

Parece claro que la presencia de un director eficaz y de unos profesores eficientes son esenciales para conseguir un centro eficiente. Por ello desarrollan a lo largo de su obra un extenso capítulo sobre cada uno de estos temas.

Directores eficaces:

Respecto a los directores eficaces destaca la cita: "Jamás he visto una buena escuela con un mal director o una mala escuela con un buen director. He visto escuelas que funcionaban mal convertirse en escuelas con éxito y, lamentablemente, a escuelas sobresalientes caer rápidamente en declive. En cada caso el crecimiento o la caída están muy en relación con la calidad del director". Ello supone, a nuestro juicio, una excesiva culpabilización del director.

Señala que los directores eficientes (1989: 18):

- Tienen una visión clara de lo que pueden ser sus escuelas y animan a todo el claustro a trabajar para realizar esa visión.
- Abrigan altas esperanzas respecto al rendimiento tanto de los estudiantes como de los profesores.

- Observan a los profesores en sus aulas y proporcionan un feedback constructivo, positivo, destinado a resolver los problemas y mejorar la enseñanza.
- Animar al uso eficiente del tiempo académico y diseñan procedimientos para minimizar las interrupciones.
- Usan los recursos materiales y personales de forma creativa.
- Controlan el rendimiento individual y colectivo de los estudiantes y usan esa información para guiar la planificación curricular.

Davis y Thomas (P. 25) señalan que los directores deben dedicarse principalmente a crear un ambiente académico adecuado. Para ello deben tomar parte activa en el proceso de reconocer las necesidades de la escuela, de crear expectativas altas y de generar un consenso para el cambio. También deben mostrarse activos en la mejora de sí mismos y el crear un sistema de recompensas para estudiantes y profesores... Se deben de ocupar también de adquirir los recursos materiales y personales necesarios para una enseñanza eficiente y han de contribuir a crear un ambiente escolar seguro y ordenado...

Profesores eficientes

Blumberg (1987), citado por Davis y Thomas (1989: 20), pidió a algunos profesores que describiesen su trabajo con una metáfora. Se obtuvo una lista de 63 metáforas, que influyen desde bombero, detective, super-profesor, "causante de bajas" (toll taker), "quarterback", trabajador de la cruz roja, psiquiatra, corredor de distancias, entrenador, coreógrafo, "paper chase", enfermero, prostituta y profesor. Estas 63 metáforas se sintetizan en los siguientes aspectos:

- * Mantener las cosas lo más pacíficamente que sea posible.
- * Tratar con los conflictos o evitarlos.
- * Curar heridas.
- * Supervisar el trabajo de otros.
- * Desarrollar la organización.
- * Poner en marcha ideas educativas.

Con ello los autores pretenden ilustrar la multiplicidad de roles (no únicamente docente) que debe desempeñar el profesorado, mostrando así la complejidad de la profesión de la enseñanza y, por tanto, sugiriendo la enorme dificultad de ser eficiente en todos y cada uno de los papeles que se solicita al profesor (que, por otra parte, incrementan día a día).

3.3. Evolución

La investigación sobre escuelas eficaces ha progresado, según Davis y Thomas (1989: 6-7) a través de 3 fases:

1. Observación e investigación de estudios de casos que identifiquen los factores sobre el clima escolar y sobre el éxito aparente de la enseñanza y de los métodos de gestión.
2. Estudios de correlaciones que muestren las relaciones estadísticas entre variables pero que no confirman la causalidad en absoluto.
3. Estudios experimentales usando profesores formados y profesores de un grupo control para demostrar, por ejemplo si cierta forma de enseñar o ciertas prácticas de gestión adoptadas por los profesores en el aula causan un mayor rendimiento de los estudiantes.

A la hora de explicar la evolución de estos estudios, se hace difícil establecer algún tipo de separación. Sin embargo, siguiendo a Creemers (1996) encontramos dos grandes subapartados (más acá y más allá de 1985), al que nosotros añadimos un tercero relativo a los estudios más recientes. Sin embargo, dentro de cada uno de estos grandes lapsos de tiempo pueden establecerse subapartados de modo que los episodios que se van sucediendo se puedan agrupar con cierta coherencia en "grupos" de estudios.

3.3.1. De los 60 a 1985

Creemers (1996) ofrece una visión histórica de los estudios acerca de las escuelas eficaces que resulta muy completo y ayuda a entender la evolución de ciertas ideas acerca de la eficiencia de las escuelas:

Los estudios de la primera generación de escuelas eficaces se centran en que ciertos comportamientos o estrategias de enseñanza y determinadas características de los métodos y de los libros de texto contribuyen al rendimiento de los estudiantes (Gage, 1963; Travers, 1973; Wittrock, 1986). Se enfatiza la autonomía de la escuela.

Con el informe Coleman se llega a la conclusión de que las escuelas no tienen casi ningún efecto sobre el rendimiento de los alumnos si tenemos en cuenta los efectos de las variables del background familiar. Pero se criticó esta visión pesimista y aparecieron algunos estudios que probaban que algunas escuelas obtenían mayor rendimiento que otras...

En EE.UU. Edmonds (1979) y Brookover et al (1979) iniciaron el movimiento de las escuelas eficaces realizando estudios de correlación centrándose en la relación entre las características de las escuelas y las aulas y sus efectos sobre la educación. El trabajo más conocido es precisamente el de Edmonds (1979), con su "modelo de 5 factores".

En Gran Bretaña, al mismo tiempo, Rutter realizó un estudio (Rutter et al., 1979) que constataba que los factores de dentro de la escuela más importantes y que determinan altos niveles de eficiencia son: 1) el equilibrio entre niños más y menos capaces; 2) el sistema de recompensas; 3) el ambiente escolar; 4) las oportunidades de los niños para tomar responsabilidades; 5) el "uso" de los deberes; 6) la posesión de objetivos académicos; 7) el maestro como modelo positivo; 8) la buena gestión de la clase y 9) el fuerte liderazgo combinado con una toma de decisiones democrática. Rutter también encontró que ciertos factores no estaban asociados con la eficiencia, como: el tamaño de la clase; el tamaño de la escuela o la antigüedad del edificio escolar. No sólo se midieron resultados académicos, sino que se estudiaron las tasas de delincuencia, los niveles de problemas de comportamiento,... Ello sugiere que las escuelas eficientes eran consistentemente eficientes a lo largo de un amplio abanico de tipos de resultados de los alumnos. (Reynolds, 1976; Rutter et al., 1979). El estudio de Reynolds reveló un número de factores internos a la escuela asociados a regímenes más eficientes, como una alta posición de alumnos en posiciones de autoridad; bajos niveles de control institucional; expectativas académicas positivas; bajos niveles de gestión coercitiva; altos niveles de compromiso e implicación de los estudiantes; ratios profesor/alumnos favorables y actitudes más tolerantes hacia las reglas...

En conjunto, el resultado de los estudios tempranos o iniciales sobre la eficiencia escolar pasa por cinco factores:

- un liderazgo educativo fuerte,
- altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos,
- un énfasis sobre las habilidades básicas,
- un clima seguro y ordenado y
- evaluaciones frecuentes del progreso de los alumnos

Frente a lo señalado por las Escuelas Eficaces, lo realmente importante, a juicio de Borrell (1987) son los profesores y los alumnos y los procesos que ejecutan, la distribución de los recursos, los procesos, el liderazgo, el clima de la escuela, ...Para la autora una nueva visión es la "*Instructionally Effective School*", que estudia aspectos más amplios de la escuela (distribución de los recursos, procesos, liderazgo, factores organizativos y, especialmente, el clima de escuela) en relación al rendimiento de los alumnos. Esta visión evoluciona a lo largo de 2 períodos: a) anterior a 1970: trabajos cuantitativos; estudios de análisis de correlaciones y b) tras 1970: destaca el trabajo de George Weber (1971); se realizan estudios de caso y se buscan los factores-clave que diferencian las escuelas en las que los resultados son superiores a los esperados.

3.3.1.1. Los años 70.

Tal y como relata López (1994: 16), los 60's se caracterizaron por la esperanza y la fe que se tenía en la educación. Pero en los 70, el enorme aumento de los gastos en educación de la década anterior se tradujo en tasas de crecimiento económico mediocre. Esto junto al informe de Coleman en 1966 provocó un clima de pesimismo sobre el poder de la escuela como elemento de transformación social.

Muchos otros autores, más recientemente, han llegado a conclusiones similares: analizando la influencia sobre el rendimiento de variables como el tamaño de las clases, la cantidad de libros de la biblioteca escolar, los años de formación de los profesores, los años de experiencia docente, el nivel de retribuciones económicas,... no encontraban apenas diferencias. Es decir, que la variable que mejor explica los resultados es el nivel socioeconómico y la escuela parece no cambiar nada. Así, por ejemplo, Averch (1972) señaló incluso que se podría no sólo no aumentar los gastos en educación, sino reducir algunos sin ninguna repercusión significativa.

Es decir, desde que el Informe Coleman puso de relieve, de una parte, la poca influencia que ejercían los centros educativos sobre el rendimiento de los alumnos en comparación con el peso que ejercen las condiciones sociofamiliares y, de otra, las acusadas diferencias que existían en los resultados obtenidos en los centros públicos americanos, se inició una nueva etapa en la investigación educativa para identificar los factores determinantes de que un centro tenga éxito, en relación con otros que presentan resultados claramente diferentes.

Partiendo de este supuesto -identificar los factores que diferencian los centros eficaces y los centros ineficaces- y tomando como criterio de éxito el rendimiento de los alumnos, medido a través de pruebas estándar, Edmond y colaboradores (1978) identifican los 5 factores que ya hemos mencionado y que presentan mayor correlación con la eficacia de una escuela. Éstos son: a) liderazgo del director y atención que presta a la instrucción; b) grandes expectativas de los profesores sobre los alumnos; c) énfasis del trabajo en el aula sobre las habilidades básicas; d) control continuo del progreso del alumno y e) clima ordenado y seguro en el centro. Estudios ulteriores al trabajo de Edmond concluyen que, si bien es cierto que los factores señalados inciden significativamente sobre la eficacia de la escuela, es necesario añadir otros relativos al centro como organización que también establecen claras diferencias en relación con el rendimiento de los alumnos.

Los trabajos de investigación posteriores realizados en esta línea constatan que la eficacia de un centro depende -además de los factores señalados- del clima y la cultura de la institución y que este clima y/o cultura está a su vez mediatizado por factores que dependen del modo como realizan la gestión los órganos de gobierno del centro, especialmente su director.

3.3.1.2. Los años 80.

La finalidad común de los trabajos de las Escuelas Eficaces ha sido "tratar de aislar los factores que inciden sobre la calidad de un centro con el fin de que, una vez identificados, se puedan implementar en otros, y así paliar las desigualdades existentes en los resultados". En esta línea se orientan los trabajos de Brookover et al. (1979), Rutter et al. (1979), Edmonds (1979), Madaus, Airasian y Kelleghan (1980), Purkey y Smith (1983), Creemers y Scheerens (1989), etc... por citar algunos de los más difundidos.

La aplicación de la teoría de la cultura organizacional al ámbito de las instituciones educativas (Greenfield, 1975) ha supuesto un nuevo enfoque del concepto de eficacia y de los factores que contribuyen a la misma dentro de los centros escolares.

De ahí que Purkey y Smith (1983) vuelvan a establecer un catálogo de factores relacionados con las escuelas eficaces, partiendo de una concepción del centro educativo como una organización, tanto desde el punto de vista de su estructura como de su funcionamiento. Desde este supuesto, estos autores identificaron las siguientes variables organizativas y estructurales relacionadas con la eficacia de los centros escolares:

- Autonomía en la gestión de la escuela.
- Liderazgo del director.
- Claridad en las metas y objetivos.
- Reconocimiento del progreso del alumno.
- Participación y apoyo de la familia.
- Clima institucional: tiempo dedicado al aprendizaje.
- Estabilidad y continuidad del profesorado.
- Desarrollo profesional del personal del centro.
- Apoyos de las autoridades y de la comunidad.

El movimiento sobre las escuelas eficaces no ha tenido el éxito esperado en la transformación de la escuela. Problemas relativos a la naturaleza de los estudios realizados y a la aplicación de los resultados a la práctica escolar han ocasionado que esta línea de trabajo poco a poco haya sido considerada como ineficaz para potenciar el cambio de la escuela. Probablemente la causa fundamental que ha determinado el fracaso de este movimiento ha sido su reduccionismo teórico, dado que la mayoría de los estudios tratan de buscar soluciones simples a problemas de naturaleza bastante compleja.

Los investigadores advirtieron la limitación de sus análisis y de sus esfuerzos para hacer a los centros más eficaces. Pronto se dieron cuenta de que, además de estos factores relativos a las organizaciones educativas, existían otros, generados en la dinámica interna de las instituciones, que eran difíciles de controlar metodológicamente, pero que tenían una gran incidencia sobre los procesos y resultados de los centros.

Algunos de estos factores -denominados de proceso- han sido inicialmente identificados por Fullan (1985), señalando su incidencia en relación con los resultados y con las posibilidades de transformación y mejora del centro. Desde esta perspectiva, este autor resalta la importancia de factores como:

- Liderazgo del director y toma de decisiones compartidas.
- Consenso en relación con las metas y los objetivos del centro.
- Intensa comunicación e interacción entre los miembros.
- Trabajo colaborativo entre el profesorado del centro.

A medida que se constatan los fallos de los trabajos sobre escuelas eficaces, surge como alternativa el movimiento hacia la mejora de la escuela (School Improvement o SI), entendiendo que el objetivo principal de cualquier política escolar es incidir en la transformación y cambio de los centros educativos. Este movimiento se caracteriza por tender más a la acción que a la investigación, por lo que centra su

preocupación en las estrategias concretas que permiten incidir en la mejora de cada centro, tanto a nivel de organización como en el de la reforma del currículo.

En los 80's se da un resurgimiento del interés por la educación, considerada por la OCDE una de las prioridades sociales y económicas de los países. (López, 1994: 18). A partir del informe *Compulsory Schooling in a Changing World* (1983), la OCDE puso de manifiesto que lo prioritario para los siguientes 10 años era el mejoramiento de la calidad de la educación obligatoria, ya que hasta el momento se habían hecho esfuerzos de mejoramiento cuantitativo (dotación de material, reformas curriculares,...). En el 84 en Washington⁵ educadores y políticos coincidieron en que una de las prioridades de la OCDE era la calidad de la educación básica, concretamente:

"La calidad de la escolarización básica, sobre todo de la educación básica en relación con las necesidades modernas de sociedades cada vez más pluralistas, incluyendo temas tales como: una mejora preparación para la vida de adulto; medidas para elevar el rango, la eficacia y el papel profesional de los enseñantes; la organización, contenido y estructura del currículo y los métodos de evaluación; los factores cualitativos que afectan al rendimiento de las escuelas, incluyendo el liderazgo de base escolar y los programas concebido para los desfavorecidos y los minusválidos".

Quizá al movimiento de calidad le sigue el movimiento estadounidense en busca de la excelencia (ver Peters y Waterman, 1982; Deal, 1985).

Respecto a escuelas eficaces destacan, según De la Orden (1988), los trabajos de Purkey y Smith (1983) y Good y Brophy (1986), donde se cuentan historias de éxito educativo. Se utilizan en condiciones dudosas ciertas técnicas estadísticas para identificar las escuelas eficaces y se controlan los resultados aleatorios con procedimientos de medida ad hoc.

Como señalan Beare et al. (1992), el interés popular por las compañías de calidad se atribuye normalmente a 4 libros muy leídos: Pascale y Athos (1981), Ouchi (1981), referente a la Teoría Z; Peters y Waterman (1982) y Deal y Kennedy (1982).

El libro de Pascale y Athos fue publicado cuando empezó a manifestarse el creciente interés del comercio norteamericano por la forma en que las compañías japonesas les estaban ganando posiciones en el mercado que ellos habían ocupado

⁵ Un resumen de la reunión está en "Quality in Education" (ED/MIN [84]5), texto para la reunión de la Comisión de Educación ministerial del 20 de noviembre de 1984.

durante varias décadas. Estos autores argumentaban que ello ocurría por el carácter japonés, por la opinión de los directores acerca de sus empleados, por la forma en que los trabajadores veían la empresa,... es decir, por la cultura japonesa y se preguntaban si se podía aprender o copiar el ejemplo japonés. También W. Ouchi analizó las diferencias entre empresas americanas y japonesas y rechazó el paradigma de las teorías X e Y de Douglas McGregor,... La obra de Peters y Waterman, por su parte, informaba sobre los atributos comunes a las empresas más exitosas y concluía que las compañías de calidad parecen haber desarrollado culturas que han incorporado los valores y prácticas de los grandes líderes y, por lo tanto, se puede ver cómo sobreviven esos valores décadas después de haberlas aprobado el gurú. Para ellos el líder es esencial en tanto que encarna la cultura de la organización. Y, finalmente, el libro de Deal y Kennedy analiza las compañías de calidad a partir de los componentes culturales como valores, héroes, leyendas, ritos y rituales, ceremonias, etc. y destacan la dirección simbólica para el funcionamiento de una empresa.

3.3.2. De 1985 a 1995

Dentro de la segunda generación de estudios sobre las escuelas eficaces, Creemers (1996) señala que tras 1985 se dispuso de nuevas técnicas de análisis estadístico y se así se pudieron desarrollar los estudios de Mortimore et al. (1988) o de Teddlie y Stringfield (1993). La investigación de Mortimore se basó en 50 escuelas seleccionadas al azar entre las escuelas londinenses de primaria. Duró 4 años y analizó el progreso de 2000 alumnos en áreas académicas y sociales. Finalmente encontró que las características de las escuelas eficaces eran básicamente:

1. Liderazgo decidido sobre el claustro: Existe un director que comparte el poder con el equipo de profesores, consultándoles para la toma de decisiones.
2. Compromiso del director suplente.
3. Implicación de los maestros: En las escuelas exitosas los maestros se implican en la planificación del currículum y juegan un mayor rol en el desarrollo de las directrices de su propio currículum (en este sentido un currículum abierto resulta, en nuestra opinión, indispensable para la participación y creación del profesorado).
4. Consistencia del profesorado: La estabilidad y continuidad del claustro es esencial.
5. Sesiones estructuradas: Los días son muy estructurados, el trabajo es organizado por el maestro. Se permite libertad dentro de la estructura.

6. Profesores con retos intelectuales: Los profesores son estusiastas. Estimulan a los niños a usar estrategias de resolución de problemas...
7. Ambiente centrado en el trabajo: Hay poco ruido y poco movimiento por el aula.
8. Dentro de cada sesión, centros limitados: Los alumnos progresan si los profesores emplean sus energías en un área o materia particular o a veces dos.
9. Máxima comunicación entre alumnos y profesores: Los niños explicitan y pactan con el profesor el contenido del trabajo que hacen (cosa que, a nuestro entender, favorece especialmente el trabajo por proyectos).
10. Recogida de datos: Hay que controlar el progreso de los alumnos.
11. Compromiso de los padres: Las escuelas tienen una política informal de puertas abiertas que anima a los padres a implicarse en las clases, las visitas,...
12. Clima positivo: Se necesita un "ethos" positivo.

El "Louisiana School Effectiveness Study" (Teddlie y Strigfield, 1993) estudió los niveles macro y micro, empleando una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Se analizaron datos a nivel de escuela y de clase. Se encontraron diferencias entre escuelas eficaces e ineficaces en cosas como tiempo dedicado a las tareas, presentación de nuevo material, estimulación para una práctica independiente, disciplina, un ambiente amigable, exhibición de los trabajos de los alumnos y apariencia del aula. Sobre todo fueron los estudios de casos los que proporcionaron una visión acerca de las características de las escuelas eficaces e ineficaces y que son:

ESCUELAS EFICACES	ESCUELAS INEFICACES
Director: 1. Liderazgo estable, apropiado 2. Estructura organizativa informal apropiada 3. Liderazgo académico compartido con el profesorado 4. Resistencia a los cambios externos 5. Relación entre los administradores cerrada 6. Buen uso del apoyo académico del claustro	1. Liderazgo inestable, generalmente inapropiado 2. Estructura organizativa informal inapropiada 3. Liderazgo académico no compartido con el profesorado 4. Aceptación de los cambios externos 5. Relación tensa entre los administradores 6. Uso poco imaginativo del apoyo académico del equipo de profesores
Profesorado: 7. El profesorado es amable y amistoso 8. Hay una fuerte cohesión entre el profesorado 9. No existen conflictos personales obvios entre el profesorado 10. Integración del equipo directivo en el profesorado 11. Esfuerzos cooperativos para mejorar la enseñanza 12. Alta estabilidad del profesorado 13. Mucho tiempo de trabajo/Clima de clase positivo 14. Enseñanza bastante uniforme en las diferentes clases 15. Asistencia libre a los nuevos miembros del profesorado	7. El profesorado es frío y distante 8. Existe una carencia de unión entre el profesorado 9. Se producen enfrentamientos abiertos entre el profesorado 10. Integración poco apropiada del equipo directivo entre el profesorado 11. Esfuerzos jerárquicos para mejorar la enseñanza 12. Moderada o baja estabilidad del profesorado 13. Escaso tiempo de trabajo/Evidencia de un clima negativo 14. Grandes variaciones en el modo de enseñanza de una a otra clase 15. Poca asistencia de los nuevos miembros del equipo de profesorado
Estudiantes: 16. Excelente disciplina y comprensión de las normas 17. Estudiantes implicados en la marcha de la escuela 18. Poco uso del castigo corporal 19. Clima orientado a los estudiantes 20. Alto rendimiento de los estudiantes	16. Disciplina pobre y escasa comprensión de las normas 17. Pocos o ningún estudiante comprometidos en la marcha de la escuela 18. Uso excesivo del castigo corporal 19. Clima orientado a los adultos 20. Bajo rendimiento de los estudiantes

Fuente: Adaptado de Teddlie y Springfield, 1993: 132.

Es decir, en definitiva, todos los estudios que se han ido mencionando, a pesar de que evolucionan con el tiempo, muestran unos resultados comunes. En este sentido un autor que ha estudiado el tema de las escuelas eficaces ha sido Walberg (1985), llegando a la conclusión de que un 97,6% de 620 estudios mostraban una relación entre la clase social y aprendizaje y el rendimiento.

Para Bert P.M. Creemers (1996), las diferencias entre los resultados de los estudiantes vienen determinadas en gran parte por sus *backgrounds*, su status socio-económico y por sus capacidades y habilidades. Pero también la escuela y los profesores marcan una diferencia.

Señala la polarización entre las teorías que muestran que la educación determina el resultado de los alumnos independientemente de su bagaje social e intelectual (Bloom, 1976) y las que consideran que la enseñanza no influye casi nada frente a estos otros aspectos (Coleman et al., 1966).

Al referirse al movimiento de las escuelas eficaces, muestra cómo éste se basa en que las diferencias entre los resultados de los estudiantes pueden ser explicados por la escuela y sus maestros (Scheerens et al., 1989).

El estudio de Levine y Lezotte (1990: 10) confirma el modelo llamado de "los 5 factores" y constata que las características de las escuelas eficaces son:

Cultura y clima escolar productivo:

- Ambiente ordenado.
- Compromiso del profesorado para compartir y articular una misión centrada en el rendimiento.
- Orientación hacia la resolución de problemas.
- Cohesión del profesorado, colaboración, consenso, comunicación y colegialidad.
- Implicación del profesorado en la toma de decisiones.
- Énfasis de toda la escuela en reconocer el rendimiento positivo.

Centrarse en las adquisiciones de habilidades de aprendizaje básicas por parte de los estudiantes:

- Máxima disponibilidad y uso del tiempo para el aprendizaje.
- Énfasis en el dominio de habilidades de aprendizaje centrales o básicas.

Apropiado control del progreso de los estudiantes.

Desarrollo del equipo directivo orientado a la práctica en la propia escuela.

Dirección excelente:

- Selección y despido "enérgicos" de profesores.
- Orientación al "inconformismo".
- Evaluación frecuente y personal de las actividades de la escuela y toma de sentido.
- Alto empleo de tiempo y energía en las acciones de mejora de la escuela.
- Apoyo a los profesores.
- Adquisición de recursos.
- Dirección instruccional superior.
- Disponibilidad y utilización efectiva de personal de apoyo instruccional.

Notable compromiso de los padres.

Arreglos instruccionales eficientes y ejecución:

- Agrupaciones eficientes.
- Ordenación del aula correcta.
- Aprendizaje activo.
- Enfatizar un tipo de aprendizaje dirigido a la evaluación de resultados.
- Coordinación curricular.
- Gran abundancia y disponibilidad de materiales didácticos.
- Disponer de tiempo "extra" para la lectura, el lenguaje y las matemáticas.

Expectativas altamente operativizadas y requerimientos para los estudiantes.

Otras posibles correlaciones:

- Sentido de los estudiantes de eficiencia/futuridad.
- Instrucción y sensibilidad multicultural
- Desarrollo personal de los estudiantes.
- Políticas y prácticas de promoción de los estudiantes rigurosas e igualitarias.

Fuente: Adaptado de Levine y Lezotte, 1990: 10.

3.3.3. Más allá de 1995: nuevas tendencias

3.3.3.1. La propuesta de Scheerens y Creemers.

Tras ambas generaciones, Scheerens y Creemers (1989) proponen el desarrollo de un modelo de eficiencia educativa que incluye el alumno, la clase, la escuela y el contexto. Otros trabajos son los de Stringfield y Slavin (1992), de Scheerens (1992) y de Creemers (1991), todos ellos centrados en el modelo de Carroll (1963), que considera 5 elementos básicos:

- . aptitud
- . habilidad par entender la instrucción
- . perseverancia
- . oportunidad
- . calidad de la instrucción

El QAIT model de Slavin se basa en el nivel de aprendizaje de los estudiantes, considerando la calidad, la propiedad, el uso de incentivos, el tiempo para la instrucción al nivel del aula. Y a nivel escolar distingue también 5 niveles: a) significación y comprensión universal de los objetivos, b) atención al funcionamiento académico diario, c) coordinación entre programas y entre escuelas y padres, d) desarrollo de todo el equipo y eliminación de los profesores "malos" de la escuela, e) organización de la escuela para apoyar el aprendizaje del alumno. Este es un nivel macro, pero hay que combinarlo con el nivel del aula.

Creemers (1994) distingue, en este sentido, entre los diferentes niveles en la propuesta siguiente:

Un modelo comprensivo de eficiencia educativa		
Niveles	Componentes/Características de la calidad	Criterios formales
	tiempo y oportunidad	
CONTEXTO		
Calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Política centrada en la eficiencia • Política de evaluación/Sistema de indicadores/sistema de exámenes nacional 	Consistencia
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de formación y apoyo • Guías nacionales para los horarios • Supervisión de los horarios 	Constancia
Oportunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Directrices nacionales para el currículum 	Control

ESCUELA

Calidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Reglas y acuerdos acerca de la instrucción en el aula • Política de evaluación/ Sistema de evaluación 	Consistencia
Calidad organizativa	<ul style="list-style-type: none"> • Política de supervisión, profesionalización. • Cultura escolar que induce a la eficiencia 	Cohesión
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Horarios escolares • Reglas y acuerdos sobre el uso del tiempo 	Constancia
Oportunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Atmósfera tranquila y ordenada • Currículum escolar • Consenso acerca de la misión • Reglas y acuerdos acerca de cómo implementar el currículum escolar 	Control

CLASE

Calidad de la instrucción	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación y ordenación de objetivos y contenidos • Estructura y claridad de contenidos • "Advance organizers" • Evaluación • Feed-back • Instrucción correctiva 	Consistencia
Formas de agrupar	<ul style="list-style-type: none"> • "Mastery learning" • Habilidades de grupo • Aprendizaje cooperativo fuertemente dependiente de: <ul style="list-style-type: none"> . material diferenciado . evaluación . feedback . instrucción correctiva 	
Manera de ser del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Atmósfera ordenada y quieta • Deberes • Altas expectativas • Programas de objetivos claros • conjunto de objetivos claros <ul style="list-style-type: none"> . objetivos muy concretos . énfasis sobre las habilidades básicas . énfasis sobre el aprendizaje cognitivo y la transferencia • estructuración del contenido curricular <ul style="list-style-type: none"> . ordenación de objetivos y contenidos . "advance organizers" • claridad de presentación • hacer preguntas como medio para facilitar el aprendizaje • ejercicios inmediatos tras la presentación de un nuevo contenido • evaluación, feedback e instrucción correctiva 	

3.3.3.2. Los herederos de Coleman.

Lucco (1995) recuerda que los resultados centrales del trabajo clásico de Coleman et al (1966) concluyeron que las variables de inputs y procesos escolares producían una pequeñísima variación en el rendimiento de los estudiantes (del 10 al 20%). Por lo tanto, mientras consideramos que las variables de los antecedentes y bagaje de los estudiantes (ej: ingresos) son inalterables y suponen un gran obstáculo para el éxito, hay algunas evidencias que muestran que los factores escolares pueden afectar al rendimiento de los estudiantes. Más recientemente, Hedges, Laine y Greenwald (1994), reelaborando una investigación de Hanushek's (1989), concluyeron que los inputs de recursos muestran una relación positiva sistemática con los resultados escolares.

Reconociendo que los inputs escolares por sí solos contribuyen poco a la comprensión del rendimiento de los estudiantes tras considerar los atributos de los éstos, Oakes (1989) propone que los recursos escolares han de ser vistos en conjunción con la presencia de un clima escolar "saludable" para entender mejor las variables escolares alterables.

En nuestros días, la globalización de la economía, las desigualdades norte-sur, el agotamiento de determinados recursos naturales,.. nos conducen a una situación decididamente diferente. Se necesita un cambio en todos los niveles. La economía opta por la producción flexible y la globalización de mercados, con el fin de adaptarse a los cambios, y en educación, a remolque de las innovaciones empresariales, se habla de la Calidad Total. Sin perjuicio del desarrollo que haremos del tema en el capítulo correspondiente (el octavo, concretamente), avanzamos aquí algunos de los argumentos que llevan a la Calidad Total.

Como señala Abrile (1994), actualmente sucede que en América Latina se están fortaleciendo los sistemas democráticos; se están transformando las estructuras productivas en el marco de una economía globalizada; se está intentado llevar a cabo una distribución equitativa de los bienes que responda a las demandas sociales; se está difundiendo el progreso científico y tecnológico y se están adoptando nuevas concepciones organizacionales más flexibles para adaptarse a contextos cambiantes. Por ello los sistemas educativos también han iniciado procesos de reforma. Existe un nuevo orden mundial competitivo basado en el conocimiento, en el cual la educación puede llegar a ser la mejor ventaja competitiva de cualquier país. Por ello los sistemas educativos se proponen actualmente: formar ciudadanos capaces de convivir democrática y solidariamente en sociedad; formar recursos humanos que respondan a

los nuevos requerimientos del proceso productivo y capacitar al conjunto de la sociedad para convivir con la racionalidad de las nuevas tecnologías, transformándolas en instrumentos que mejoren la calidad de vida.

Propone, para las próximas décadas: a) la adquisición de competencias básicas de apropiación de conocimientos elementales y comunes, imprescindibles para toda la población (educación básica); b) el dominio de conocimientos y capacidades intermedias, deseables para toda la población (educación secundaria) y c) el logro de alta capacitación y de competencias diferenciales para distintos grupos de la población (educación superior).

Como problemas constatan:

- El agotamiento de los modelos tradicionales de gestión y de los tipos de relaciones que se generan en el interior de los sistemas educativos, que enfatizan el verticalismo y el autoritarismo.
- La falta de fe de poblaciones en contextos sociales y económicos adversos, cuyas necesidades educativas no son atendidas por ineficiencia de los sistemas educativos.
- La ausencia de capacidades institucionales y técnicas para afrontar los problemas de repetición y deserción, que alcanzan cotas inaceptables.
- El creciente malestar social como consecuencia de promesas no cumplidas por los ministerios de educación, que se expresan en el desinterés de los alumnos, en la desesperanza de los padres y en la frustración de los docentes, inmersos en una estructura que no produce resultados aceptables para la sociedad.
- La reducción del financiamiento de la educación a pesar del aumento de la cobertura, como consecuencia de las políticas de ajuste y de la falta de credibilidad de los sistemas educativos frente a otros sistemas o subsistemas.
- La uniformidad del tratamiento dado a sectores socio-culturales y económicos diferentes, con resultados insatisfactorios para los alumnos de poblaciones con carencias.
- El fortalecimiento de las instancias centralizadas y burocratizadas, que opera en detrimento de la autonomía de las escuelas.
- La falta de información disponible para efectuar un proceso de transformación, en especial la ausencia de evaluación de los resultados de aprendizaje en varios países de la Región.
- El descontento, la desconfianza y el escepticismo que generan la discontinuidad de los ciclos políticos y la inestabilidad de las estrategias educativas.

Es curioso observar cómo muchos de estos problemas también se dan en los sistemas europeos. Para afrontarlos le compete al estado diseñar y ejercer la conducción estratégica de las políticas de desarrollo educativo, con una visión prospectiva

Para Tovar, Ramos y De la Garza (1994), la calidad de nuestros servicios educativos poco se había visto cuestionada. La prestación del servicio educativo que proporciona el estado a la población simplemente se "ofrecía". Teníamos clientes cautivos. Hoy es predominante el mejorar "la calidad de la educación" y la administración actual debe cambiar su teoría tradicional condicionada a ciertas hipótesis como la de que los administradores deben planear, dirigir y controlar las actividades del grupo de trabajo y que la autoridad proviene de la cima de la pirámide jerárquica, siendo poca o nula conforme se llega a la base de la misma. (Ver el capítulo octavo, referido a La Calidad Total, una vía alternativa).

En relación con el cambio de la sociedad en general y de la demanda educativa en particular hallamos la aportación de Murgatroyd y Morgan (1994: 5), quienes al intentar analizar los cambios en la enseñanza de los 90's constatan la existencia de: cambios en el comportamiento de los "consumidores" o usuarios de la educación; cambios en el comportamiento de quienes proporcionan la educación; cambios en el uso de las nuevas tecnologías; nuevos proveedores de "negocios" escolares; cambios en las estrategias competitivas de las escuelas; cambios en las especificaciones de los gobiernos sobre el modo en que deben de operar las escuelas y cambios demográficos que afectan de manera clave a la naturaleza de la escolarización.

Concretamente, dentro de los "consumidores" de la educación, diferencia varios grupos: padres, alumnos, empleados, instituciones educativas post-secundarias, la comunidad y otros. Cada uno de ellos demanda nuevas peticiones y presenta cambios en su comportamiento.

Uno de los últimos estudios en la línea de escuelas eficaces es el de MacBeath et al. (1995), quienes realizan un estudio comparativo acerca de la dirección de escuelas eficaces en Inglaterra, Escocia y Dinamarca. Analizan qué supone esa dirección, cómo se lleva a cabo y en qué contextos. En relación al *contexto* señalan que en Gran Bretaña el gobierno central ha establecido una red de instituciones educativas entendidas como unidades separadas que rinden cuentas a través de un sistema de indicadores y que compiten entre ellas por los clientes (esta filosofía se basa en el derecho del cliente a elegir). Es decir, hay una clara orientación hacia el

sistema de mercado, mientras que en Escocia se tiende al consenso y la colaboración. Por su parte, en Dinamarca en abril de 1994 se introdujo una nueva Ley de Educación dirigida a crear un marco escolar basado en el diálogo y la cooperación entre profesores y alumnos y un clima de compromiso de padres y estudiantes para llevar la escuela adelante. Ello supone mucha autonomía de las autoridades locales, con lo que se aumenta la descentralización. Por otra parte, en relación a la *metodología*, se utilizaron entrevistas semiestructuradas con los directores en las que emergieron cinco temas básicos para lograr la eficacia:

1) Visibilidad:

Mantener la visibilidad tanto en relación a la comunidad escolar interna como a la externa tiene varios efectos: mantener puertas abiertas, controlar, posibilitar, establecer y ganarse credibilidad, apoyar a los maestros,...

2) Dirección o liderazgo curricular:

En Dinamarca el equipo directivo tradicionalmente ha respetado la autonomía profesional de los maestros, pero la legislación actual le incita a ejercer un control más directo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Inglaterra la dirección del currículum es competencia del "headteacher" y algo parecido ocurre en Escocia.

3) Rendimiento de cuentas:

Existen demandas de un mayor rendimiento de cuentas. En Dinamarca y Escocia éste tiene lugar a través del consejo escolar (de miembros elegidos de diferentes grupos de la comunidad educativa), mientras que en Gran Bretaña hay unos cuerpos consultivos que limitan el poder de toma de decisiones.

4) Tiempo:

En Gran Bretaña trabajan entre 50 y 70 horas semanales (55 como media), en Escocia de 45 a 60 y en Dinamarca, de 33 a 56 (gran variabilidad porque tienen "tiempo libre").

5) Conflicto:

Es algo inherente al trabajo pero hay que distinguir entre el conflicto funcional y el disfuncional, ver cuándo es productivo, buscar clarificaciones, darle un tratamiento profesional,...

Hay elementos comunes en los tres países, como es la dirección compartida, pero presentan diferencias estructurales en el modo de entender y de articular esta dirección que, en definitiva, aparece como el elemento estratégico para lograr escuelas eficaces.

3.3.3.3. La educación basada en los resultados.

Para O'Neil (1994), la filosofía OBE (Outcomes-Based Education), educación basada en los resultados, señala que el rendimiento de los estudiantes demuestra el resultado de la instrucción. Por ello hay que organizar el curriculum y la instrucción para ayudar a los estudiantes a lograr esos resultados. O sea, el resultado final define el proceso.

Se considera que las escuelas que aplican acertadamente los principios del OBE conseguirán que sus alumnos alcancen los resultados imprescindibles y, entonces, tendrán más éxito en la escuela y en la vida.

Pero se han alzado voces muy críticas que consideran que sólo funciona bien en teoría, porque en la práctica puede disminuir el rigor académico y bajar los estándares para los estudiantes.

Los defensores dicen que hay que pensar en qué impresión queremos que den los estudiantes graduados. Esto nos remite a la cuestión fundamental: que es lo que vale la pena aprender, cuál es el propósito de la escolarización. Señalan que parten de la creencia de que todos los niños, en las condiciones adecuadas, pueden alcanzar los resultados deseados. Los detractores, por el contrario, consideran que se trata de un modelo competitivo bajo el cual los estudiantes luchan con los demás por oportunidades de aprendizaje limitadas y por un número limitado de buenas calificaciones (muchos padres quieren que sus hijos obtengan una A -un sobresaliente-, pero no que los otros niños saquen buenas notas). Así, lo que sucede es que se crea una confrontación.

Durante 1992 y 1993 se han llevado a cabo planes de OBE en muchos distritos escolares de Minnesota, Iowa, Ohio, Pennsylvania y Virginia pero, lejos de servir para aclarar algo, han avivado las discrepancias.

El debate alrededor del OBE es complejo, en parte porque no existe acuerdo en la definición de "Educación basada en los Resultados" o de "Resultados". Oponentes y partidarios del OBE a menudo tienen diferentes posiciones acerca de: los méritos de hacer que los estudiantes compitan entre sí; de la eficacia de la evaluación normativa (o basada en la norma) y de la curva normal; y de la racionalidad de considerar que los estudiantes pueden hacer tareas escolares de alta "aptitud".

Además los críticos cuestionan algunas de las técnicas utilizadas en las escuelas que aplican OBE, como son el aprendizaje cooperativo o las agrupaciones heterogéneas. Alertan acerca de los posibles resultados negativos si algunas de estas prácticas están pobremente ejecutadas. Por ejemplo, puede que los niños más inteligentes sean quienes realicen todo el trabajo o puede que el curriculum sea "diluido" y adaptado al ritmo de los más lentos.

Otras cuestiones que se formulan son: Si existen una serie de resultados comunes que podrán ser conseguidos por todos los estudiantes, ¿podrán representar/demostrar más de la mínima competencia?; ¿hasta qué punto los resultados podrían tener en cuenta los contenidos académicos tradicionales frente a las habilidades más globales?; ¿cómo podrán las escuelas tratar a los diferentes estudiantes que aprenden a diferentes ritmos o mediante diferentes estilos de aprendizaje?

Según los críticos, la filosofía OBE ha fallado en estos puntos. El caso de Virginia es un ejemplo. Su plan se basó en la propuesta de un núcleo común de aprendizaje (en función de lo que la sociedad exigiría a los graduados,...), describiendo qué querían que fuesen capaces de hacer los estudiantes de 16 años. El Estado planificó una revisión del sistema de evaluación y del rendimiento de las escuelas para asegurar que los estudiantes dominasen los resultados de aprendizaje esenciales. Pero los oponentes han manifestado que los resultados no se centran únicamente en logros académicos, sino que incluía que cada estudiante tenía que haber aprendido habilidades de pensamiento, resolución de problemas, comunicación y colaboración. Esto recordaba a las "7 dimensiones del vivir": bienestar y logro personal, relaciones interpersonales, aprendizaje a lo largo de toda la vida, "esfuerzos" culturales y creativos, bienestar laboral y económico, participación cívica local y global y concienciación ambiental. Así, el plan recogía muestras de resultados de varias dimensiones. Por ejemplo, dentro de la dimensión de relaciones interpersonales, se señalaba que el estudiante debía de llegar a ser "Una persona que valore la conexión con otras personas, que construya y mantenga una serie de relaciones humanas beneficiosas". El estudiante que alcanzase este resultado mostraría habilidades fundamentales para tener amistades, exhibiría los principios de sinceridad, amabilidad e integridad, analizaría los conflictos para descubrir los modos de resolución cooperativa, animaría y apoyaría las visiones y necesidades de los miembros de la familia y de sus compañeros y exploraría otras culturas y naciones para entenderlas, comunicarse y cooperar con personas pertenecientes a ellas.

Pero, para los críticos, esto chocaba con el plan académico: no se podía invertir tiempo en esto en detrimento de las materias académicas. Pero los defensores del OBE, creemos, señalan que estos valores se tratan de modo transversal. Sin embargo, los críticos hicieron tanta campaña en contra, que la opinión pública rechazó el plan y se tuvo que suspender.

Algo similar pasó en Pennsylvania. Se definieron los requerimientos educativos. Los estudiantes deberían, al menos, demostrar el dominio de algunos resultados esenciales antes de recibir el graduado. Estos resultados enfatizaban los valores y creencias de los estudiantes y generó fuertes críticas. Por ejemplo, un

resultado señalaba que el estudiante debía demostrar sus "habilidades de comunicación, negociación y cooperación con otros". Los detractores argumentaron que muchos de estos resultados no son medibles y que, en cualquier caso, no son la misión primordial de la escuela. Se señala que un principio es que "Hay que ser tolerante", pero ¿cómo medir el grado de tolerancia?, ¿cuánta tolerancia es la tolerancia suficiente?, ¿cómo lo remedias si un niño no es tolerante?, si un estudiante de sobresaliente no coopera bien con los demás, ¿se le ha de denegar el diploma?

Para los críticos, con el OBE la motivación de los estudiantes disminuye porque saben que tienen muchas oportunidades de pasar una prueba para demostrar la consecución de un resultado. Y así no aprenden a sacrificarse. Por otra parte, creen que los maestros tienen que aminorar el ritmo, y entonces todo el mundo empeora, ya que el maestro dedica la mayor parte de su tiempo a los niños que no están rindiendo.

El OBE intenta solucionar los problemas de las aulas tradicionales. Los estudiantes tienen oportunidad de aprender a partir de diferentes métodos y fuentes y al final se espabilan solos. Deben ser capaces de mostrar al profesor los esfuerzos que han hecho para aprender el material.

Al OBE también se le critica que representa una forma radicalmente diferente de organizar las escuelas, pero que existe poca investigación que lo fundamente. Yecke señala que proponer un cambio de proporciones monumentales que no ha sido probado es poco ético. Y, en este sentido, los padres están en contra porque no quieren que se experimente usando a sus hijos como conejillos de indias.

El OBE no ha cuajado por ser sensiblemente novedoso y porque, según sus defensores, no se interpreta como se concibió. El desacuerdo aparece también entre quienes piensan que la investigación sobre estas estrategias ya constituye la base para probar el OBE y los que piensan que no es así, que es un experimento indocumentado.

Con todo el movimiento en contra, el OBE ha entrado en crisis. sin embargo, los expertos advierten que hay que:

- Ser claros sobre el significado del OBE y especialmente cuidadosos con el lenguaje de los resultados. Hay que ser capaz de definir lo que se defiende. Si tú no defines qué entiendes por resultados, alguien lo hará.
- Considerar el inicio de los resultados en las áreas de contenido. Los expertos discrepan en la naturaleza de los resultados deseables. Para algunos se limitan a las materias académicas y para otros no (sino que hay que considerar una serie de ejes transversales y de objetivos interdisciplinares...).
- Pasar lentamente de poner altas estacas/apuestas a la consecución de los resultados.
- Dar a los padres la alternativa de no integrarse en el programa OBE.

English y Hill (1994: 106) también suscriben la idea del OBE señalando que se centra en la idea de que los resultados o "outputs" podrían ser usados para diseñar y evaluar la eficacia y la eficiencia de los sistemas educativos. Es rechazado por Dering como inapropiado por fallar al separar las causas comunes de las especiales, de modo que uno es incapaz de saber qué "resultados" son especiales o normales. En este sentido, desde nuestra perspectiva, por una parte, aceptamos el OBE en tanto que valora muchos aspectos de la persona incluidos los emocionales y los sociales, pero, desde luego, no suscribimos la filosofía de basarse en los resultados ni de operativizar al máximo las causas para tratarlas separadamente.

El informe "First Thing First" (Public Agenda, 1995) señala que el 82% de los americanos desean que haya unas directrices muy claras sobre lo que los alumnos debieran aprender y sobre lo que los profesores debieran enseñar en las principales materias. Para los defensores de esta política se acercan, aunque no lo reconozcan, al OBE.

3.3.3.4. Las nuevas propuestas de la OCDE.

En el capítulo quinto vamos a tratar con mayor profundidad la aportación de la OCDE a la calidad a partir de sus estudios de indicadores. Sin embargo, en el presente apartado deseamos también incluir algunas de las aportaciones que ha realizado y que guardan estrecha relación con la eficacia escolar.

En la publicación Comunidad Escolar (18/I/1995) se reseña que la OCDE ha señalado que, dado el aumento de familias monoparentales y los problemas del paro y las toxicomanías, los docentes se enfrentan con dificultades crecientes para mantener el orden en el aula y por ello han optado en muchos países por una pedagogía cooperativa, que consiste en trabajar en grupos restringidos de modo que prevé un aprendizaje más autónomo e individualizado. Ej: Italia: se hace una evaluación diagnóstica a principio de curso, se diseña un currículum para ese alumno en concreto y a final de curso se hace una evaluación sumativa.

"...Una de las características comunes de los centros de este tipo es que **tienen una idea clara de lo que son una enseñanza de calidad y un buen aprendizaje**, algo cada día más importante, en la medida en que la tendencia actual a delegar responsabilidades por el centro impulsa a cada uno de ellos a elaborar su propia definición de calidad".

Por su parte, el CERI (1994) ofrece cuatro recomendaciones políticas y aspectos clave que emergen de su estudio. Éstos son:

- La necesidad de intervenir para crear oportunidades para los grupos educativamente desaventajados.
- La necesidad de diversificación activa de la oferta educativa (diferentes tipos de escuelas).
- Medidas para mejorar la provisión de elección de oportunidades (que los padres y los alumnos consigan la primera o segunda escuela elegida).
- Clarificar los criterios que permiten escoger escuela (cuando la demanda supera a la oferta).

Para algunos ampliar la educación obligatoria supone un perjuicio para la calidad frente a los que opinan que ambas cosas pueden mejorar. Repasa el decálogo establecido por la OCDE en "Escuelas y Calidad de la Enseñanza" (1990) para conseguir escuelas eficaces:

- 1.- Compromiso con las normas y finalidades definidas claramente y de común acuerdo, entre todos los sujetos implicados en la educación.
- 2.- La planificación consensuada, tomas de decisión en común y el trabajo colegiado en un espíritu de experimentación y de evaluación.
- 3.- Dirección dinámica para realizar y desarrollar la mejora.
- 4.- Estabilidad del personal.
- 5.- Estrategia de formación permanente y de perfeccionamiento del personal que se corresponda con las exigencias de cada centro escolar.
- 6.- La aplicación de un programa de estudios cuidadosamente elaborado y coordinado, que permita a cada alumno adquirir los conocimientos teóricos y prácticos esenciales.
- 7.- Alto nivel de participación de los padres.
- 8.- El reconocimiento de los valores propios del centro escolar y la adhesión a estos valores.
- 9.- Explotación máxima del tiempo escolar.
- 10.- El apoyo dinámico y sólido de la autoridad educativa competente.

A raíz de esto incide y amplía cinco de las propuestas gubernamentales realizadas:

- 1) La ampliación de la autonomía de los centros y el estímulo a los mismos para que elaboren sus propios proyectos educativos y su oferta educativa.
- 2) Informar a los ciudadanos acerca del proyecto educativo propio de cada centro y facilitar la elección del mismo a los padres.
- 3) Impulso de la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

- 4) Reforzar la organización y la dirección de los centros.
- 5) Evaluación global del sistema educativo. La aplicación y fomento de una cultura de la evaluación nos permitirá detectar las deficiencias del sistema educativo y la adopción de medidas tendentes a la consolidación de una enseñanza de calidad.

Calidad no debe entenderse desde una perspectiva reduccionista como algo que sólo se basa en los resultados académicos obtenidos por los alumnos, sino que debe tener en cuenta otras variables, como el entorno socioeconómico en que está enclavado el centro o la calidad de la gestión de la propia administración educativa.

3.3.3.5. Los proyectos de mejora de la escuela.

Del Proyecto Internacional de Mejora Escolar (ISIP) auspiciado en la década pasada por la OCDE y que ha sido uno de los que más ha contribuido a reconceptualizar la mejora escolar, se extrae que por mejora de la escuela se entiende "un esfuerzo sistemático y sostenido, orientado a cambiar las condiciones del aprendizaje y otras relativas a las condiciones internas en una o más escuelas, con el propósito último de lograr más eficazmente las metas educativas".

Según Holly (1990) se trata:

- a) De hacer más de lo mismo
- b) De hacer lo mismo pero mejor
- c) De reestructurar y rediseñar

Siguiendo a Holly y Hopkins Bolívar separa evaluación de la mejora (medida de los resultados para detectar ineficiencias), evaluación **para** la mejora (evaluación formativa) y evaluación **como** mejora (inserta la evaluación el propio proceso de desarrollo organizativo del centro). Dentro de esta última destaca el GRIDS (sobre el que se vuelve a insistir en el capítulo sexto) y la RBE (Revisión Basada en la Escuela).

3.3.3.6. La Revisión Basada en la Escuela.

La Revisión Basada en la Escuela (RBE) consiste en la inspección sistemática por una escuela, subsistema o individuo del actual funcionamiento de la escuela.

Características:

- a) Es un proceso sistemático, no una simple reflexión.
- b) Su finalidad es obtener información válida sobre las condiciones, funciones, propósitos y productos de una escuela.
- c) La revisión conduce a la acción.
- d) Es una actividad de grupo que implica a los participantes en un proceso colectivo.

e) El proceso es reconocido como propio por la escuela.

f) Su propósito es la mejora y desarrollo de la escuela.

Se trata de un modelo flexible y contextual de resolución de problemas. A nuestro juicio es muy similar a la Calidad Total (TQM), e incluso a la Investigación en la Acción, iguales procesos bajo filosofías diferentes.

3.3.3.7. La gestión escolar basada en "vagar" por la escuela.

Sagor y Bernett (1994: 124) apuntan una nueva tendencia denominada School Management by Wandering Around (conocida con las siglas MBWA) iniciada por L. Frase y R. Hetzel. Se trata de "pasear", de "vagar" por la escuela para concienciarse de tres elementos: qué hay que buscar, qué hay que observar/comentar y qué hay que hacer (cuando uno está "out & about").

El MBWA es una técnica de autoreforzamiento. Si se hace infrecuentemente no sólo no conseguirá el propósito que persigue sino que resultará una actividad poco grata. En este caso, cuando un director a quien es raro ver fuera de su oficina entra en la clase, es normal que se le pregunte qué está haciendo y si tiene algún problema. Pero si frecuentemente anda errando por el colegio, es normal verle y su respuesta bien podría ser "Nada, estoy paseando". Con ello se aumentará, consideran, la calidad de la educación del centro.

3.3.4. A modo de resumen

El inicio de los estudios sobre eficacia de las escuelas se remite, como hemos indicado, al Informe Coleman (1966). Sus conclusiones generaron una polémica al destacar el escaso poder de la escuela como mecanismo de nivelación social. Los resultados escolares se debían básicamente a la diferente extracción social de los alumnos, mientras que la escuela tenía un efecto prácticamente nulo en el rendimiento académico. A partir de este momento, como señalan Muñoz-Repiso et al (1995: 13) se sucedieron las reacciones, que se han ido encadenando a lo largo del tiempo, dando lugar a diferentes tipos de análisis que encuadramos (adaptando las ideas de Muñoz-Repiso y sus colaboradores y sistematizándolas en forma de tablas) dentro de 5 grandes corrientes:

Fechas	Autores	Ideas principales	Modelo subyacente	Tratamiento metodológico	Fallos
Final 60's Inicio 70's	Los reanálisis de los datos recogidos en el informe Coleman (Smith, 1972; Jencks, 1972; Mayeske, 1973), que matizan algunas de las conclusiones.	Siguen señalando que las escuelas explican un porcentaje muy pequeño del rendimiento académico.	En este momento el centro educativo se veía bajo el modelo de entrada-producto(input-output), sin tener en cuenta las variables de proceso ni la interacción entre todas ellas.	Sin embargo, metodológicamente se basaba en un esquema analítico sumativo, por lo que se puede decir que las conclusiones del Informe Coleman estaban fuertemente influidas por el modelo de análisis estadístico utilizado.	Si se considera que los predictores con mayor rango de variabilidad (nivel socioeconómico de las familias) explican un mayor porcentaje de la varianza del criterio (rendimiento de los alumnos), resulta explicable la relativa menor influencia de la escuela sobre el aprendizaje de los alumnos, sin que esto signifique que realmente influya menos.

Fechas	Autores	Ideas principales	Modelo subyacente	Tratamiento metodológico	Fallos
Años 70	Trabajos de Weber (1971), Lezotte, Edmonds y Ratner (1974), Rutter (1979) o Brookover (1979)	Estos trabajos suponen la superación del modelo caja negra inicial para comenzar a considerar algunas variables de proceso. Las críticas a los esquemas de análisis input-output dieron lugar a nuevas ideas acerca de que la escuela sí importa (Rutter, 1971).	Metodológicamente se abandona la escuela y se incide más en la metodología del estudio de casos. Se buscan escuelas ejemplares (especialmente eficaces o ineficaces en cuanto al rendimiento de sus alumnos) para estudiar su eficiencia, el liderazgo, el clima escolar o el nivel de expectativas.	Se usan técnicas de regresión para, comparando, identificar aquellos factores asociados con un alto rendimiento académico.	Sin embargo, se sigue empleando el procedimiento aditivo de las influencias de cada variable aisladamente, sin considerar las posibles interacciones entre variables.

Fechas	Autores	Ideas principales	Modelo subyacente	Tratamiento metodológico	Fallos
Años 80	Edmonds (1982), Purkey y Smith (1983), Mackezie (1983).	Se centran en la identificación de las dimensiones que caracterizan las escuelas eficaces. Comienzan a aparecer listados de rasgos, variables y patrones de funcionamiento escolar propios de estas escuelas	Se comienza a vincular el ambiente y el ethos o carácter propio de cada centro al rendimiento de los alumnos.	Se estdia el clima del centro, la dirección, las normas y metas, la estabilidad del profesorado, el orden y la disciplina y el nivel de expectativas para el rendimiento.	

Fechas	Autores	Ideas principales	Modelo subyacente	Tratamiento metodológico	Fallos
Años 80	Brookover (1979), Centra y Potter (1980), Blasman y Biniaminov (1981), Anderson (1982), Bossert, Dwyer, Rowan y Lee (1982), Murphy, Hallinger y Mesa (1985)	Elaboración de modelos teóricos globales. El esqueleto organizativo más generalizado es la clasificación de los factores en elementos de contexto, entrada, proceso y producto. La escuela eficaz no se define ya por un conjunto de variables que actúan de forma aislada, sino que se hipotetizan redes de interrelaciones entre factores, dando lugar a un particular sistema de funcionamiento escolar.	En estos modelos ya se observan las relaciones interactivas entre las variables que lo integran. Establecen, además, la dirección de las relaciones entre variables, facilitando el entendimiento del funcionamiento del modelo y de sus componentes individuales.	Se hipotetizan modelos explicativos de la eficacia escolar para más tarde contrastarlos.	

Fechas	Autores	Ideas principales	Modelo subyacente	Tratamiento metodológico	Fallos
Fin 80's Inicio 90's	UNESCO (1976), Benveniste (1987), Tauber (1987), Oakes (1989), Schee- rens y Creemers (1989), Selden (1990), Schee- rens (1990), OCDE (1991), Scheerens (1992)	Elaboración de sistemas de indicadores, de contexto, entrada, proceso y producto. Existen múltiples niveles de relación entre los micro, macro y meso sistemas. Están presentes efectos causales intermedios. Surgen relaciones recíprocas.	Incorporan una cierta perspectiva teórica. Aportan un modelo sistémico-analítico que funciona como esquema general de referencia para determinar la posición de cualquier indicador que se quiera incluir en el modelo. Suelen ser modelos eclécticos e integrados.		

Ello permite ver que los primeros modelos de proceso-producto son la base para la generación de los sistemas dimensionales, donde se identifican factores contextuales y escolares como determinantes de la eficacia de los centros. Posteriormente aparecen sistemas relacionales de eficacia de las escuelas, donde se muestra la interacción entre los distintos factores y el último paso se da con los sistemas de indicadores, que incluyen un modelo teórico previo que constituye un referente flexible para intentar explicar las dimensiones de la eficacia.

3.4. Críticas

Una de las principales críticas que se han hecho es (Shulman, 1989: 27) que los resultados de Coleman se basaban en un clásico análisis de escuelas, tipo *input-output* de función de la producción, y no incluía datos sobre los hechos docentes reales en la vida del aula. Un grupo de investigadores en este campo (cuyo trabajo fue reseñado por Good, Biddle y Brophy, 1975) se dedicó a estudiar la eficacia del profesor, para proporcionar una verificación más exigente de la afirmación de Coleman. Uno de los conjuntos más significativos de resultados de la investigación del proceso-producto sobre la enseñanza llevó a la demostración de que los profesores suponen una diferencia. Se descubrió que variaciones de la conducta docente se relacionan sistemáticamente con variaciones en el rendimiento del alumno, hallazgo éste que sólo fue posible a partir de un modelo de investigación que relacionaba los procesos de la enseñanza con los productos del estudiante.

Otro tema central a fines de la década de 1960 fue el de las expectativas del profesor. Este interés fue el resultado de la publicación del provocativo y polémico estudio *Pigmalión en la escuela* (Rosenthal y Jacobson, 1968). Sin documentar directamente la conducta del profesor, los autores afirmaban que los profesores comunican sutilmente sus expectativas a los alumnos a través de patrones de elogio, interrogación, tonos de la voz y oportunidades de aprender. ¿Existía realmente un efecto debido a la expectativa?.

Un aspecto criticable es que para las escuelas eficaces, las diferencias entre escuelas se reflejan en el rendimiento académico de los alumnos (sobre todo, en lengua y matemáticas). Realmente, ¿una escuela donde todos aprueban es mejor escuela? Consideramos que esto no es indicativo de nada, pues basta con bajar los niveles y ya se es "eficaz". Davis y Thomas advierten del peligro de "hinchar" los

resultados de los exámenes, así como de "enseñar para aprobar" los exámenes con el fin de aparecer como profesores "eficientes". Es decir:

"Para hacer aparecer a sus escuelas y a ellos mismos más eficientes, algunos directores excluyen deliberadamente ciertos grupos de las pruebas de rendimiento, por ejemplo, los menos capacitados para el aprendizaje, los deficientes y en general los estudiantes retardados... puesto que se puntúan todos en relación al SAT, Scholastic Aptitude Test".⁶

Como ya hemos reseñado también se les critica que lo que parece provocar las diferencias es el *background* familiar, la clase social, la ubicación geográfica o la situación urbana pro encima de los aspectos que supuestamente causan la eficacia.

Finalmente, después de Coleman y de sus sucesores, de sus detractores, del cambio de paradigma, etc. nos podemos preguntar si algo ha cambiado porque quizá después de todo... Coleman estaba en lo cierto:

"La evaluación de la educación primaria realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia ha arrojado como principales resultados que el medio sociocultural y socioeconómico de las familias es el principal factor determinante del rendimiento del alumno y, ponderado dicho factor, apenas existen diferencias entre los centros privados y los públicos".⁷

Parece, pues, que treinta años después de Coleman y sus colaboradores, estamos exactamente como ellos. Debemos seguir estudiando el tema pero quizá desde nuevas perspectivas que nos ayuden a entender no qué centros son eficaces y cuáles no sino cómo cada centro puede mejorar partiendo de sus circunstancias, condicionantes y peculiaridades (quizá similares pero, en definitiva, diferentes a las de otros centros).

⁶ DAVIS, G.A.; THOMAS, M.A. (1989), *Effective Schools and Effective Teachers*. Boston [etc.]: Allyn and Bacon, p. 9.

⁷ *El País*, martes, 14 de mayo de 1996, "Esperanza Aguirre anuncia un gran debate nacional sobre la calidad de la enseñanza", p. 29.

4. La contribución de la Economía de la Educación a los estudios de la calidad de la educación.

4.1. Introducción.

"La preocupación por el conocimiento en sí, por la formación como persona del individuo y por su socialización han situado con frecuencia a la escuela en una especie de *torre de marfil* cuya pureza de fines y de objetivos compaginaba mal con el ámbito, considerado casi siempre como *sucio*, de lo económico".⁸

En efecto, a menudo economía y educación se ven como ámbitos muy disociados, sin puntos de encuentro. Sin embargo, la Economía de la Educación une ambos campos y puede permitirnos entender los fenómenos educativos desde una perspectiva más amplia. Así, por ejemplo, el hecho de que en educación se hable tanto de calidad no es fortuito ni aislado, sino parejo a la "fiebre de la calidad" en el mundo empresarial. Educación y economía guardan, pues, una relación más estrecha de lo que muchos piensan. Y en este epígrafe aventuramos que quizá sea la Economía de la Educación desde donde se ha abierto el camino en el estudio de la calidad.

4.2. Evolución histórica.

Siguiendo a Julio Grao (1996), podemos realizar un rápido repaso al nacimiento y evolución de la Economía de la Educación que ayude a comprender el cómo y el porqué de la incursión de la disciplina económica en el campo educativo.

Pese a que la expansión de esta rama de la Economía es muy reciente se pueden encontrar varias menciones a aspectos educativos por parte de diferentes economistas desde el siglo XVIII. Dentro de los preclásicos, quienes comprendieron la importancia de la educación en relación a la productividad del trabajo, destacan Petty (1623-1687), Malthus (1766-1834), David Ricardo (1722-1823) o Adam Smith (1725-1790). Todos ellos hacen alguna aportación importante, pero quizá el que

⁸ LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994), *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla, p. 33.

puede considerarse como el fundador o padre de la Economía de la Educación es Smith, quien en *La riqueza de las Naciones* considera las cualificaciones del individuo (que le vienen dadas por la familia y el aprendizaje) como capital humano y señala que en tanto que suponen unos gastos, han de generar unos beneficios mayores.

Ya en el siglo XIX encontramos las ideas de Mill (1806-1873) acerca de las cualificaciones de la fuerza de trabajo, de Marx (1818-1883), quien soslayadamente habla de capital humano, de Walras (1834-1910) o de Engels (1821-1896). Son ideas aún bastante toscas acerca del individuo como ser productivo pero que empiezan a tomar en cuenta aspectos relacionales entre formación, cualificación y productividad y beneficio.

De pleno en el siglo XX hallamos las aportaciones más relevantes. Destacan Marshall (1842-1924), Fisher (1867-1947) o autores menos conocidos como Dodge, Gorselina, Friedman y Juznets, Dublin y Lokta entre otros. Pero el desarrollo definitivo viene de la mano de Schultz, quien acuña la expresión "capital humano" en 1959.

Tal como recoge Quintana (1989), la Economía de la Educación nace en 1960 con Schultz (Universidad de Chicago), quien habla de los bienes educacionales, señalando que tienen las mismas características que los otros bienes: utilidad para el individuo y escasez. Esta ciencia o disciplina analiza el valor económico de la educación (repercusiones de la educación en la formación de un "capital humano") y los aspectos económicos del sistema educacional (costes de la educación, financiación, rentabilidad,...). A partir de entonces nace el cuerpo doctrinal conocido como Economía de la Educación y que es estudiado por el propio Schultz, por Becker, Denison, Vaizey, Bowman, etc. y que alcanza una relativa autonomía como disciplina en los 70's.

Actualmente los trabajos principales están siendo desarrollados por Blaug y Williams; Psacharopoulos y Woodhall; Orivel y Carnoy, entre otros, normalmente ligados a instituciones universitarias o a veces a organismos internacionales (Banco Mundial, Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO, etc).

4.3. Objeto de la Economía de la Educación. Consideraciones generales sobre la relación entre Economía y Educación. La necesaria intervención del sector público.

4.3.1. Objeto de la Economía de la Educación

La Economía de la Educación se ha centrado en los estudios de: la educación como input del crecimiento económico; la educación como distribución de papeles económicos; la educación como distribución de la renta; la planificación de la educación; la eficiencia interna de la educación; la financiación de la educación; la evaluación de los sistemas educativos; el análisis coste-beneficio de la educación; el análisis de las necesidades de mano de obra cualificada; el análisis de la demanda social y las aportaciones de la microeconomía a los centros educativos. Es decir, a grandes rasgos hay una doble vertiente en que la Economía de la Educación está ligada íntimamente a la calidad de la educación (y ninguna de ellas posee gran tradición ni ha generado mucha literatura, aunque, desde luego, los economistas se han dedicado básicamente a la primera vertiente):

- a) - una vertiente más macro, referida a la planificación y la evaluación de los sistemas educativos (*Economics*)
- b) - una vertiente más micro, ligada a los aspectos microeconómicos de la gestión económica de las escuelas, a la administración empresarial de los centros educativos (*Bussines*).

a) En relación a la primera vertiente, la *macro*, en los años 60's el informe Coleman, como hemos visto en el punto anterior, no sólo impactó a las autoridades educativas, sino también a toda la sociedad. Algunos aprovecharon para, bajo el argumento de que la escuela influye sólo un 10% en los estudiantes, señalar que poca importancia tendría disminuir el gasto/alumno. Por otra parte, al ver la escasísima influencia de la escuela sobre el rendimiento de los alumnos (frente a lo determinante de su extracción social) se empezó a considerar más seriamente el rendimiento de cuentas de los sistemas educativos. De hecho, este informe dio pie a numerosas investigaciones por parte de economistas, sociólogos y pedagogos para ver qué sucedía en el interior de la "caja negra" escolar para que su influencia fuese tan pobre. No obstante, como reza en el epígrafe dedicado a las escuelas eficaces, esta visión de la escuela como caja negra fue superada por visiones más eclécticas. Se analizaron los centros educativos en sus diferentes variables. Así se fueron sucediendo numerosas investigaciones acerca del tamaño óptimo de las escuelas, de la formación de los profesores, de la igualdad de oportunidades a que da/no da lugar la educación, etc. A mediados de los 70's,

siguiendo a la etnografía antropológica en contraste a la corriente positivista, se empezaron a realizar estudios de pocos centros (Edmonds y Mortimer pueden considerarse los pioneros) intentando adivinar qué ocurre en el interior de las escuelas. Se suceden análisis del clima, de la organización del centro, de los procedimientos, de las estrategias, del comportamiento del profesor en clase, etc. Como aspectos esenciales se encuentran: la dirección y liderazgo; el sentido de comunidad; el uso del tiempo de clase; el programa de desarrollo del equipo y la composición del cuerpo de alumnos. Finalmente, en la década de los 80 y, sobre todo, a principios de los 90 se ha llegado a los sistemas de indicadores como un nuevo modo de establecer una teoría implícita acerca de la eficacia escolar.

Así, pues, dentro de la vertiente macro, destacan los procesos de planificación y evaluación que, según Oroval (1995), son los pilares fundamentales de la racionalización económica que permitirán que el sistema educativo conste de organizaciones eficaces para la sociedad.

b) En relación a la segunda vertiente, más *micro*, ha sido mucho menor la investigación realizada, sobre todo desde la Economía. Solamente algunos estudios sobre organización escolar han incidido en la gestión económica del centro (Íbar: 1979, 1984, 1990) y más recientemente, hallamos algunos modelos que facilitan la presupuestación y el gasto en los centros educativos. Otro elemento novedoso que está siendo tratado por algunas publicaciones es la figura del administrador escolar y sus atribuciones, como se ve en Carnicero (1995); Carnicero y Gairín (1995); Rodríguez (1995); LOGSE (art. 58.4); *Decret 87/86 de 3 d'abril* (art. 3.1.) y Real Decreto 929/1993, de 18 de junio (arts. 28-30, disposición transitoria 3ª).

Ipiña et al. (1994: 14) señalan que para analizar la producción y la productividad o eficiencia de los centros escolares han existido diferentes corrientes de investigación, de entre las que destacan:

- investigaciones sociológicas sobre la igualdad ante la educación;
- investigaciones económicas sobre la función de producción educativa;
- investigaciones sobre la mejora y la eficacia en los centros escolares;
- investigaciones psicológicas sobre la eficacia de los profesores y sus métodos;
- investigaciones aportadas por las ciencias de la organización y por las teorías micro-económicas sobre la organización del sector público.

De ellas, las cuatro primeras corrientes corresponderían a la vertiente macro (a) y sólo la última pertenecería parcialmente a la micro (b).

Si nos detenemos a reflexionar sobre el doble objeto de la economía de la educación observaremos cómo éste coincide con los estudios de calidad "macro" y "micro" actuales. Por este motivo, se puede considerar que, en parte, el nacimiento de la preocupación actual por la calidad está muy ligado a esta disciplina, aunque se halle en un estadio poco evolucionado. Quizá precisamente por esta falta de desarrollo, el campo de encuentro más habitual entre la Economía y la Educación ha sido, hasta el momento, en el ámbito de la sociología, desde el cual se han realizado importantes contribuciones a nivel de investigaciones sociológicas (estudios sobre las características del sistema educativo, sus efectos, la composición del alumnado, las correlaciones entre nivel educativo y nivel socio-económico familiar, etc.) y a nivel de trabajos de recogida bibliográfica y de documentación sobre el tema.

4.3.2. Consideraciones generales sobre la relación Economía-Educación y que explican el interés del tratamiento económico de los aspectos educativos

Rotger (1990) entiende que entre los procesos formativos, institucionalizados a través del aparato escolar y la estructura económica y productiva hay nexos. Sin embargo, éstos no son, ni mucho menos, simples.

4.3.2.1. La influencia de la economía en la educación.

La Economía influye en la educación de forma evidente: las partidas presupuestarias, los fondos y los recursos de que se disponga condicionarán la cantidad y calidad de la educación. Quizá disponer de medios no sea una condición suficiente pero es, desde luego, una condición necesaria.

4.3.2.2. La influencia de la educación en la economía.

Según Díaz (1988: 149), las relaciones entre los sistemas productivos y los sistemas educativos se ubican en el núcleo de las preocupaciones sociales desde comienzos de la década de los 60. La Conferencia sobre políticas de crecimiento económico y de inversión en la enseñanza celebrada en Washington en 1961 por la OCDE consolidó la tesis de que la expansión de la enseñanza contribuiría en gran medida al crecimiento económico y, a su vez, a la igualdad de oportunidades. La educación favorece el crecimiento económico a nivel productivo, a nivel de influencia

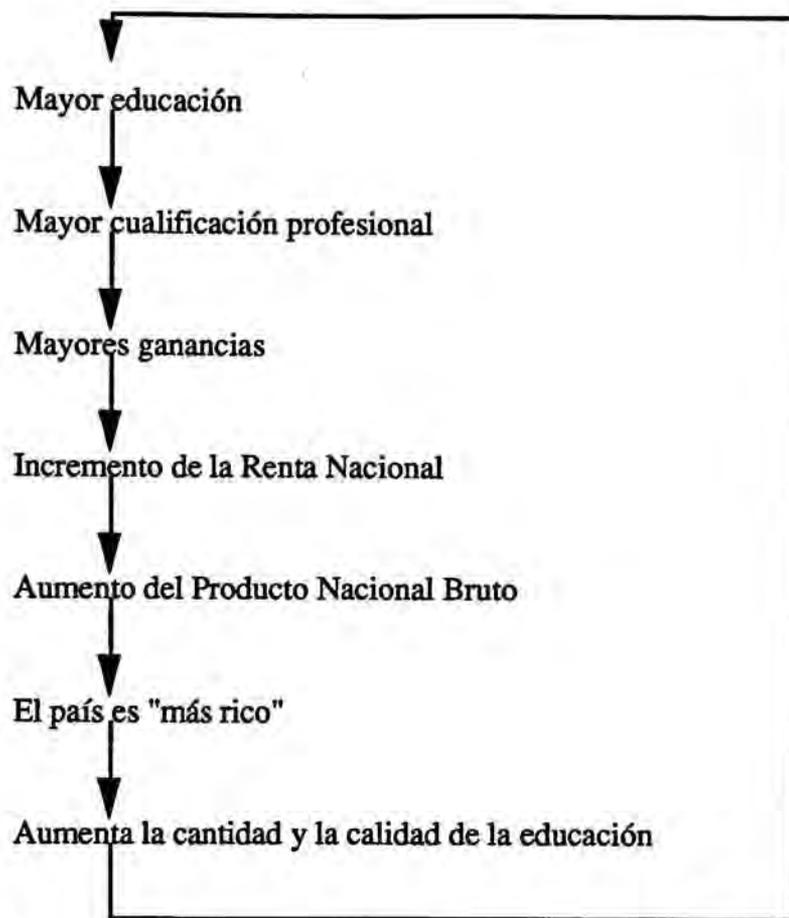
en las macromagnitudes como la inversión y el consumo, a nivel de fiscalidad, con sus efectos externos positivos, ...

El incremento de renta que obtiene una persona por su mayor nivel de educación se traduce en un mayor consumo y, gracias a los impuestos indirectos, en un aumento de las arcas del Erario Público. Además quedan afectados ciertos servicios públicos. Si por ejemplo, hiciesen falta menos subsidios como consecuencia de un descenso en el nivel de paro o de mejoras en los servicios asistenciales y de vivienda, se produciría una ganancia para el resto de la comunidad. Además, la sociedad gana siempre que se aumenta el nivel educativo. Por ejemplo, podemos preguntarnos si inculcar respeto por la ley constituye un beneficio de carácter económico. Quizá no, pero sin este respeto una economía de mercado resulta impracticable.

Por otra parte, a nivel global, al hablar de esta influencia de la educación sobre la economía, a menudo se ha tratado de culpabilizar al sistema educativo de la baja productividad nacional y otros males nacionales, sirviendo de "cabeza de turco" de problemas de distinta índole.

4.3.2.3. En definitiva, un círculo vicioso.

Vaizey (1967: 53) se cuestiona en qué medida contribuye la educación al desarrollo económico. Según él hay una relación directa y ambos factores se influyen mutuamente puesto que cuanto más rico es un país, más niños escolarizados hay y la educación es de mayor calidad. A continuación mostramos un gráfico que sintetiza la secuencia de relaciones que se producen:



(Elaboración propia)

Podemos encontrar muchas otras conexiones. Sin ir más lejos, la mayoría de modelos de evaluación de la calidad se basan en la secuencia: "Inputs" (entradas) - Proceso - "Outputs" (Resultados). Se trata de un modelo productivo nacido de la Economía. O, en otro orden de cosas, a partir de la economía de la educación se reflexiona acerca de si la educación puede considerarse bien de consumo o de producción y por tanto, gasto de consumo (se obtiene satisfacción) o gasto de inversión (se espera obtener un provecho monetario), que puede ser productivo o no. Para ello podemos distinguir dos planos:

- Plano "Micro": No hay un criterio racional que diga si es **consumo** o **inversión**. Que sea un gasto de consumo o de inversión depende más de las intenciones que de los resultados. Normalmente se invierte (para uno mismo o para los hijos) buscando una satisfacción personal duradera de índole psicológica. Si es una inversión hay que tener en cuenta que el tener éxito en los estudios y el encontrar luego a un cargo remunerado son cuestiones un tanto aleatorias.
- Plano "Macro": Se trata, económicamente, como una **inversión**. Está en función más de los resultados que de las intenciones. Cuando una nación dedica parte de sus

recursos a educación es para garantizar un servicio público y por otros complejos motivos.

4.3.3. La necesaria intervención del sector público.

Entre las razones que O'Donoghue (1982) lista para considerar la educación como actividad económica de tipo no competitivo y, por tanto, para justificar la intervención del Estado en el sistema competitivo destacan las de tipo estrictamente económico y las no económicas. Entre las razones *económicas* destacan la propia esencia de determinados bienes cuyo consumo ha de darse conjuntamente puesto que **no es factible una solución de tipo competitivo** y el hecho de que aparezcan **externalidades**. Otros argumentos desde la perspectiva económica se remiten a la **redistribución de la renta** y la riqueza a que da lugar y a que la educación es una actividad que da lugar a divergencias significativas entre las **valoraciones** privadas y públicas de sus costes o beneficios, Así, por ejemplo, las personas educadas pueden elevar su nivel de productividad, reducir la delincuencia y aumentar la cohesión y estabilidad social o hacer posibles ciertos procesos políticos de carácter democrático. Todo ello son beneficios externos de la educación que quizá privadamente no se valoran tanto. Entre las razones de tipo *no económico* destaca el hecho de que la educación es un objeto deseable en sí mismo, origen de su propia justificación y satisfacción, un **derecho**, en fin, **inalienable**. Tal y como recogen Grao y Ibarzábal (1991), Mark Blaug indica también dos condiciones que se dan en el mercado de la enseñanza lograr el óptimo paretiano (que es la situación de máxima eficiencia): la existencia de externalidades y el imperfecto comportamiento del mercado privado de capitales, ya que aunque pueden existir economías de escala, éstas no son significativas. Así pues, en general, la educación se da públicamente por la falta de eficacia de los mecanismos de mercado, para la corrección de los desequilibrios que en el terreno de la equidad genera el funcionamiento de mercado, fomentando la igualdad de oportunidades.

4.4. Las principales aportaciones:

Como se señalará en capítulos posteriores, no entendemos la calidad como sinónimo de eficiencia, sino como una tendencia a la mejora continua en un clima de colaboración. Sin embargo, y como se ha visto al tratar el tema de las escuelas

eficaces, los principales análisis realizados en relación a la calidad lo que han intentado ha sido precisamente medir la eficiencia de la educación y para ello han analizado sus costes, su rentabilidad, sus beneficios,... Por ello, muy someramente queremos indicar en este punto las principales aportaciones de la Economía de la Educación, intentando ver en todo momento su interconexión con los estudios de Calidad de la Educación.

4.4.1. Costes de la educación

A menudo los estudios sobre Economía de la Educación se han centrado en el análisis de los costes educativos. Muchos de los indicadores actuales que intentan medir la influencia de los recursos económicos sobre la calidad de la enseñanza son la herencia de este tipo de estudios.

Entre los costes que genera la educación podemos distinguir los:

- Costes directos o explícitos: Sería el conjunto de los desembolsos o los pagos efectuados por el estudiante (matrículas, adquisiciones de libros, materiales, gastos de transporte y de vivienda) y en la práctica equivale a los pagos efectuados por instituciones públicas o privadas.
- Costes indirectos o implícitos: Son las ganancias adicionales que podrían haberse obtenido trabajando en vez de ir a la escuela o a la universidad. Es decir, es "lo que se deja de ganar por estar estudiando". Es el llamado "Coste de Oportunidad". A nivel global sería la pérdida de "output" producida por las personas que estudian en vez de trabajar. La posibilidad de contar este tipo de costes entre los costes totales educativos ha generado gran polémica entre sus partidarios (como el premio Nobel Gary Becker) y sus detractores (como Vaizey, quien argumenta, entre otras cosas, que los jóvenes tienen prohibido trabajar antes de una determinada edad, que también otros grupos, como las amas de casa, dejan de percibir sueldos y que si todos los estudiantes abandonasen la educación y se pusieran a buscar trabajo, muchos de ellos seguirían desempleados).

Otro tipo de distinción que suele realizarse es entre costes privados y sociales. Los primeros son lo que soporta el estudiante y su familia, mientras que los segundos son los soportados por el Estado. Los primeros han de dar lugar a un debate acerca de la igualdad de oportunidades para facilitar a aquellos que no pueden costearla una educación igual a la del resto de individuos. Los costes sociales, por su parte, generan discusiones acerca de cuál ha de ser el modo de financiación de los servicios educativos para lograr la máxima eficiencia.

4.4.2. Beneficios de la educación: El "output" de la educación

Otro tópico muy estudiado ha sido el de intentar valorar qué proporciona la educación, cuál es "su rendimiento". Los estudios macro impulsados por algunos gobiernos son, para algunos, un intento de medir cuál es la rentabilidad de la inversión que se realiza en educación, cosa totalmente reprobable desde nuestra perspectiva en tanto que aunque la educación fuese la más antieconómica de las actividades (que, por el contrario, es lo más rentable que hay), debería seguirse invirtiendo, e incluso con más motivo, en ella. Lo que sucede es que si puede prestarse de forma eficiente, mucho mejor.

En los estudios económicos como rendimientos educativos se entienden los incrementos en los niveles de utilidad o bienestar asociados al incremento en la cantidad adquirida de educación. Podemos distinguir los rendimientos privados (monetarios directos o indirectos o no monetarios) de los sociales. Pero desde estas líneas suscribimos la aportación de Atkinson (1983), quien constata que se cree que el "output" educativo consiste en la maduración y los conocimientos alcanzados por el alumnado y, por ello, para medirlo se hacen tests y pruebas, pero que esto es incorrecto, puesto que la educación va mucho más allá y proporciona beneficios directos, indirectos e incluso, según nuestra visión, a menudo algunos beneficios intangibles o difíciles de cuantificar.

De hecho, se puede realizar una múltiple clasificación de los beneficios aportados por la educación, ya que éstos pueden ser directos o indirectos, monetarios o no monetarios, individuales o colectivos, públicos o privados,...

Entre los beneficios *directos* se encuentra la tan manida relación entre educación y ganancias: a mayor educación, mayor salario. Parece ser que esto es verdad pero es difícil comprobarlo por la complejidad de los estudios de cohorte o longitudinales que son los que nos pueden dar la información más veraz en este sentido. Se ha constatado que con educación siempre hay mayor ganancia y que ésta va aumentando con los años (aunque al final llega a decrecer), pero sobre todo ello sucede en países pobres. Esto es abonado por Psacharopoulos (1987), para quien la educación explica las tres cuartas partes de las diferencias salariales (aunque en ello también influyen mucho, creemos, el corporativismo, el monopolismo,...). Por ello, existe una relación clara entre educación y ganancias, pero no nos parece tan claro si la primera implica a las segundas unidireccionalmente o se trata de un círculo vicioso, en tanto que las segundas también aumentan la primera.

Dentro de los beneficios *indirectos* se pueden englobar aquellos que repercuten sobre la propia persona de forma indirecta, los que repercuten sobre su familia o los que afectan a toda la sociedad. Destacan los siguientes: a una persona con educación le es más fácil seguir educándose (éste sería, por ejemplo un beneficio *individual*); su formación resulta, entonces, más barata y más fácil; parece existir relación entre el hecho de que un padre no haya acabado la escolarización y las probabilidades que tiene un hijo de acabarla (repercusión *familiar*); repercute positivamente en la renta de las generaciones futuras; repercute positivamente en la renta de las personas distintas de las que reciben educación; asegura la flexibilidad ocupacional de la fuerza de trabajo; dota a la fuerza de trabajo con los conocimientos que exige una economía de crecimiento; crea un ambiente favorable a la investigación y a la tecnología; favorece el cumplimiento de las normas exigidas por el bienestar social; fomenta la estabilidad política formando un electorado y unos líderes políticamente capacitados; permite la transmisión de una herencia cultural común y facilita un mejor aprovechamiento del ocio. Éstos últimos casos ejemplifican algunos beneficios *colectivos*.

A nuestro juicio, los beneficios indirectos son mayores que los directos, aunque también existen autores que no lo consideran así, como es el caso de Blaug (1972: 225), para quien es muy difícil que los beneficios indirectos excedan a los directos, al menos cuando los beneficios son interpretados en un sentido estrictamente económico.

Otra división usual es la que se realiza entre beneficios *monetarios* (en tanto que permite un mayor consumo al proporcionar mayores sueldos), sean directos (la propia remuneración) o indirectos (posibilidad de acceder a niveles educativos superiores) y *no monetarios* (en tanto que supone un cambio en el ocio, en la apreciación y el gusto por las cosas, cambios en el consumo,...).

4.4.3. La teoría del Capital Humano. Ideas principales. Su superación.

4.4.3.1. Teoría del Capital Humano

Como señala López (1994: 33), los conocimientos y las competencias de los individuos se están convirtiendo en el primer factor de mejora de la productividad por delante de la maquinaria o del equipamiento.

Según este mismo autor, el concepto de capital humano, introducido por Theodor W. Schultz como conjunto de atributos cualitativos adquiridos por la población que son valiosos y pueden ser aumentados por medio de la inversión apropiada, nos remite a un factor considerado en la actualidad por empresas y por

estados modernos como fundamental para el progreso económico. Según Schultz es humano porque está incorporado al hombre y es capital porque es fuente de satisfacciones futuras, de ganancias futuras, o de ambas cosas. Esta humanización de lo económico se hace patente en el hecho de que la formación constituye, en este contexto, la inversión en capital humano por excelencia.

Por otra parte, la conexión entre la perspectiva global y la dimensión individual o de calidad de vida resulta notoria. Sin despreciar en absoluto el valor de la educación como vía de formación moral del individuo y como fuente de satisfacciones profundas de la persona, lo cierto es que el proceso mediante el cual los individuos adquieren sus competencias y sus cualificaciones se advierte cada vez más como un factor determinante de su autonomía y de su prosperidad.

Por Capital Humano se entiende, por tanto, toda inversión que los individuos realizan sobre sí mismos con el objeto de mejorar su capacidad productiva y de forma estricta es la inversión en educación (tanto formal como permanente). Supone que existen unos costes tanto directos (por los desembolsos monetarios para pagar la educación: colegio, libros, material) como indirectos (de oportunidad, por los ingresos que se dejan de percibir) y que existen unos beneficios (en general a mayor nivel de estudios, mayores ingresos). Si sabemos los costes y los beneficios, conoceremos los efectos de la educación sobre los ingresos a través de las Tasas de Rendimiento de la Educación (miden la renta de los individuos al incrementar su educación sea al estudiar más años o al ir adquiriendo experiencia en el trabajo).

En relación a la teoría del capital humano se ha venido estudiando (Quintas, 1983) la evolución de la relación entre educación y trabajo y se ha podido constatar la existencia de dos épocas claramente diferenciadas: una época "dorada" entre 1950 y 1970 y otra época de crisis a partir de 1970.

En la época "dorada, por la parte de la oferta de trabajo sucede, por una parte, que la demanda de educación se acrecienta mucho al cambiar las actitudes respecto del papel de la mujer en la sociedad y considerarse la educación una vía rápida y segura para el acceso a mejores oportunidades y creer en la relación entre éstas y el status social y, por otra, que los gobiernos dedican los recursos fiscales derivados del crecimiento económico a estimular la demanda educativa, ya que al surgir la teoría del capital humano se considera que la educación es el factor que más contribuye al desarrollo económico, que permite acceder a mayores niveles de bienestar y a distribuciones más igualitarias de la renta. Respecto a la demanda de trabajo cualificado, ésta crece rápidamente, sobre todo por parte de la Administración. Hay un exceso de demanda sobre la oferta.

Sin embargo, al iniciarse la década de los 70 ya se ha completado el ajuste oferta-demanda, se inicia el desempleo y categorías de trabajo cualificado se desplazan a ocupaciones inferiores. La sociedad se desencanta del poder para "prosperar" que atribuían a la educación.

4.4.3.2. Limitaciones de la Teoría del Capital Humano

Según Rotger (1990), en los 60 aparece la teoría del capital humano modelo tecno-democrático o funcionalismo de Schultz, con 2 objetivos:

- * Objetivo económico: Necesidad de incrementar las inversiones públicas en enseñanza primaria porque la educación es la inversión productiva clave para el desarrollo económico.
- * Objetivo social: Configuración de la escuela como vehículo de igualación de las oportunidades sociales.

Pero pronto las esperanzas depositadas en la escuela empiezan a menguar porque:

- a) respecto al nexo entre escuela y movilidad social, aparecen informes que muestra que a pesar del fuerte incremento de la escolarización se mantienen las desigualdades sociales.
- b) respecto al nexo entre escuela y crecimiento, se ve un exceso de "outputs" escolares respecto a las necesidades productivas ("sobreeducación").

Se constata, en general, que la relación entre economía y formación no es unilineal, que existen contradicciones entre los sistemas productivo y educativo. Se ve que el mundo productivo subutiliza las capacidades aprendidas en la escuela y, refiriéndose a la escuela, se habla de la teoría de la reproducción (reproduce las relaciones de producción y de las clases sociales que se derivan). Frente al capital humano (que triunfa hasta los 70) aparece, muy diferente ideológicamente, el modelo marxista de correspondencia, que entiende el sistema escolar como un conjunto de canales que conducen a los jóvenes a diferentes currícula según la clase social a la que pertenecen, como un mecanismo que produce creencias justificativas de la estratificación social y como un mecanismo de adecuación de los jóvenes hacia el mercado de trabajo. Pero también este modelo es superado al centrarse en la idea de que el sistema escolar está determinado por los intereses de las clases dominantes. Ninguno de los dos modelos explica los desequilibrios entre economía y educación y se produce una fase de replanteamiento.

En esta misma línea, como señala Calero (1995), el Capital humano resulta, a todas luces, insuficiente para explicar la inversión, la distribución y los efectos de la educación.

En primer lugar, sólo parte de un análisis de eficiencia de la inversión educativa. Y, para tener una visión completa, no hay que estudiar sólo el beneficio sino la relación coste-beneficio y considerar además sobre quién recae cada uno de estos elementos. Por otra parte, usa el concepto de eficiencia de forma relativa. ¿Son los precios indicadores reales de escasez relativa y, por tanto, de eficiencia? ¿Son verdaderamente cuantificables? ¿Tienen en cuenta las externalidades? ¿Hasta qué punto se puede hablar de eficiencia "pura", puesto que ésta va necesariamente relacionada con los antecedentes de la distribución de recursos?

En segundo lugar, los modelos de demanda dominantes en la Teoría del Capital Humano buscan beneficios y costes individuales. Esto se basa en enfatizar la capacidad predictiva de los modelos, tal como propugnó Milton Friedman (1953). Pero la demanda educativa no se produce como una decisión individual sino dado un entramado de relaciones sociales.

En tercer lugar, existe una vinculación entre educación, productividad y salarios que es considerada como una cadena causal. Pero el ajuste entre oferta y demanda de trabajo se produce independientemente de la cualificación. O sea, que tampoco explica la realidad.

Como alternativas al capital humano Calero propone visiones que quizá se adecúen más a la situación económico-laboral actual. Algunas de estas consideraciones son las siguientes:

- Los individuos pueden no demandar educación para aumentar su productividad (y por tanto, su salario), sino para mantenerse. Sería pues un mecanismo de defensa y no de progreso.
- La mejora de los programas educativos puede tender a igualar rentas, es decir, a la mejora de todos los individuos (incluso compensatoriamente), y no tender simplemente al incremento individual de la renta de quien curse determinados estudios.
- Se puede hablar más de subempleo que de sobreeducación, que es de lo que habla el capital humano.

4.4.4. Otras aportaciones interesantes

Quintás (1983) llega a concluir que existen 4 enfoques económicos que analizan el valor económico de la educación. Éstos son:

- a) Teoría del Capital Humano:
 - Representantes: Schultz, Becker, la escuela de Chicago.
 - Concepción: Educación como forma específica de dedicar recursos productivos a la formación de capital (que al estar incorporado a la persona es capital humano).
 - Ideas: La titulación es una señal del capital humano que ha incorporado la persona. Por ello las empresas pagan más a los más formados (porque son más productivos).
- b) Teoría de la socialización:
 - Representantes: Bowles:
 - Concepción: El sistema educativo es dependiente del sistema productivo. Existe una pirámide ocupacional que exige, a cada escalón, la posesión de determinadas cualidades personales (y éstas son impartidas por el sistema educativo en función de las demandas de las empresas).
 - Ideas: Los puestos más altos necesitan independencia dotes de mando, inventiva,.. (y esto se da en los escalones finales del sistema educativo) y los bajos obediencia, puntualidad... Un mayor salario es consecuencia de una mayor aportación a la producción de bienes y servicios.
- c) Teoría del filtro:
 - Representantes: Arrow, Spence, Stiglitz.
 - Concepción: La educación como proceso que permite clasificar a los sujetos de acuerdo al criterio de pasar o no a través de específicos filtros, etiquetando a la población según el número de cribas o pruebas que ha logrado pasar con éxito. Por tanto, la educación no incorpora ninguna capacidad productiva ni lo pretende, sólo es un instrumento de información.
- d) Teoría de la educación como criterio arbitrario de asignación de los puestos de trabajo:
 - Representantes: Bhagwati, Srinivasen.
 - Concepción: La educación ni proporciona capacidades, ni informa, es totalmente irrelevante para los trabajadores.

Fuente: Elaboración propia a partir de Quintás (1983)

Respecto a los modelos: económicos, en los 60's se utilizó el modelo clásico microeconómico para analizar la demanda de educación a partir de una función de utilidad que mostraba que a mayor educación, mayores ingresos, lo que implicaba un conjunto de oportunidades mayor. En los 70's se impuso del modelo de capital humano, que maximiza el valor neto de los ingresos y la cantidad óptima de educación a partir del punto de tangencia de la función con las curvas de indiferencia. Actualmente se suelen proponer modelos mixtos.

4.5. Los beneficios que ha comportado la aportación de la Economía a la Educación y las limitaciones o peligros que implica el análisis económico para los fenómenos educativos.

Para sintetizar intentamos a continuación condensar en unas pocas líneas los beneficios que ha generado el análisis de la Economía de la Educación. Pero, a pesar de que aceptamos la contribución que ha supuesto, somos conscientes de las importantes deficiencias y peligros que entraña la adopción de este tipo de estudios en el campo educativo. Por este motivo hemos querido también dejar constancia de las limitaciones que conlleva.

4.5.1. Los beneficios

Este tipo de estudios ayudan a poseer un mayor conocimiento de los aspectos políticos de la educación en su nivel más macro. Por, una parte, contribuyen a comprender la doble magnitud de los gastos educativos, como inversión y como consumo. Por otra parte, nos permiten apreciar cuál es la importancia de la educación para un país: es su inversión más rentable, su fuerza y su apuesta decidida por el futuro. Se puede comprobar cómo los beneficios de la educación afectan a todos, a los que la reciben, a sus familias y a toda la sociedad. Es decir, estudiar la financiación del sistema educativo, evaluar su funcionamiento, estudiar los gastos en becas y ayudas de manera que la relación equidad-efectividad quede equilibrada, estudiar la formación como el capital (incorporado a las personas) más valioso que tienen las organizaciones, etc. son algunas de las cosas realizadas desde la Economía de la Educación y que presentan importantes similitudes con el "movimiento" actual en busca de la calidad, en tanto que éste también pasa por la evaluación de centros y sistemas educativos e intenta, en algunas ocasiones, valorar la eficacia de los recursos invertidos en educación.

4.5.2. Las limitaciones y peligros

4.5.2.1. Los fenómenos educativos son diferentes a los económicos.

Como señala O'Donoghue (1982), en los años 70 aumentó el interés por el enfoque económico de la educación debido al crecimiento del volumen de la actividad educativa, al reconocimiento de que la educación puede tener una influencia significativa en las oportunidades de poseer un puesto de trabajo y una fuente de

ingresos y a la consideración de la educación como proveedora de personal cualificado para el funcionamiento de la Economía. Antes de esto la educación había sido prácticamente "olvidada" por los economistas básicamente por la ausencia de un ámbito analítico satisfactorio. Y es que, de hecho, el fenómeno educativo no puede ser tratado como los hechos económicos (¿los padres disponen de un conocimiento adecuado de los costes y la calidad de la educación?; ¿hay suficiente variación de centros educativos?; ¿hay libertad para abrir nuevas escuelas?,...). Además la educación no se compra y se vende en un mercado competitivo sino que es financiado o dirigido por organizaciones tanto estatales como privadas de tipo humanitario.

En competencia de mercado la eficacia regula las empresas, que intentan minimizar los costes. Esto podría aplicarse a la educación pero muchos estudiantes no tendrían posibilidades geográficas de elección o habría asimetría informativa (y azar moral) por desconocer los padres y los alumnos las características de la educación a la que pueden acceder y sobre todo por la presencia del sector público. Por ello según O'Donoghue (1982) no se puede hablar de reducir costes sin más sino de eficacia aplicada al gasto público, que consiste en la minimización en relación a un determinado "output". Se establecen unos objetivos (escolarización primaria obligatoria, dotación de material para las escuelas,...), se mira la manera más eficaz de conseguirlos y en relación a ello se calcula cuál sería el coste mínimo, respetando esta eficiencia. Así, por ejemplo, las escuelas grandes son más "rentables" que las pequeñas (los costes fijos se diluyen) pero, ¿son pedagógicamente más convenientes?. Además, en zonas rurales, con gran dispersión de la población no es, a nuestro entender, la solución más eficiente. Sin embargo, en los cursos de presupuestación de la Escuela de Hacienda Pública⁹, los criterios que guían dichas decisiones son estrictamente monetarios. O, en otro orden de cosas, quizá fuese más económico aumentar las ratios y que cada profesor se hiciese cargo de un mayor número de niños pero ello va en detrimento de la atención individualizada y, por tanto, de la calidad de la educación.

⁹ MINISTERIO DE ECONOMIA Y HACIENDA (1991), *Curso sobre Política Presupuestaria y Técnicas de Presupuestación. Sector Educativo*. Madrid: Documento Interno del M.E.H.

4.5.2.2. La educación es un fenómeno complejo.

Quintás (1983) señala que el sistema educativo es demasiado complejo para que una sola teoría pueda englobarlo adecuadamente. El autor considera que la productividad depende tanto de la educación como de otros rasgos personales. A igualdad de las demás circunstancias, las empresas con trabajadores educados, transformados a lo largo del proceso educativo, tienen mayor capacidad de supervivencia en la lucha competitiva entre ellas. Quintás se inclina por el capital humano complementándolo con otras visiones. Por ejemplo, con la teoría de la socialización, que "humaniza" el capital humano, reduciendo la idea simplista de entender el proceso educativo como caja negra; o con la teoría del filtro, que supondría, en sentido estricto, que antes de los 14 años la educación no confiere ninguna capacidad al estudiante o que las humanidades (que a veces son estudios no encaminados a ningún puesto de trabajo en concreto) no son "educación". Sólo sirve para resaltar facetas del significado económico de la educación no suficientemente valoradas por la teoría del capital humano, permitiendo comprender la función de la enseñanza como mecanismo de selección. También debería conjugarse con la teoría de la educación como criterio arbitrario de asignación de puestos de trabajo, que sólo sirve para contextos muy específicos (países subdesarrollados) y no supone ningún aporte en general.

4.5.2.3. La soberbia de la ciencia económica.

Según Pagé (1977), se viene hablando de Economía de la Educación desde finales de los 50 ó principios de los 60 pero siempre ha tenido preeminencia el análisis económico casi sin considerar el objeto de estudio, la educación. En relación a esto queremos manifestar el "imperialismo" de la economía sobre la educación, del mismo modo que actúa sobre el ámbito sanitario o sobre los servicios sociales, imponiendo su visión, instrumentos y técnicas independientemente de su objeto de estudio.

Tal y como señala Bolívar (1994: 254), la evaluación de centros ha sido dominada por una concepción instrumental basada en una alianza de positivismo, gestión empresarial y utilitarismo. Los centros eran concebidos como organizaciones burocráticas y la evaluación era tecnocrática: los expertos generaban evidencias para que los gestores las utilizaran. Actualmente se considera que la evaluación debe servir para mejorar la gestión, hacer un uso más eficiente de los recursos, emprender acciones formativas, tomar decisiones,... con la asunción implícita de que la organización es

una entidad estable, visible,... es decir, se trata de una mirada atomista sobre un objeto unitario.

La evaluación de centros encaja así dentro de la lógica de progresiva colonización de ámbitos de la vida social por la racionalidad económica y administrativa. Una muestra de dicha racionalidad se manifiesta en la orientación al mercado aplicada en la última década al sistema educativo. De hecho, Bolívar (1994) señala que la introducción de fuerzas del mercado en las relaciones entre centros significa que los profesores están ahora trabajando en un nuevo contexto valorativo en el que la imagen e impresión en la gestión son más importantes que el proceso educativo; los elementos de control han sido trasladados de los productores (profesores) a los consumidores (padres) vía libre inscripción, bonos per cápita,...

4.5.2.4. Los centros educativos no son centros de producción.

Un centro educativo es una organización. En ella una serie de profesionales se dedican a prestar un servicio. Hasta aquí, podría equipararse con una empresa de producción de servicios. Pero los centros educativos poseen una especificidad que les hace difíciles de equiparar a cualquier otra organización. En primer lugar, por el "objeto" con el que tratan (el propio ser humano); en segundo lugar por la peculiaridad del servicio que generan, intangible y sometido a diferentes valoraciones (la educación); en tercer lugar por tratarse de un derecho básico en cuya provisión forzosamente tiene que entrar el Estado para garantizar su percepción por parte de todos los ciudadanos, incluso los menos favorecidos; en cuarto lugar por el status, consideración social y valoración económica que conllevan ejercer la profesión de maestro/a. Así podríamos encontrar varios motivos que nos mostraran el matiz diferencial del hecho educativo.

A pesar de ello, a veces se insiste en considerar a los centros educativos como centros de producción, cosa que, a nuestro juicio, supone una limitación y genera un peligro: el de hacerlos entrar en la dinámica de la libre competencia. Por ello el tema de la calidad es espinoso, en tanto que a veces se justifica que para incentivar la libre competencia entre los centros como mecanismo de generación de la calidad de la producción es necesaria la evaluación con estándares objetivos y comunes que permitan la intercomparación de centros, e informar de los resultados a los potenciales clientes, para una elección de acuerdo con sus preferencias. La publicación de relaciones escalares de centros según los resultados brutos de rendimiento de alumnos para orientar en la elección de los clientes/usuarios, se convierte en una evaluación-sanción, en lugar de mecanismo orientado a la mejora.

4.5.2.5. El economicismo lleva a extremos sin significado.

La Economía de la Educación es una rama de la economía, al menos así lo consideran los autores que la han trabajado, todos ellos economistas. Analiza todos los aspectos del sistema educativo desde una visión puramente económica que a menudo obvia la complejidad de la realidad educativa. En diferentes foros de discusión (Congreso AEDE, Barcelona, 1994; Curso de Economía de la Educación, San Sebastián, 1995) han sido presentados diferentes estudios que aplicaban el Análisis Envolvente de Datos (DEA) en centros educativos. Dicha técnica matemática (procedimiento no paramétrico que permite hallar si se actúa eficientemente o no en comparación al resto de centros de una muestra) requiere considerar que todos los centros son iguales. Por ello es conveniente coger los que más se asemejen. Desde nuestra perspectiva consideramos que esta técnica es intrínsecamente deficiente para la educación, puesto que aunque los centros tengan un número de alumnos similar, pueden ser completamente diferentes y obtener resultados muy diferentes sin que ello signifique necesariamente que uno es más eficiente que el otro, sino simplemente que tienen objetivos diferentes, que se encuentran en circunstancias distintas o simplemente que atienden a una población de características y procedencia completamente diferente. Y aunque todo ello intente ponderarse, como aspectos secundarios que deben englobarse dentro de un pequeño margen de error en los datos, no puede contemplarse en toda su magnitud. Porque son precisamente esas cosas las que hacen que el proceso educativo discurra de un modo y no de otro. Si un instituto de secundaria obtiene mayor número de aprobados en selectividad que otro, este segundo ¿es más ineficiente?. Según el DEA sí, pero, ¿en qué barrio está ubicado?, ¿tiene sólo horario nocturno (lo que significa que sólo acuden a él los alumnos que trabajan)?. Es sólo un ejemplo pero ilumina los peligros de la aplicación de métodos econométricos de forma "indiscriminada". Considerar los "outputs" sin ponerlos en relación con los "inputs" es injustificado y temerario, por las conclusiones que de ello se pueden derivar. Además, las puntuaciones (a no ser, por ejemplo las de la selectividad) no pueden considerarse como datos homogéneos puesto que los criterios y el nivel de exigencia a que dan lugar a las puntuaciones pueden ser muy diferentes en cada centro y si de lo que se trata es de obtener notas altas, como señala Santos Guerra (1991), sólo basta con subirlas.

Del mismo modo, algunos modelos econométricos y algunos estudios han de aplicar forzosamente la cláusula, muy popular entre los economistas, *ceteris paribus* ("el resto permanece constante"). Y, aunque esto sea necesario para garantizar la

validez de los estudios y para reseñar que lo que indica el modelo es suponiendo que el resto de variables no influyen, es difícilmente aplicable no sólo a la educación sino a las ciencias sociales en general. Porque en verdad, el resto de elementos no permanece constante y no se puede tener la seguridad (empíricamente hablando, desde un paradigma positivista) de que los resultados que arroja un estudio se deben a lo que ha sido controlado porque lo que queda "descontrolado" (que es lo que sucede, en lugar de ser aspectos tomados en cuenta y medidos para que queden dentro de parámetros similares) es tanto o más importante que lo primero.

"Las aproximaciones de los economistas, por su parte, tratan de establecer la mejor combinación de recursos ("inputs") que ofreciera los mejores resultados ("outputs"), pero la realidad de la educación difiere considerablemente de las presentaciones que se hacen con fines pedagógicos de la función de producción. De hecho, la función de producción educativa es desconocida, para los decisores y para los investigadores, y deben estimarse con el uso de datos imperfectos. Así, algunos de los más importantes "inputs" no pueden ser cambiados por los decisores y en algún caso de gran importancia, como lo es el coeficiente de inteligencia, ni siquiera se sabe en que consiste, como afirman Dupoux y Mehler (1993)".¹⁰

Y es que ante tanta ingerencia del ámbito económico en el educativo nos podemos encontrar con que los fines educativos queden supeditados a los económicos y nos veamos dominados por el "gerencialismo" de modo que la gestión no esté al servicio de la enseñanza, principal fin de los centros educativos, sino que guíe las acciones de las escuelas. Como se ha señalado:

"El objetivo central de la educación está constitucionalmente configurado: el pleno desarrollo de la personalidad de cada individuo. Y en esta ambiciosa función algo tendrán que decir, por supuesto, también los economistas. Pero después de lo que establezcan, razonablemente, los profesionales hasta hoy legitimados para educar (...) Las necesidades productivas son legítimas y determinantes en el orden macroeconómico, pero no tienen un valor absoluto (...) Tratar a los órganos de dirección, gestión y control de un centro escolar como si de una empresa mercantil se tratase es cometer un error de perspectiva (...) Además la extrapolación de

¹⁰ ESTUDIOS Y DOCUMENTOS nº 20 (1994), *Acerca de la producción educativa. Estudio de los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, p. 14-15

esa ideología tecnocrática al ámbito escolar puede producir un doble empobrecimiento: el que supone que los centros escolares sean una mera escenificación formal de estilos, decisiones y criterios ajenos, en nombre de una hipotética eficacia universal y el que implica que los docentes vivan obsesionados por cumplir normas, rellenar formularios y pensar de acuerdo con la normativa oficial".¹¹

4.5.2.6. Algunas dificultades técnicas.

Además de las cuestiones de fondo, existen también problemas de forma que limitan los estudios de economía de la educación.

Así, por ejemplo, dada la descentralización de las competencias en materia educativa, se procede a la transferencia de los fondos para sufragar los gastos y cada vez hay más autoridades que deciden y, por tanto, más lugares donde demandar información, con lo que el cálculo o cómputo final de los presupuestos destinados a educación es paulatinamente más complejo.

En otro orden de cosas, hallamos que es difícil medir el gasto privado. Como señala O'Donoghue (1982), dentro del análisis de los factores de tipo individual en relación al gasto privado en educación nos solemos basar en el Presupuesto Familiar, pero se ha constatado que los datos que arroja no logran explicar ni la mitad de la situación puesto que la educación es un fenómeno muy complejo.

Finalmente, a efectos prácticos, se considera educación la enseñanza formal que puede ser más o menos "controlada", de la que se dispone de datos, pero la enseñanza no es sinónimo de educación. A menudo los análisis económicos definen educación como el conjunto de servicios ofrecidos por ciertos tipos de instituciones, principalmente escuelas y universidades. Sin embargo, esta concepción es pobre, tiene limitaciones y peligros: la educación es un proceso por el cual tiene lugar el desarrollo de la personalidad. Ello implica que no toda la educación, ni siquiera la mayor parte, tiene por qué darse en instituciones educativas: el hogar, las actividades laborales y de ocio pueden proporcionar ambientes y experiencias que educan. Por lo tanto, al restringirnos (por motivos prácticos y por limitarlos a la búsqueda de fenómenos cuantificables) a las instituciones educativas, restringimos una buena parte de actividad de tipo formativo.

Éstos y otros casos ilustran la dificultad técnica de estos estudios. Podemos tenerla en cuenta y operar con ella, como hacen los economistas, que, pese a saber los

¹¹ CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 246, abril 1996, Editorial, p.1.

errores que contienen, aceptan ciertos modelos y análisis económicos. Pero, en sentido estricto, podemos entender que las dificultades son tan grandes, ya que nos llevan a alejarnos tanto de la propia esencia del fenómeno educativo, que invalidan todo el estudio.

4.6. El verdadero nacimiento de la preocupación por la calidad educativa.

Como hemos visto, la educación puede entenderse como un consumo en tanto que satisface un derecho y una necesidad humana, pero desde un punto de vista colectivo, es un medio que producirá riqueza, por lo tanto, es una inversión que debe de ser planificada por el estado. Desde un punto de vista individual se puede estudiar por el placer de hacerlo o por conseguir un título que permite alcanzar una ocupación profesional con mayores ingresos. Y así lo entienden los padres, que legan a los hijos una capacitación profesional en vez de una mayor herencia y hacen bien porque la rentabilidad de la educación se ha visto que es mucho mayor que la de cualquier otro sector. Pero desde un punto de vista social, según Quintana (1989), esta es una actitud materialista y utilitarista casi ofensiva al reducir algo tan humano como la educación a un simple medio para la economía. Pero es así: para la colectividad la educación es una inversión porque conlleva unos desembolsos directos y unos costes indirectos o de oportunidad, dejando de ganarse unos beneficios laborales de los estudiantes que ya podrían estar incorporados al mundo del trabajo.

Los cálculos costo-beneficio (que señalan cuál es el rendimiento económico de las inversiones en educación) muestran que las inversiones públicas en primaria producen un beneficio social superior a las que se hacen en educación superior ya que las inversiones en superior tienden a producir una tasa de beneficio privado más elevada que la de beneficio social.

Ya que la financiación de la educación supone un sacrificio social, el gasto debería de hacerse del modo más racional posible, arbitrando criterios de eficiencia y a la vez garantizando y fomentando la equidad. El dinero es indispensable pero en la relación educación-eficacia existe un techo óptimo de inversión a partir del cual los gastos en educación dejan de ser rentables.

Los costes de la educación aumentan sin cesar y cada vez es mayor la desproporción entre las necesidades educacionales y los recursos disponibles para hacerles frente. Por ello la inversión en educación es mayor de lo que parece. Sin embargo, el hecho de que los países dediquen a la educación una porción cada vez

mayor de los gastos públicos (de hecho es la "empresa" que mayor crecimiento ha experimentado en las 3 últimas décadas) no significa un incremento cuantitativo de la educación sino más bien un mejoramiento de los servicios existentes. Los gastos en educación que hace un país dependen de: la tasa de crecimiento económico, el porcentaje de renta y recursos totales destinado a educación, el monto de los costos de la educación por alumno, en el caso de los países subdesarrollados, el volumen de asistencia educacional recibida de fuentes externas, la prioridad relativa dada a la educación tanto por la población como por los dirigentes del país,... Así pues, no hay que maximizar de un modo absoluto los gastos en educación, porque tal cifra está condicionada más por la renta per cápita que por las políticas educativas. Dicho de otro modo:

"Alejados, pues, del optimismo de las políticas de desarrollo ilimitado de otras épocas, cuando las reconversiones han dado paso a una decidida reclamación de mejoras en la productividad y en la competitividad, se escuchan voces que recomiendan -especialmente en lo referente al sector público- una austeridad proveniente no sólo de la racionalización del gasto público, sino también de su máximo rendimiento y aprovechamiento".¹²

En los 80's hemos entrado en una etapa de neoliberalismo en la que se cuestiona la necesidad del protagonismo estatal en materia educativa, se discute el Estado del Bienestar y se discute el papel del Estado como motor de los procesos económicos. Además, disminuye la confianza en la educación como elemento de movilidad social y se empieza a discutir acerca de su rentabilidad. Se empieza a hablar, incluso de privatización de los servicios educativos (Murphy, 1996).

Por todo ello consideramos que el verdadero inicio de los estudios de calidad de la educación está muy ligado, no sólo al movimiento de escuelas eficaces y a la extensión de la escolarización sino, en gran medida, a aspectos económicos, concretamente a la restricción económica y a la maximización de la rentabilidad de los cada vez más escasos recursos estatales.

Pero, desde nuestra perspectiva, no creemos que se pueda plantear así: la educación es un derecho inalienable y debe proporcionarse independientemente de su mayor o menor rentabilidad. Además, ¿qué es rentabilidad?. Si la definimos como la relación entre la inversión efectuada y el beneficio obtenido, debemos preguntarnos

¹² VILANOU, C. (1992), Presentació de la Monografia sobre Economia i Educació. Elements per a un debat en temps de crisi. En *Temps d'Educació*, 11, p. 133.

¿qué entendemos por beneficio?. Empiezan a plantearse cuestiones acerca de la productividad de los centros (su "eficiencia" suele decirse) y se buscan centros con un tamaño óptimo, con una plantilla adecuada,... con todas las variables estudiadas ¿para qué? ¿para obtener qué? Y una vez controladas todas estas variables ¿qué nos garantiza que obtengamos un resultado mejor?.

En todo caso, en lo que estamos de acuerdo es que debe de proporcionarse de forma eficiente (sin pasar el punto en que el aumento de gastos deja de producir mejoras), pero sucede que estamos aún muy lejos de esto. Por otra parte, nuestra actuación dependerá de lo que se entienda por "mejoras": las mejoras pueden ser de muy diferente tipo y no se reducen exclusivamente a llegar a tener una ratio aceptable o un cierto número de ordenadores por centro, sino que deben llevarnos a progresar en la igualdad de oportunidades y en el desarrollo de las máximas potencialidades de cada niño y niña. Sólo así tenderemos hacia la calidad de la educación.

5. En resumen, algunos de los motivos para tal preocupación

Quizá el hecho mismo de ofrecer razones que justifiquen el interés por la calidad esté en contradicción con la búsqueda de la calidad: no tendría que hacer falta argumentar las causas de este interés, sino que todos deberíamos mostrarnos predispuestos a mejora constantemente para satisfacción personal y profesional.

Por otra parte, los que se exponen a continuación son algunos de los motivos hallados, pero quizá pueden existir otros y además la separación entre unos y otros no es tan clara puesto que se hallan interrelacionados y se influyen mutuamente.

5.1. La superación de los objetivos cuantitativos.

En general, en las primeras etapas de la intervención pública en la educación el énfasis principal se pone en asegurar que todos los niños reciban un mínimo determinado de educación y se utilizan medidas como presentar proyectos de ley que decreten la obligatoriedad de la educación para niños de ciertas edades, asegurarse de la accesibilidad de las escuelas, ya sea introduciendo una red de instituciones regidas por el Estado o a base de subvenciones a las escuelas privadas y hacer gratuita la educación. Pero en el momento actual ya se han dado estos tres pasos y el sector

público se concentra más en la calidad que en la cantidad de la educación. La mayoría de contribuciones parecen coincidir en que el interés por la calidad de la enseñanza surge por la superación de los objetivos cuantitativos. Así lo avalan las ideas de los siguientes autores:

De la Orden (1981: 121) señala que pese a la permanente referencia a la calidad de la educación, son muy pocos los trabajos que habían intentado precisar su concepto y menos aún los que pueden reclamar éxito en esta empresa. La primera aproximación al tema tiene un carácter negativo, se habla de calidad *versus* cantidad y carece del matiz valorativo de carácter positivo normalmente asociado con la palabra calidad. Son aspectos cualitativos aquellos que no son cuantitativos o menor aún, que no pueden ser expresados cuantitativamente. Desde esta perspectiva señala que la educación llega hoy a todas las clases (alfabetización casi universal, fácil accesibilidad a la educación). Por ello se plantean problemas de calidad. Parece como si conseguido un determinado nivel de desarrollo educativo, se agudizara la percepción de que las instituciones escolares funcionan inadecuadamente.

García (1981: 25) señala que hace años que viene haciéndose referencia a la calidad de la educación incluyéndose en esta expresión un conjunto de aspectos no demasiados concretos cuyo único denominador común es el de no ser fácilmente cuantificables. Para él, la calidad de la educación fue, sobre todo, una aspiración que venía a oponerse a algunos excesos planificadores, o por lo menos a completar y equilibrar la creciente y simplista tendencia a considerar que los problemas básicos de la política educativa eran problemas de número. Por ello, los esfuerzos actuales se dirigen a mejorar la calidad del sistema educativo o, más propiamente, del aparato escolar.

Gómez (1981: 219) analiza cuándo empieza a hablarse de calidad y constata que la irrupción en la dinámica de los sistemas educativos del concepto de calidad de la educación viene determinada, en gran manera, por la propia evolución de tales sistemas, que pasan de centrar sus objetivos en la expansión de la oferta educativa a focalizar las acciones que promueven en los aspectos cualitativos de la escuela.

También según Esteban y Montiel (1990), la búsqueda de la calidad sólo es posible cuando la sociedad ha superado unos mínimos cuantitativos. Y del mismo modo, Bosch y Díaz (1988: 19), considera que la enseñanza primaria requiere especial atención por ser obligatoria y gratuita. Una vez proveída la suficiente cantidad se trata de implementar la calidad. Ésta es también la opinión de Ruíz (1988) y de Calzada (1996).

Ahora esto está llegando a la educación superior, puesto que ya existe cobertura suficiente para todas las demandas de educación superior (otra cosa diferente es si existe suficiente número de plazas para cada tipo de estudios o el reparto territorial de éstos). Por este motivo, al iniciar el Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades, el entonces ministro Jerónimo Saavedra señaló que hay que centrarse en la calidad, puesto que ya hay 45 universidades públicas y se ha triplicado el número de estudiantes en los últimos 12 años (es decir, porque la cantidad ya se ha cubierto).

Sin embargo, estamos obligados a hacer una reflexión acerca de que esta situación no es algo generalizado ni para todas las etapas educativas ni para todas las zonas del mundo. Por una parte, dentro de la etapa infantil, el ciclo 0-3 presenta en nuestro país un gran déficit: la insuficiencia de plazas públicas que permitan la escolarización de todos los niños que lo demandan. Por otra parte, la situación de saturación cuantitativa se produce únicamente en el primer mundo. Como señala UNICEF (1994: 6-9) en el *Informe sobre el estado mundial de la infancia de 1994*, se está avanzando con demasiada lentitud en el campo de la universalización de la educación básica. Tras una rápida ampliación en las décadas de 1960 y 1970, las tasas de matriculación y permanencia en la enseñanza primaria han quedado estancadas o han disminuido en la última década en varios países en desarrollo, sobre todo en África subsahariana. En casi todas las regiones el problema no es sólo de matriculación sino de permanencia en la escuela: más del 90% de los niños y niñas del mundo en desarrollo inician el primer grado de la enseñanza primaria, pero menos de las dos terceras partes completan un total de cuatro años de escolarización. Se crea una espiral pobreza-población-analfabetismo cíclica y creciente.

5.2. La respuesta a la demanda de rentabilidad.

El nacimiento de diversos enfoques o paradigmas en la enseñanza, así como el estudio de determinado aspecto no se da arbitraria o casualmente. El modo de enfrentarse a los problemas educativos y de investigarlos, así como la importancia que se le da a la educación y el tipo de trabajos que en este ámbito se desarrollan, guarda estrecha relación con la evolución de otros campos científicos y de la sociedad en general. Así, la generalización de la escolarización puede que llegase no por el reconocimiento de la importancia de una formación mínima para todos los ciudadanos

sino para conseguir una mayor capacitación laboral dadas las exigencias de la producción industrial. Del mismo modo podemos considerar que cada momento histórico, social y político tiene unos determinados efectos en el sistema educativo y quizá ello nos haga comprobar cómo tras la ingenua creencia (de quienes defienden la educación como un bien en sí mismo) de que se está mejorando la enseñanza por su valor intrínseco existen poderosos motivos socio-económicos que impulsan toda inversión en enseñanza, toda innovación. De este modo, como veremos en los siguientes epígrafes, el interés por la calidad puede que nazca por razones alejadas del campo educativo.

Rul (1995: 299) defiende que las causas de la preocupación por la calidad quizá radiquen en el interés manifestado por las sociedades postindustriales al final de la década de los 60's, en la rentabilidad de los procesos educativos, en el sentido de si el coste de la educación está justificado por los productos que proporciona.

Borrell (1990: 231) señala asimismo que este tipo de estudios surgen en los 70 con un claro matiz económico: comparar los "inputs" (recursos económicos, cualificación de los profesores, características socioeconómicas del alumnado) con las salidas (rendimiento, ratios de matrícula, absentismo,...).

De modo similar, García y De Hoyos (1995) consideran que el término de calidad de la educación nació en respuesta a la necesidad de contribuir al desarrollo nacional, a la función de preparar para el trabajo productivo y a la pedagogía inspirada en la administración científica.

5.3. Tender a la gestión privada, aumentando la competitividad.

Esta orientación actual hacia la calidad se ve acelerada, según López (1994: 11) por el marketing; por las empresas que están orientando progresivamente su actividad y su gestión hacia la calidad y por la progresiva apertura de los sistemas sociales y económicos, que conlleva un aumento de la competitividad y hace que se incluyan criterios de eficiencia económica en la realización de cualquier actividad. Para este autor el sector público es pesado y cerrado. Además estamos en tiempos de descrédito del Estado como administrador. Todo ello reclama la privatización: más que eso se trata de implantar en el ámbito de lo público los procedimientos que se han revelado eficientes en la gestión de lo privado (aunque, a nuestro juicio, no es tan fácil.) Además, existe una gran crisis del modelo de gestión de centros públicos, que afecta al servicio que proporciona. No creemos, sin embargo, que la solución de los problemas pase por privatizar.

Grundy (1993) señala, en esta línea, que es muy fuerte la tentación de justificar el trabajo educativo mediante la aplicación de criterios de producción económica. Y algo de eso, creemos, existe (ligado al imperialismo de la economía que hemos comentado en este mismo capítulo).

5.4. Adecuarse a nuevas situaciones

"Tras la garantía para todos del derecho a la educación y la corrección de las desigualdades educativas, la elevación de la calidad de la educación es el tercer gran objetivo de la actual política educativa".¹³

Como bien señala Schmelkes (1992: 2), el sistema educativo en muchos países (la autora se refiere a América Latina) ha avanzado de manera considerable en su capacidad mostrada de ampliar la cobertura del sistema educativo, de asegurar la oferta de escuelas, aulas y maestros. Con ello, ha crecido la matrícula, ha disminuido el analfabetismo, aumentando la escolaridad promedio. Sin embargo, esto se ha logrado sin avances en el terreno de la calidad de los aprendizajes adquiridos en la escuela, y con grandes desigualdades entre países y entre regiones en el interior de los países. La crisis de los años 80 y la consecuente disminución real de los recursos destinados a la educación provocó una dinámica en la cual, si bien cuantitativamente el sistema educativo se mantiene e incluso crece, cualitativamente la educación se deteriora.

"Se ha llegado al término de un proceso educativo mediante el cual se han obtenido abundantes logros cuantitativos a expensas de menoscabar la eficiencia, la calidad y la equidad. Pasar de este sistema a otro que privilegie la calidad y su efectiva difusión a todos los niveles de la sociedad, así como las sinergias entre los distintos procesos de difusión y de generación del conocimiento, y entre ellos y la economía, constituye la gran tarea de América Latina para el próximo decenio".¹⁴

De hecho, parecen existir muchos más factores aparte del aparentemente principal, que es la cobertura de la enseñanza para toda la población. Así, por ejemplo, Sagor y Barnett (1994: 6), señalan cómo el análisis de aspectos educativos,

¹³ CIDE (1986), *Examen de la política educativa española por la OCDE*. Madrid: CIDE, p. 39.

¹⁴ CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación productiva con equidad*. Santiago: Comisión Económica para América Latina/UNESCO.

incluyendo un examen de los rasgos sociales, políticos, demográficos, económicos y tecnológicos, puede revelar mucha información que afecta a la escuela:

<u>Factor</u>	<u>Impacto</u>
Disminución de la población	Reducción de los fondos públicos Reducción de los programas escolares
Aumento de las familias monoparentales	Ingresos familiares reducidos Menor participación de los padres en las actividades escolares Mayor necesidad de servicios sociales para las familias
Aumento del desempleo	Mayor dependencia del sistema de bienestar del estado Aumento de la criminalidad Menos dinero para el desarrollo de la comunidad
Aumento de la enseñanza familiar	Aumento de la competición Reducción de los fondos públicos Menos padres en la fuerza de trabajo

Gairín (1993: 334) señala que para algunos autores como Elliott o Holt la coincidencia del momento histórico en que se desenvuelve y promueve la autoevaluación con un período de restricciones económicas, hace sospechar que se use más para enmascarar el dominio de enfoques tecnocráticos (por ejemplo, conseguir que los profesores trabajen más por el mismo precio y se desarrollen, además, profesionalmente) que para promover intereses profesionales.

5.5. La necesidad de rendir cuentas.

Muy ligado con los puntos anteriores hallamos un nuevo argumento, la necesidad de rendir cuentas. Según Mestres (1990: 14) cada vez los Centros Educativos tienden a ser considerados más como recursos sociales de la comunidad para los servicios educativos de todo tipo. En su opinión, la importancia de la

evaluación de centros educativos se incrementará paralelamente al aumento de servicios sociales de la etapa postindustrial, al incremento de puestos de trabajo en el sector de servicios y a la necesidad de distribuir correcta y eficazmente los recursos humanos y sociales disponibles (no sólo en un sentido tecnocrático, sino por la influencia de factores más cualitativos). Señala (1990: 23) que, en un momento en que existen restricciones presupuestarias en los servicios públicos y se tiende a una mayor autonomía de las escuelas, se han de rendir cuentas.

Sin embargo, Laffitte (1992) ofrece, como reseñamos en el capítulo cuarto, una visión más abierta y dialógica del rendimiento de cuentas.

5.6. Otros motivos.

Podemos hallar obras en las que se alega una retahíla de argumentos para justificar el interés por la calidad. Se trata de aportaciones que intentan cubrir de forma exhaustiva todos los posibles motivos de tal preocupación. A continuación, resumimos dos de las más significativas.

En primer lugar, en las conclusiones de la obra de la OCDE acerca de la calidad de la enseñanza (1991) se diseñan una serie de áreas clave en el empeño de la calidad en escuelas y sistemas escolares y se analizan las razones del interés por la calidad. Éstas son:

1. Reacciones a una era de desarrollo:

"Las sociedades reaccionaron contra el optimismo de los 60 y los primeros años de la década de los 70, época en la que los sistemas de educación experimentaron una rápida expansión y se consideraba el desarrollo educacional como un determinante clave de la generación de riqueza y de la realización de la igualdad social. Tal reacción se intensificó con la aparición de tasas elevadas de desempleo juvenil, poniendo de relieve de manera muy aguda que muchos jóvenes abandonaban la escuela escasamente preparados para la vida de adultos y del trabajo. En algunos países se adujo la supuesta evidencia de un declive en los niveles de logros educacionales. Al mismo tiempo se amplió la participación en la toma de decisiones educativas y diferentes grupos de presión manifestaron con claridad sus reivindicaciones acerca de los objetivos y de las políticas para las escuelas.

Tras una inicial reacción negativa, incluso pesimista, hay ahora signos de un mayor optimismo y una renovación de la creencia en la contribución decisiva de la educación al bienestar económico y social. Son altas las expectativas públicas respecto de las escuelas. Por todas estas razones y reacciones, positivas y negativas, la educación es objeto de un atento escrutinio público. Se espera que justifique plenamente a la sociedad lo que hace y el dinero que exige. Eso significa una intensa concentración en la calidad de lo que las escuelas dispensan". (OCDE: 1991: 173).

2. Reformas del proceso y no simplemente de las estructuras educacionales:

Se ha visto que las reformas estructurales tienen un poder muy limitado en la transformación de las prácticas pedagógicas y en lograr la implicación activa en la innovación de todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Demandas económicas y sociales:

La importancia del "capital humano" ha renovado el énfasis en el valor de la formación (más cualitativa). Se habla de la contribución de la escolarización al bienestar económico (a largo plazo y de forma indirecta) y se considera que las escuelas han de proporcionar una sólida preparación para la vida de adultos, pero ello no las exime de su misión esencial en la educación y el adiestramiento recurrente. También se señala, sin embargo, que no se puede culpar a las escuelas de todas las deficiencias ni que todas las soluciones le corresponden.

Así pues, la escuela tendría tareas de enseñanza, socialización y asistencia infantil. Por ello ha de adaptarse al entorno mutable (impacto de los medios de comunicación de masas, explosión del conocimiento, rupturas familiares,...).

En segundo lugar, también Papadopoulos (1990) se refiere a una serie de razones para considerar la calidad de la educación como una prioridad, que son las siguientes:

- 1.- La democratización de la educación, que se ha extendido a todas las capas sociales tras la II Guerra Mundial. Ello ha llevado en ocasiones a contratar masivamente profesores sin la suficiente cualificación y a poder ofrecer muy poco a cada alumno. Consideramos desde estas líneas que esto no tiene nada que ver con el contexto actual.
- 2.- La diversificación de enseñanzas, que ha aumentado las diferencias sociales.
- 3.- El debate sobre la educación, que se ha politizado. A causa de la limitación de los recursos económicos se han de establecer prioridades presupuestarias.
- 4.- Las exigencias de los diferentes grupos sociales, que demandan diferente tipo de educación, bajo múltiples criterios.

- 5.- El desarrollo de la economía, que reclama una mayor preparación profesional.
- 6.- La existencia de un movimiento que pide un mayor control social y del gasto en educación.

Algunos de estos motivos quizá hayan tenido más influencia que otros pero, sin duda, todos ellos han contribuido, aunque sea parcialmente, a que se genere un clima (ligado, obviamente al contexto económico actual) tendente a la evaluación de la calidad de los sistemas y los centros educativos.

Bibliografía del Capítulo 1:

ABRILE de VOLLMER, M^a I. (1994), "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes". En **Revista Iberoamericana de Educación**, núm 5, mayo-agosto 1994, pp. 11-43.

ÁLVAREZ TOSTADO, C. (199?), **Platiquemos de la calidad de la educación**. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

AVERCH, H.A. et al. (1972), **How effective is schooling? A critical review and syntesis of research findings**. The Rand Corporation. Santa Mónica.

AVERCH, H.A.; CARROLL, S.J.; DONALDSON, T.S.; KIESLING, H.J.; PINCUS, J. (1974), **How effective is schooling? A critical review**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Rechnology Publications.

ATKINSON, G.B.J. (1983), **The Economics of Education**. London: Hodder and Stoughton.

BARCELÓ, A (1992), **Filosofía de la Economía. Leyes, teorías y modelos**. Barcelona: Icaria/Fuhem.

BALL, S.J. (1989), **La Micropolítica en la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: M.E.C. y Paidós.

BEARE, H.; CALDWELL, B.J.; MILLIKAN, R.H.(1992), **Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección**. Madrid: La Muralla.

BECKER, G. (1983), **El capital humano**. Madrid: Alianza Editorial.

BECKER, G. (1987), **Tratado sobre la familia**. Madrid: Alianza Editorial.

BLAUG, M. (Comp.) (1972), **Economía de la Educación. Textos escogidos**. Madrid: Tecnos.

BLAUG, M. (1981), **Educación y Empleo**. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.

BLAUG, M. (1982), *Introducción a la economía de la educación*. México: Aguilar.

BLAUG, M. (1987), *The Economics of Education and the Education of an Economist*. New York: New York University Press.

BILLMAN, Jean (1993), *Starting and Operating a Child Care Center*. Madison. Winona State university: Brown & Benchmark.

BOIX, M. (1992), *Grups d'interès i política educativa a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.

BOLIVAR, A. (1994), *La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna*. En J.M. ESCUDERO y M.T. GONZALEZ, *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones pedagógicas, pp. 251- 282.

BORRELL, N. (1987), "Evaluación de Centros Escolares". Ponencia presentada en II Congreso Mundial Vasco, Bilbao.

BORRELL, N. (1988), "Evaluación de centros escolares". En PASCUAL (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.

BORRELL, N. (1990), "Investigar en Organització Educativa: algunes aportacions dels Estats Units". En *Temps d'Educació*, núm. 3, 1990, pp.231-251.

BOSCH, F. y DÍAZ, J. (1988), *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ed. Ariel.

BOWLES, S.S.; McGINTIS, J. (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.

BROOKOVER, W.B. et al. (1979), *School systems and student achievement: schools make a difference*. New York: Praeger.

BRUNET, I. y VALERO, L.F. (1992), **Hacia una economía política de la educación (la LOGSE)**. Barcelona: P.P.U.

CALERO, J. (1993), **Efectos del gasto público educativo. El sistema de becas universitarias**. Barcelona: P.P.U.

CALERO, J. (1996), "Posibilidades de un programa de Investigación en Economía de la Educación alternativo con respecto a la Teoría del Capital Humano". En J. Grao y A. Ipiña (Eds.) (1996), **ESTUDIOS Y DOCUMENTOS nº 22: Economía de la Educación: Temas de estudio e investigación**. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, pp. 29-43.

CALVO, J.L. (1988), **Una estimación de las tasas de rendimiento de la educación con datos de la economía española**. Madrid: U.N.E.D.

CALZADA, T.E. (1996), "L'escola pública avui". En **Perspectiva Escolar** (Monogràfic: Cap a on va la renovació pedagògica?), 201, enero 1996, pp. 10-17.

CANTERO, V. (1994), "El desarrollo de la práctica curricular" en la Tribuna Libre de **COMUNIDAD ESCOLAR** Núm. 437(19/I/1994), p 3.

CARDA, R.M.; CASTEJÓN, J.L.; VERA, M.I.: "Factores de eficacia del centro educativo. Un instrumento de evaluación". En GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. (1990), **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Barcelona: Departamentos DOE de Cataluña, pp. 231-237.

CARNICERO, P. (1995), "El Administrador Escolar". En J. Gairín y P. Darder, **Organización y gestión de centros educativos**. Barcelona: Ed. Praxis.

CARNICERO, P.; GAIRÍN, J. (1995), **El administrador del centro educativo**. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia; Consejo General de Colegios de Economistas de España.

CARNOY, M. (Ed.) (1985), **International Encyclopedia of Economics of Education**. Oxford: Pergamon Press.

CARROLL, J.B. (1963), "A model of school learning". En **Teachers College Record**, 64 (8), pp. 723-733.

CERI (1994), **School: a Matter of Choice**. París: Centro de Publicaciones de la OCDE.

COLEMAN et al. (1966), **Equality of Educational Opportunity**. Washington Gov: Pruit Off.

COLOM, A.J. (1988), "La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia". En **Bordón (Monográfico: La calidad de los centros educativos, asunto para un congreso)**, vol. 40, nº 22, pp. 163-175.

COMUNIDAD ESCOLAR (1994), "Una escuela para la nueva Europa". Núm. 447 (6/IV/1994), pp. 5-6.

COMUNIDAD ESCOLAR (1995), "Análisis de las reformas educativas iniciadas en los países de la OCDE". Núm. 481 (18/I/1995), p. 7.

COMUNIDAD ESCOLAR (1995), "El Mapa Escolar de Cataluña se adecua a las necesidades de la reforma". Núm. 482 (25/I/1995), p. 9.

COMUNIDAD ESCOLAR (1995), "La sociedad norteamericana, muy preocupada por su sistema educativo". Núm. 498 (24/V/1995), p. 19.

COMUNIDAD ESCOLAR (1995), "La calidad, objetivo prioritario". Núm. 510 (27/IX/1995), p 17.

CORONEL, J.M.; DÍAZ, M.D.; LÓPEZ, J. (1990): "Un proyecto de evaluación para la mejora de un centro escolar". En GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S., **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Barcelona: Departamentos DOE de Cataluña, pp. 248-254.

CREEMERS, B.P.M.; SCHEERENS, J. (Eds.) (1989), "Developments in school effectiveness research". En **International Journal of Educational Research**, 13, pp. 689-825.

CREEMERS, B.P.M. (1991), *Effective Instruction: an empirical contribution to improvement of education in the classroom*. Gravenhage: SVO.

CREEMERS, B.P.M. (1994), *The effective classroom*. London: Cassell.

CREEMERS, B.P.M. (1996), *The Knowledge about educational effectiveness that is useful for school improvement*. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

DARDER, P., BAS, J.M. y CODINA, M.T. (1968), *En torno a una experiencia de financiación escolar*. Barcelona: Nova Terra (Colección Navidad).

DAVIS, G.A.; THOMAS, M.A. (1989), *Effective Schools and Effective Teachers*. Boston [etc.]: Allyn and Bacon.

DE BONO, E. (1993), *Más allá de la Competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona: Paidós Empresa.

DE LAS HERAS, R.; MOLINA, C. (1993), *Innovaciones educativas y calidad de la educación. (Documento de estudio nº 14)*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas.

DE MIGUEL, M. et al. (1994), *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.

DEAL, T.E.; KENNEDY, A.A. (1982), *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

DEAL, T.E. (1985), "The symbolism of effective schools". En *Elementary School Journal*, nº 85, 601-620.

DÍAZ, M. (1988), "La relación formación-empleo (El problema de la formación profesional)". En *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Alicante.

DOMÍNGUEZ VIAL, M^a P. (1994), "Perspectivas del desarrollo de la tecnología educativa hacia el año 2000". En **Revista Iberoamericana de Educación**, núm 5, mayo-agosto 1994, pp. 67-96.

DUIGNAN, P. (1986), "Research on effective schooling: some implications for school improvement". En **Journal of Educational Administration**, nº 24, 1, pp. 59-73.

DUPOUX, E.; MEHLER, J. (1993), **Nacer sabiendo**. Madrid: Alianza Editorial.

EDMONDS, R.R. (1979), "Effective schools for the urban poor". En **Educational Leadership**, 37, octubre, pp. 15-37.

EDMONDS, R.R.; FREDERICKSEN, J.J. (1979), **Search for Effective Schools: Identification and analysis of schools that are instructionally effective for poor children**. Centre for Urban Studies, Cambridge Mass.

EDMONDS, R.R. (1982), "Programs for School Improvement: an Over-view". En **Educational Leadership**, diciembre.

Education Update (ASCD): "OBE: A Case in Point", vol. 37, nº 5, junio 1995, p. 3.

EDWARDS, V. (1991), **El concepto de Calidad de la Educación**. Santiago de Chile: OREALC.

El País, "La educación es una cuestión de Estado independiente de los cambios de gobierno", 21 de mayo de 1996, p. 36.

ENGLISH, F.W.; HILL, J. C. (1994), **Total Quality Education. Transforming Schools into Learning Places**. Thousand Oaks (California): Corwin Press.

ESCUADERO, J.M. (1986), "Innovación e Investigación Educativa". En **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, 15-54.

ESPÍNOLA, V. (1988), **La calidad de la educación desde la perspectiva latinoamericana**. Santiago de Chile: CIDE/REDUC.

ESTEBAN, M. C.; MONTIEL, J.U. (1990), "Calidad en el centro escolar". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 186, , p. 73-76.

FERNÁNDEZ, N.; TENTI, E.; PILONE, J.; MENA, Mª J.; YAPUR, C. (1992), **Calidad de la educación. Aportes para un debate desde la perspectiva del planteamiento**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

FERRER, C.; NIETO, J.M. "La investigación sobre escuelas eficaces: algunas reflexiones". En **Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía: La calidad de los centros educativos**. (Alicante, 27 septiembre-1 octubre, 1988). Caja de Ahorros Provincial de Alicante, pp. 202-203.

FRASE, L; HETZEL, R. (1990), **School Management by Wandering Around**. Lancaster, PA: Technomic.

FRIEDMAN, M. (Ed.) (1953), **Essays in Positive Methodology**. Chicago: University of Chicago Press (trad. cast. 1967 - Gredos).

FULLAN, M.; MILLES, M.R.; TAYLOR, G. (1980), "Organization development in schools: the state of the art". En **Review of Educational Research**, 1 (50), 121-183.

FULLAN, M. (1985), "Change processes and strategies at the local level". En **Elementary School Journal**, nº 85, pp. 391-422.

GAGE, N.L. (Ed.) (1963), **Handbook of research on teaching**. Chicago: Tand McNally.

GAIRÍN, J. (1993), "La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, pp. 331- 350.

GARCIA GARRIDO, J.L. (1981), "La calidad de la educación mundial". En **Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, La Calidad de la Educación. Exigencias**

científicas y condicionamientos individuales y sociales. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 25- 35.

GARCIA, S.R.; DE HOYOS, J. (1995), Gestión Escolar y Calidad Educativa. Propuesta para su desarrollo en la Educación Básica de Coahuila. Saltillo, México. Documento inédito.

GOMEZ DACAL, G. (1981), "La calidad de la educación y la planificación escolar". En Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, **La Calidad de la Educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales.** Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 219-

GOOD, T.L.; BIDDLE, B.J.; BROPHY, J.E. (1975), Teachers make a difference. New York: Holt, Rinehart and Winston.

GOOD, T.L.; BROPHY, J.E. (1986), "School effects". En M.C. Wittrock, **Handbook of Research on teaching.** New York: MacMillan, pp. 570-602.

GRAO, J.; IBARZABAL, G. (1991), ESTUDIOS Y DOCUMENTOS nº 15: La Financiación y el Gasto Público en la Enseñanza Pública Superior. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

GRAO, J. (1996), "Apuntes históricos de la relación entre Economía y Educación". En J. Grao y A. Ipiña (Eds.) (1996), **ESTUDIOS Y DOCUMENTOS nº 22: Economía de la Educación: Temas de estudio e investigación.** Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, pp. 11-27.

GREENFIELD, T.B. (1975), "Theory About Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools". En M.G. Hughes (Ed.), **Administering Education: International Challenge.** Londres: Athlone Press.

GRUNDY, S. (1993), "Más allá de la profesionalidad". En W. Carr (1989 orig.; 1993 trad.), **Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción.** Sevilla: Diada Editora, pp. 65-85.

GUZZETTI, B. J. (1983), Report on Instruments for Measuring School Effectiveness. Midcontinent Regional Educational Laboratory, Aurora.

HANUSHEK, E.A. (1989), "The impact of differential expenditures on school performance". En **Educational Researcher**, 18 (4), pp. 45-65.

HEDGES, L.V. et al (1994), "Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes". En **Educational Researcher**, 23 (3), pp. 5-14.

IBAÑEZ-MARTIN, J.A., "La calidad de la educación desde un punto de vista filosófico". En Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos (1981), **La Calidad de la Educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales.** Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 49-68.

ÍBAR, M.G. (1979), Modelo de Gestión de Centros Docentes: cálculo y análisis de coste de la educación. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

ÍBAR, M.G. (1984), Modelo de Estudios de Costes de la Educación: M.E.C.E. (segunda modulación). Madrid: C.N.I.D.E.

ÍBAR, M.G. (1990), "Estructura y utilidad de los modelos de estudio y simulación de costos (MECE y MSCE)". En **Revista Miscelanea Comillense**, nº 48, pp. 181-229.

ÍBAR, M.G.; ARNAVAT, M^a M. (1990), Avaluar per innovar: Els costos econòmics. Avaluació dels Plans d'Experimentació per a la reforma de l'ensenyament secundari.(Volums I i II). Generalitat de Catalunya. [Document de treball intern].

IPIÑA, A. et al. (1994), ESTUDIOS Y DOCUMENTOS nº 20: Acerca de la producción educativa. Estudio de los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

JENCKS, C.S.; SMITH, M.S.; ACKLAND, H.; BANE, M.J.; COHEN, D.; GINTIS, H.; HEYNS, B.; MICHELSON, S. (1972), **Inequality: A reassessment of family and schooling in America**. New York: Harper&Row.

LAFFITTE, R. (1992), **Evaluación del profesorado como medio para el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la práctica docente. Estructuras de rendimiento de cuentas y responsabilidad comportamental**. Tesis Doctoral. Barcelona.

LAPORTE, J. (1990), **Política Educativa a Catalunya** (Conferència pronunciada en el Col·legi de Periodistes de Catalunya el 24 de maig de 1990). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

LEVINE, D.U.; LEZOTTE, L.W. (1990), **Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice**. Madison (USA): National Center for Effective Schools Research and Development.

LOPATE, C. et al. (1969), "Decentralization and Community Participation in Public Education". En **Review of Educational Research**, vol. 40, nº 1.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994), **La gestión de la calidad en educación**. Madrid: La Muralla.

LUCCO, R.J. et al. (1995), "Can a Broad-Based School Indicator System Capture Information Relevant to Increasing Educational Opportunities and Improving Student Performance?". Comunicación presentada en el **American Educational Research Association Annual Meeting**. San Francisco, California, abril, 1995. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

MacBEATH, J. et al. (1995), **Effective School Leadership in Time of Change: Emerging themes and Issues**. Comunicación presentada en el **American Educational Research Association Annual Meeting**. San Francisco, California, abril, 1995. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

MADAUS, G.K. et al (1980), **School effectiveness**. New York: McGraw&Hill.

MESTRES, J. (1988), "Gobierno de los centros y participación". En **Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía: La calidad de los centros educativos**. (Alicante, 27 septiembre-1 octubre, 1988). Caja de Ahorros Provincial de Alicante, pp. 219-251.

MESTRES, J. (1990), **Model d'Indicadors per a l'Avaluació i Gestió de Qualitat de Centres i Districtes**. SAPOREI. Barcelona: Dept Didàctica i Org. Educativa. Tesis Doctoral.

MESTRES, J. (1991), **Els Ajuntaments davant la nova ordenació del sistema educatiu** (TEMES D'EDUCACIÓ, núm. 4) . Barcelona: Diputació de Barcelona.

MINISTERIO DE ECONOMIA Y HACIENDA (1991), **Curso sobre Política Presupuestaria y Técnicas de Presupuestación. Sector Educativo**. Madrid: Documento Interno del M.E.H.

MISKEL, C. et al. (1979), "Organizational Structures and Processes, Perceived School Effectiveness, Loyalty, and Job Satisfaction". En **Educational Administration Quarterly**, otoño 1979.

MONÉS, J. (1977), **El pensament escolar i la Renovació Pedagògica a Catalunya (19833-1938)**. Els orígens (1). Barcelona: La Magrana.

MORTIMORE, P. et al. (1988), **School matters: The junior years**. Wells: Open Books.

MORTIMORE, J. (1991), **The Use of Indicators in School Effectiveness Research**. París: OCDE.

MUNICIO, P. (1993), "El estilo de cultura como determinante en la evaluación de centros". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, pp. 351- 363.

MUÑOZ-REPISO, M. et al. (1995), **Calidad de la Educación y Eficacia de la Escuela. Estudio sobre la Gestión de los Recursos Educativos**. Madrid: MEC/CIDE.

MURGATROYD, S.; MORGAN, C. (1994), **Total Quality Management and the School**. Buckingham: Oxford University Press.

MURPHY, J. (1996), "Privatization Policy: Framing the School Reform Debate Around Contracting Out". **Comunicación presentada en el American Educational Research Association Anual Meeting**. Nueva York, abril 1996. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

O.C.D.E. (1983), **Compulsory Schooling in a Changing World**. París: Centro de Publicaciones de la OCDE.

O.C.D.E. (1991), **Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional**. Madrid: Paidós/M.E.C.

O.C.D.E. (1992) **L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Una cadre d'analyse**. París: Centro de Publicaciones de la OCDE.

O'DONOGHUE, M. (1982), **Dimensión Económica de la Educación**. Madrid: Narcea.

O'NEIL, J (Ed.) (1994), **Outcomes-Base Education Comes Under Attack**. En **Update**, vol. 36, nº 3, marzo 1994. Association for Supervision and Curriculum Development. pp. 1-8.

ORDEN, A. de la (1981), "Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación". En **Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, La Calidad de la Educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 111- 131.

ORDEN, A. de la (1988), "La Calidad de la Educación". En **Bordón**, vo. 40, nº 2, pp. 149-161.

OROVAL, E. (Ed.) (1995), **Planificación, evaluación y financiación de los sistemas educativos**. Madrid: Civitas.

OUCHI, W. (1981), Theory Z: How American Business can meet the Japanese Challenge. Nueva York: Avon Books.

PASCALE, R.J.; ATHOS, A.G. (1981), The art of Japanese Management. New York: Simon & Schuster.

PAGE, A. (1977), La Economía de la Educación. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

PECK, B.T. (1993), Ensenyament secundari a Europa. Algunes Innovacions en la Direcció dels Centres. Curso impartido en el Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Cataluña en marzo de 1993.

PETERS, T.J.; WATERMAN, R.H. (1982), En busca de la excelencia. New York: Harper & Row.

PSACHAROPOULOS, G. (Ed.) (1987), Economics of Education: Research and studies. Oxford: Pergamn Press.

PUBLIC AGENDA (1995), First Things First: What Americans Expect from the Public Schools. New York: Public Agenda.

PURKEY, S.C.; SMITH, M.S. (1983), "Effective schools: a review". En *Elementary School Journal*, núm. 83, 4, pp. 427-452.

QUINTANA, J.M. (1989): Sociología de la educación. Madrid: Dykinson.

QUINTÁS, J.R. (1983), Economía y Educación. Pirámide: Madrid.

Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria (BOE nº 166, 13 de julio de 1993)

REID, K.; HOPKINS, D.; HOLLY, P. (1988), Towards the effective shool: the problems and some solutions. Oxford: Basil Blackwell.

REYNOLDS, D. (1976), "The Delinquent School". En P. Woods (Ed.), **The Process of Schooling**. London: Routledge & Kegan Paul.

REYNOLDS, D.; CREEMERS, B.P.M.; NESSELRODT, P.S.; SCHAFFER, E.C.; STRINGFIELD, S.; TEDDLIE, C. (Eds.) (1994), **Advances in school effectiveness research and practice**. Oxford: Pergamon Press.

RIVAS, M. (1986), "Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica". En **Bordón**, nº 264, sept.-oct. 1986, pp. 693-707.

RODRÍGUEZ FUENZALIDA, E. (1994), "Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones". En **Revista Iberoamericana de Educación**, núm 5, mayo-agosto 1994, pp. 45-65

RODRÍGUEZ FERRANDO, I. (1995), Secretari-administrador o administrador-secretari?. En **Butlletí Informatiu del Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya**, núm. 9, pp. 8-10.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1968), **Pygmalion in the classroom**. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Trad. cast.: **Pygmalion en la Escuela**, Madrid: Marova, 1980).

ROTGER, J.M. (Coord.) (1990): **Sociologia de l'educació**. Barcelona: U.B., U.A.B. i EUMO.

RUÍZ, J. (1988), "La calidad educativa en la historia. A la búsqueda de la calidad perdida". En **Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía: La calidad de los centros educativos**. (Alicante, 27 septiembre-1 octubre, 1988). Caja de Ahorros Provincial de Alicante.

RUL, J. (1995), **La memòria avaluativa del centre educatiu. Un model integral d'avaluació organitzativa i curricular**. Col·lecció Eines de Gestió. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

RUTTER, M. et al. (1979), **Fifteen Thousand Hours**. London: Open Books.

SAGOR, R.; BARNETT, B.G. (1994), **The TQE Principal. A transformed leader**. Thousand Oaks (California): Corwin Press, Inc.

SANCHEZ GARCIA, J.C., "La evaluación de la efectividad organizacional en los centros de enseñanza". En **Revista de Ciencias de la Educación**, nº 145, 1991, pp. 91-95.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991), **Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos: Curso de Formación para equipos directivos: Cuaderno nº 9**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

SCHEERENS, J.&CREEMERS, B.P.M. (1989), "Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness". En B. Creemers, T. Peters; D. Reynolds (Eds.), **Schools Effectiveness and school improvement. Proceedins of the Second International Congress**. Rotterdam. Lisse: Swets & Zeitliger. (p. 265-279).

SCHEERENS, J. (1992), **Effective Schooling Research. Theory and Practice**. New York: Cassell.

SCHMELKES, S. (1992), **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. México. Documento inédito.

SCHULTZ, T.W. (1968), **Valor económico de la educación**. México: Uteha.

SCHULTZ (1992), **Restablecimiento del equilibrio económico. Los recursos humanos en una economía en proceso de modernización**. Barcelona: Gedisa.

SERGIOVANNI, T. J. (1987), **The principalship: A reflective practice perspective**. Boston: Allyn&Bacon.

SHAPIER, J.; KING, M. (1985), "Good seeds grow in strong cuktures". En **Educational Leadership**, 42, 67-73.

SHULMAN, L.S. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En M.C. Wittrock, **L a**

investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Madrid: Paidós/M.E.C.

SIMONS, H. (1987), **Getting to know Schools in a democracy: The Politics and Process of Evaluation.** Londres: Falmer Press.

SOLER GRACIA, M. (1994), "Una experiencia del mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España". En **Revista Iberoamericana de Educación**, núm 5, mayo-agosto 1994, pp. 97-144.

STEDMAN, L.C. (1985), "A new look at the effective schools literature". En **Urban Education**, nº 20, 3, pp. 295-326.

STELLER, A.W. (1988), "Effective schools research: practice and promise". En **Phi Delta Kappa Education Foundation**, nº 87367-276-3.

STRINGFIELD, S.C.; SLAVIN, R.E. (1992), "A hierarchical longitudinal model for elementary school effects". En B.P.M. Creemers y G.J. Reezigt (Eds.), **Evaluation of educational effectiveness.** Groningen: ICO, pp. 35-69.

TEDDLIE, C.; STRINGFIELD, S. (1993), **Schools make a difference: lessons learned from a 10-years study of school effects.** New York: Teachers College Press.

THE TIMES, "Mala administración y cuentas deficientes en las escuelas británicas". Citado en **COMUNIDAD ESCOLAR**, Nº 437, de 19/I/1994, p. 2.

TOVAR, M.; RAMOS, J.; DE LA GARZA, J.M. (1994), "La nueva gestión de los planteles escolares. Un sentido distinto de la Administración de la Educación pública". Comunicación presentada en el **Primer Congreso Nacional de Educación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México.** "Educación Pública de Calidad y trabajo Docente Profesional". Documento Inédito.

TRAVERS, R.M.W. (Ed.) (1973), **Second Handbook of research on teaching.** Chicago: Rand McNally.

UNICEF (1994), **Estado Mundial de la Infancia 1994. Resumen.** Documento poligrafiado.

VAIZEY, J. (1967), **La Educación en el mundo moderno.** Madrid: Ediciones Guadarrama.

WALBERG, H.J. (1985), "Improving the productivity of America's schools". En **Educational Leadership**, 41 (8), pp. 19-27.

WEBER, G. (1971), **Guner-city children. Tought to Read: Four Succesful Schools.** Washington: Council for Basic Education.

WILLIAMS, J.; WATSON, L. (1995), "Gestión de la Calidad Total (TQM) en Educación". En: **Organización y Gestión Educativa**, 3, pp. 8-13.

WITTROCK, M.C. (Ed.) (1986), **Handbook of research on teaching.** New York: MacMillan. Edición en español en tres volúmenes bajo el título: **La investigación de la enseñanza.** Madrid: Paidós/M.E.C. (1989).

Capítulo 2: En busca de una definición de calidad.

Esquema:

1. Introducción o de la necesidad de acotar el concepto de calidad.
2. Definiciones generalistas de calidad.
 - 2.1. Según diccionarios.
 - 2.2. Según obras de calidad.
 - 2.2.1. Definiciones genéricas.
 - 2.2.2. Definiciones especializadas o centradas en algún elemento.
 - 2.2.2.1. Centradas en el cliente.
 - 2.2.2.2. Centradas en las propias características.
 - 2.2.2.3 La adecuación para el uso
 - 2.2.2.4. Centradas en las maneras de hacer.
3. Características.
 - 3.1. La relatividad, la subjetividad.
 - 3.2. La variabilidad en el tiempo.
 - 3.3. La complejidad.
 - 3.4. La diversidad.
 - 3.5. La ambigüedad.
 - 3.6. La moda.
 - 3.7. La temporalidad: a largo plazo.
 - 3.8. El trasfondo político.
4. Definiciones de calidad educativa.
 - 4.1. Según si se realiza de forma descriptiva o reflexiva.
 - 4.1.1. Descriptiva.
 - 4.1.2. Reflexiva.
 - 4.2. Según el proceso o producto.
 - 4.2.1. Producto.
 - 4.2.2. Proceso.
 - 4.3. Según el elemento que enfatizan: Ámbitos de la calidad.
 - 4.3.1. Centradas en el profesorado.
 - 4.3.2. Centradas en el alumnado.
 - 4.3.3. Centradas en el currículum.
 - 4.3.4. Centradas en el centro educativo.
 - 4.3.5. Centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 4.3.6. Centradas en otros elementos.

4.4. Otras clasificaciones.

4.5. "Nuestra definición".

5. Consideraciones varias sobre calidad de la educación.

5.1. Calidad de qué, por qué, para quién, según quién,...

5.2. La calidad, ¿un asunto técnico?.

5.3. Calidad vs eficiencia.

5.4. La búsqueda de la calidad: la riqueza está en el camino.

5.5. Calidad de la educación, tendente a la calidad de vida.

5.6. Si se sabe qué aumenta la calidad sólo hace falta ponerlo en práctica.

5.7. La calidad de la educación, en definitiva, también busca la satisfacción de los usuarios.

5.8. Invalidez de los intentos de aumentar la calidad a golpe de decreto.

5.9. Calidad y equidad.

Bibliografía del capítulo.

1. Introducción o de la necesidad de acotar el concepto de calidad.

"Las cosas que damos por supuestas, sin indagarlas o reflexionar sobre ellas son justamente las que determinan nuestro pensamiento consciente y deciden nuestras conclusiones" (Dewey, 1916: 18).

La presente investigación, acerca de la calidad de la educación, parece que no pueda empezar de otro modo que ofreciendo una definición de qué se entiende por calidad. Pese a la dificultad que ello comporta y, hasta cierto punto, de la arbitrariedad de ofrecer cualquier definición, hemos creído conveniente "enfrentarnos" a esta tarea con el objeto de clarificar si existen elementos y/o argumentos constantes en el intento de definir qué es calidad y, más concretamente, calidad de la educación.

Habitualmente en el campo de la pedagogía, y de las ciencias sociales en general, existe una indefinición y ambigüedad de términos que hace que cada individuo le atribuya a un único significante o palabra un significado diferente. Es decir, cada uno interpreta de manera personal un mismo vocablo y ello lleva a importantes dificultades en la comunicación. Por ello es necesario ofrecer una definición. Desde luego, ésta no será la única, ni la mejor, ni algo definitivo, pero, por el momento, será la "nuestra", a la que nos remitiremos a lo largo de este estudio y que nos ayudará a clarificar a qué nos estamos refiriendo concretamente al mencionar la palabra calidad. Lo que quizá suceda es que no logremos una definición si como tal entendemos aquella "proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de una cosa material o inmaterial", puesto que ya avanzamos que nuestra tesis pasa por considerar que el concepto de calidad se construye para cada contexto y situación. Por ello posiblemente sólo consigamos una aproximación al concepto de calidad en tanto que recojamos las características que lo adornan, como son la complejidad, la diversidad, la ambigüedad, la relatividad,... rasgos todos ellos que tratamos en el punto tercero de este capítulo. Por otra parte, queremos reseñar en esta introducción el hecho de que la calidad es algo transversal al trabajo que se ejecuta y no puede reflejarse únicamente en el resultado ni, mucho menos, identificarse con estrategias encorsetadas y uniformadas aplicables a cualquier situación. Como señala Santos Guerra (1991), calidad de la enseñanza es un tópico que se maneja con pretendida univocidad. El problema, sin embargo, consiste en precisar en qué consiste la calidad, puesto que dos sesiones similares pueden ser consideradas de modo muy

diferente por el mismo alumno dependiendo de factores diversos (expectativas, grado de compromiso con la actividad, actitudes, conocimientos previos, estado de ánimo, deseo de participación, finalidad de su presencia, conexiones con la evaluación, participación de compañeros, cercanía emocional al profesor, experiencias anteriores, etc.).

Si hablar de calidad en términos generales ya es difícil, cuando se hace aplicándola a la educación, es, si cabe, aún más complejo. En este sentido, para Pérez Juste (1988), parece inconcebible que alguien esté contento con un coche de mala calidad, pero no parece tan raro que algunos padres puedan estar satisfechos con servicios educativos de mala calidad. Lo que sucede es que tras esta afirmación el autor parece tener la firme convicción de que sabe lo que es calidad educativa y que puede llegar a discriminar qué educación es de calidad y cuál no independientemente de la apreciación que de ella tengan padres, alumnos e incluso los profesores.

Por ello nuestra intención es acotar el concepto de calidad pero en ningún caso pretendemos poder juzgar unilateralmente si algo posee calidad o no la posee (además tal rotundidad no nos parece sensata) ni mucho menos llegar a establecer un baremo - tampoco lo consideramos posible- que permita medir hasta qué punto una situación educativa es o no de calidad.

2. Definiciones generalistas de calidad.

"La calidad, como la creatividad, la inteligencia... cuanto más se profundiza en ellas, más difícil nos resulta delimitarlas". (Cajide et al., 1994)

2.1. Definiciones ofrecidas por diccionarios o/y obras de referencia.

Etimológicamente calidad viene del latín "quálitās, -atīs", que es una derivación del latín "qualis". El Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico de Corominas y Pascual señala que el concepto de calidad nos remite a "Cual", del que encontramos:

"Del adjetivo relativo e interrogativo latino Qualis 'tal como', 'como', 'de qué clase'. 1ª doc: med. S. X, Glosas de S. Millán. En latín QUALIS

indicaba la cualidad, el modo de ser, y correspondía rigurosamente a TALIS. En romance se convirtió en mero interrogativo o relativo sin valor cualitativo, sustituyendo a los latinos QUIS o QUI.

Así pues, calidad cuya raíz etimológica es claramente latina, indicaba "clase" o "tipo", estando exenta de cualquier matiz valorativo.

Para introducirnos en el mundo de la calidad iniciamos nuestra búsqueda analizando las definiciones que dan los principales diccionarios españoles y extranjeros. Así encontramos definiciones como las siguientes:

Para el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, calidad es:

1. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie. *Esa tela es de CALIDAD inferior !.*
2. En sentido absoluto, buena calidad, superioridad o excelencia*. *La CALIDAD del vino de Jerez ha conquistado los mercados.*
3. Carácter, genio, índole
4. Condición o requisito que se impone a un contrato.
5. Estado de una persona, su naturaleza, su edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad.

Siguiendo las indicaciones del Diccionario de uso del español de María Moliner:

Calidad (Der. del lat. "Quálitās,-atis"; de "qualis"; v. "CUAL").^{1º} En sentido amplio equivale a "cualidad" : 'Bondad es la calidad de bueno'. También equivale a "cualidad" en las expresiones con que se suplen los nombres de cualidad no existentes: 'La calidad crujiente de la seda'. pero refiriéndose a las maneras posibles de ser las cosas significa "clase" y se aplica solamente al grado o lugar ocupado por ellas en la escala de lo bueno y lo malo: 'Esta tela es de mejor calidad que la otra. Me gusta el color pero no me gusta la calidad de este tejido. Se clasifican las lanas por su calidad (No se dice, por ejemplo, 'esta tela tiene la calidad de ser muy

* Y, a su vez, al buscar excelencia, como acepción principal se encuentra: Excelencia (del latín *excellētia*) significa superior calidad o bondad que constituye y hace digna de singular aprecio y estimación en su género una cosa.

esponjosa'). "Clase": Cada uno de los grupos que se hacen de cierta cosa por su grado de bondad o maldad.

Por su parte, el Diccionario ideológico de la lengua española Julio Casares entiende:

Calidad como cualidad, categorema, atributo, adjetivo, propiedad, propio, esencia, modo, naturaleza, condición, índole, rango, estofa, ley, tenor, clase, especie, suerte, raza, linaje, casta, ralea, laya, jaez, calimbo, pelaje, aspecto, muestra, calaña, metas, papel carácter, caracterismo, cuantía, circunstancia, particularidad, calificación, epíteto, nota, bondad/maldad,..

Y cualidad es:

- Cualidad, índole o manera de ser una persona o cosa.
- Carácter, genio.
- Condición que se impone a un contrato.
- Importancia o gravedad de alguna cosa.
- Conjunto de cualidades (entendidas como propiedades de las cosas o personas).

Y finalmente, el Diccionario Enciclopédico Océano considera las siguientes acepciones

Calidad como:

- Manera de ser de una persona o cosa.
- Carácter, genio, índole.
- Condición que se pone en un contrato.
- Fig. importancia o cualidad de una cosa.
- Estado de una persona, su naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad.

Respecto a diccionarios extranjeros, en el Grand Robert De la Langue Française (citado por Droin, 1993: 80), se señala que:

"La calidad es lo que hace que una cosa sea más o menos recomendable a su uso o al gusto humano, que otra cosa de la misma especificación. Grado más o menos elevado en una escala de valores prácticos".

Y (de modo absoluto):

"Buena Calidad, calidad positiva. La calidad: la buena calidad, la excelencia".

Y para el "Shorter Oxford English Dictionary" calidad es:

"El carácter de algo, el grado o nivel de excelencia poseído por una cosa"

En conjunto, en inglés, igual que en castellano, *quality* es utilizado indistintamente para referirse a cualidad, condición, casta, manera, clase,... o bien en sentido normativo, como superioridad.

Por su parte, Rodríguez Diéguez (1988) propone, para empezar el estudio de la calidad de la educación) un doble listado, siguiendo a Sainz de Robles, de sinónimos (referentes a calidad y a educación) que nos permitan ver la multiplicidad de términos a los que nos podemos estar refiriendo al utilizar esta expresión:

CALIDAD:

Importancia
Clase
Aptitud
Disposición
Nobleza
Lustre
Casta
Linaje
Título
Carácter
Genio
Índole
Jaez
Calaña
Laya
Estofa
Ralea
Pelaje
Naturaleza
Metal
V. CUALIDAD

EDUCACIÓN:

Enseño
Enseñamiento
Doctrina
Instrucción
Formación
Disciplina
Adiestramiento
Aleccionamiento
Catequesis
Magisterio
Maestría
Apostolado
Cátedra
Clase
Conferencia
Lección
Curso
Pañales
Cortesía
Cultura
Delicadeza
Corrección
Finura
V. ENSEÑANZA

Como vemos, los diccionarios generales identifican calidad, en primer lugar como **cualidad**, como conjunto de atributos o propiedades referentes a algo o a alguien. Y, en segundo lugar, también hacen referencia a la calidad como superioridad o **excelencia**, como grado que expresa la bondad o maldad de una cosa. En definitiva, podríamos distinguir una doble definición:

a) Por una parte calidad, entendida como cualidad, es una palabra neutra, que no implica juicios de valor y a la que debe añadirse un calificativo. Así por ejemplo, podríamos decir, que un material didáctico es de buena (o mala) calidad. La valoración viene dada a través de la palabra bueno y calidad es entendida como algo equivalente a atributo o propiedad. Por tanto, el término calidad es aquí independiente de toda valoración. Calidad en este sentido "neutro" se correspondería con la acción de CALIFICAR (bien o mal). Un sinónimo podría ser, aunque ciertamente no es lo mismo, clase o característica. Ej.: Naranjas de 1ª, 2ª,... calidad.

Así, el concepto de calidad se entendería como la propiedad o conjunto de propiedades que permiten apreciar la bondad de una cosa y normalmente se fundamentaría en juicios comparativos.

b) Por otra parte la calidad, entendida en términos absolutos como superioridad o mayor bondad de algo, es un término ambiguo, al que cada uno puede dotar de un significado muy particular. Quizá podría entenderse como cualidad. Así, por ejemplo, si decimos que la educación es de calidad, en el término calidad ya va implícita una estimación de la bondad de la educación en base a unos valores y parámetros propios. Por ello, en este caso, la palabra calidad va imbuida de valores, no es neutra, ya incluye el adjetivo "buena". Calidad en este sentido valorativo se correspondería con la acción de CUALIFICAR (obviamente, se sobreentiende que bien, puesto que algo cualificado está preparado, es correcto). Un sinónimo podría ser, aunque tampoco es igual, excelencia.

En este caso, se hablaría de calidad como superioridad o excelencia per se. Éste es el sentido con el que más habitualmente se emplea el término calidad. Desde esta perspectiva, en general, calidad se entiende como superioridad, satisfacción de necesidades, logro de la excelencia, eficiencia,...

También cabe diferenciar calidad de propiedad o de mérito. En primer lugar, según Piatelli (1995), hay que distinguir entre propiedades y atributos: las propiedades son características intrínsecas, independientes de contextos institucionales, mientras que los atributos son propiedades que dependen del observador o del contexto. Para diferenciarlas, tarea que presenta importantes dificultades, quizá debemos pensar en si somos capaces de inventar un robot o máquina que sea capaz de medir una determinada característica. Si es así, esta característica es una propiedad (como el peso), si no, un atributo (es, sin duda, el caso de la calidad). En segundo lugar, según Cuttance (1995), se puede distinguir entre la calidad como valor y la calidad como

mérito de un producto o programa educativo. El valor supone beneficio para el cliente, la satisfacción de sus necesidades, mientras que mérito significa la calidad según los estándares de la profesión.

2.2. Definiciones extraídas de diversas obras sobre calidad.

Dado el inusitado interés por la calidad que existe actualmente, muchas obras incluyen el término calidad en su título y /o en sus descriptores. Por ello resulta imprescindible analizar a fondo cada documento con el fin de ver si efectivamente versan sobre calidad o si se centran en cualquier otro tema y utilizan la coletilla de la calidad como "pretexto". Dentro de las primeras, las aportaciones verdaderamente referidas a la calidad pueden contener implícita o explícitamente un concepto de calidad y éste puede a su vez ser genérico o pivotar sobre un elemento que considere central o esencial.

2.2.1. Definiciones genéricas.

Como ejemplo de las concepciones genéricas tomamos la obra de García y De Hoyos (1995), que simplemente retoma los aspectos reseñados por los diccionarios, señalando que el término calidad hace referencia a:

- Cualidad, índole o esencia.
- Importancia, significación, valor.
- Circunstancias y condiciones.
- Presencia de rasgos, atributos, características.

Y se contraponen a:

- Mediocridad.
- Ineptitud.
- Inadecuación.
- Ineficiencia.
- Insuficiencia.
- Inutilidad.

2.2.2. Definiciones especializadas.

Las definiciones dadas por las obras y documentos especializados y que van más allá de las definiciones genéricas pueden agruparse en bloques en función del elemento que priorizan:

2.2.2.1. La satisfacción de los clientes.

La mayoría de las definiciones generales que podemos encontrar hacen referencia a la satisfacción de necesidades. Veamos algunas:

Según la Norma AFNOR NF X 50120* , la definición oficial de calidad es:

"Conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren la aptitud de *satisfacer necesidades* expresas o implícitas".

Y según la norma X 50109 es:

"Aptitud de un producto o servicio para *satisfacer las necesidades* de los usuarios"

Según la International Standard Organization se trata del:

"Conjunto de propiedades y características de un producto o de un servicio que le confieren la aptitud para *satisfacer necesidades* explícitas o implícitas"

Y como sentencia René Droin (1993: 17)

"La calidad es, simplemente, lo que *proporciona placer* al cliente: es, en primer lugar, adelantarse a sus deseos y, a continuación, velar porque el producto le satisfaga cuando lo disfrute".

En educación esto tiene una dificultad añadida: saber quién es el cliente. Le Boterf et al (1993: 52) distinguen tres distintos tipos de clientes:

Los alumnos	Cientes inmediatos	Son a la vez "producto" y cliente del sistema educativo
Los prescriptores de formación	Cientes finales	Son los usuarios de las competencias producidas
"Policy-makers"	"Asociados"	Tienen un poder de decisión o influencia sobre las orientaciones "políticas" de la formación

Fuente: Elaboración propia a partir de Le Boterf et al. (1993)

* Norma francesa equivalente a la certificación AENOR en nuestro país. Citada por Droin (1993).

Es decir, desde esta perspectiva, calidad es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes, pero ateniéndonos a si el cliente es la sociedad, la comunidad local, los padres, los alumnos, las empresas,... podremos estar intentando satisfacer unas demandas u otras.

También queremos dejar constancia de que la palabra cliente no es ampliamente aceptada. Ésta y otras palabras procedentes del ámbito empresarial se enfrentan al rechazo de importantes sectores de la comunidad educativa que ven en ellas un intento de adoptar terminología y maneras supuestamente científicas impropias del campo educativo, cuya principal finalidad, que debe prevalecer por encima de cualquier otra, es nada más (y nada menos!) que la formativa, nunca de tipo administrativo o gestor.

2.2.2.2. Las características intrínsecas.

Sin embargo, también encontramos definiciones relativas a las características innatas de un producto o a éstas en relación al objetivo propuesto, como las siguientes:

"La definición cotidiana de calidad se refiere habitualmente a las *cualidades intrínsecas* del producto o servicio en cuestión".¹

Mientras que las definiciones del punto 2.2.2.1. toman un matiz valorativo en tanto que implican que quien valora la posible calidad es el cliente o usuario, este segundo tipo de concepciones están más en la línea de la calidad como superioridad per se.

2.2.2.3 La adecuación para el uso.

Existe un tercer tipo de concepciones que combinan la existencia de ciertos atributos innatos y la satisfacción del usuario, integrando todo ello bajo la exigencia de la aptitud para su utilización. A título de ejemplo, un par de definiciones de este tipo son:

"Grado de coincidencia con las exigencias, como la concordia entre las *propiedades de un producto*, elemento o material y el fin al que se destina".²

¹ CUTTANCE, P. (1995), *Building High Performance School Systems*. Keynote Addresses to the Eighth International Congress for School Effectiveness and Improvement. NSW Department of School Education. Leeuwarden (Holanda). [Documento no publicado. Facilitado por el autor], p. 3.

² SALMERON, H. (1988), "El C.A.E.S., un cuestionario piloto sobre evaluación de calidad de los espacios arquitectónicos escolares". En las Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía, pp. 259-260.

"Como si de una palabra mágica se tratara, el término calidad evoca en la mente de las personas la referencia a un valor seguro, se trata de un atributo o conjunto de atributos de los objetos, de los servicios o de las relaciones que circula en el seno de las sociedades modernas y que, según la percepción del ciudadano, satisfacen sus expectativas razonables haciéndolos dignos de confianza".³

Estas citas aúnan ambas exigencias: poseer determinadas características intrínsecas y ser del agrado del usuario.

Mestres (1990) también recurre a la definición de calidad dada por Juran (1983), como "aptitud para el uso", pero señala que este tipo de definición que es válido para sistemas de producción presenta dificultades al definir la calidad de servicios como la educación que, evidentemente, se ha de entender inserta dentro del concepto más amplio de calidad de vida. De hecho, señala que la aptitud para el uso puede considerarse desde dos perspectivas desagregadas que, en definitiva, también se corresponden con la dualidad características intrínsecas-agrado del usuario anteriormente señalada:

- calidad del diseño (proyecto educativo o currículum) y
- calidad de conformidad (adecuación entre lo que se propone y lo que se realiza)

2.2.2.4. La calidad como conjunto de "maneras de proceder o de hacer".

Pese a lo subjetivo del tema, adoptando las ideas de Bernillón y Cerutti (1989), podemos considerar que:

Calidad es...

- hacer bien el trabajo desde el principio.
- responder a las necesidades de los usuarios.
- administrar óptimamente.
- actuar con coherencia.
- un proceso o modo de hacer.
- satisfacer al cliente/usuario.
- disfrutar con el trabajo y ofrecer lo mejor de uno mismo.

³ LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994), *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla, p. 11.

- reducir costes inútiles.
- evitar fallos.
- ser más eficaz/eficiente/productivo/...

Y, en grandes líneas, enfrentamos calidad y no calidad:

CALIDAD		NO CALIDAD
prevenir	en lugar de	corregir
un proceso	en lugar de	un resultado
cooperar	en lugar de	competir
innovación	en lugar de	perpetuación
cosa de todos	en lugar de	un departamento
centramos en el cliente o usuario	en lugar de	centramos en el producto o servicio que ofrecemos

En este sentido, la calidad se identifica con los modos de trabajar, con algo que está en nuestras manos y sobre lo que podemos operar

3. Características del concepto de calidad.

El concepto de calidad general posee unas características que a continuación detallamos y que, obviamente, pueden ser también referidas a la calidad de la educación en particular.

3.1. La relatividad, la subjetividad.

Existe unanimidad en considerar que el concepto de calidad es relativo, subjetivo, impregnado de valores. Existen multitud de definiciones, a menudo no excluyentes e imposibles de rebatir, dado el carácter subjetivo de la palabra calidad. Es cierto que todos nosotros lo equipararíamos a lo bueno, lo deseable,... pero ¿en qué se concreta?. Probablemente lo que para una persona puede resultar muy favorable o conveniente, para otro puede ser indiferente y otra persona encontrarlo incluso perjudicial. Así pues, es un concepto imbuido de valores personales. Sin embargo,

nos vemos en la obligación de señalar que algunos autores difieren parcialmente de lo que acabamos de señalar. Es el caso de Mestres (1995), quien habla de lo subjetivo del concepto de calidad, considerando que la calidad se define social y profesionalmente en un contexto y un momento definitivo y que se trata de un concepto constructivo, evolutivo, dinámico pero no relativo.

Como constata De Miguel (1994), una de las palabras más utilizadas últimamente es la que hace referencia al concepto de calidad. Se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones, calidad en el trabajo ..., la mayor parte de las veces sin precisar qué se entiende por calidad o desde qué enfoque se utiliza este término. La diversidad de teorías y definiciones que se formulan sobre este concepto dependen, lógicamente, de los intereses y de las perspectivas que se asumen en cada caso, lo que ocasiona una evidente falta de consenso. De ahí que podamos decir que el término calidad es un concepto relativo que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional. El carácter escurridizo de este término se refleja claramente en la frase de Pirsig (1974) que De Miguel (1994:13) cita:

"Calidad... se sabe qué es, pero no se sabe expresar lo que es. Sin embargo, esto no es una contradicción. Algunas cosas son mejores que otras, es decir, tienen más calidad. Pero cuando se intenta expresar lo que es calidad separada de las cosas que la poseen, no se tiene ni idea. No hay nada de que hablar. Si no se puede determinar qué es calidad, ¿cómo se sabe qué es, o siquiera que existe? Si nadie sabe lo que es entonces en la práctica no existe. Pero en la practica existe. ¿En qué se basan si no las calificaciones? ¿Por qué si no la gente paga fortunas por unas cosas y arroja otras a la basura? Obviamente algunas cosas son mejores que otras... pero ¿qué es lo mejor?. Así pues, nos movemos en círculo, rodando mentalmente sin encontrar algo en que agarrarnos. ¿Qué demonios es la calidad?".

Y es que, como señala Santos Guerra (1991), puede suceder que los padres piensan y dicen que el centro es bueno porque todos los alumnos aprueban la selectividad o porque hay mucho orden o porque no se mezclan los hijos con los de otras clases inferiores... Los alumnos piensan que el centro es bueno porque se aprueba fácilmente o porque los profesores son amables o porque hay un ambiente estupendo entre los compañeros... Los profesores piensan y dicen que el colegio o el

instituto donde trabajan es muy bueno porque el equipo directivo es excelente, el ambiente de trabajo es magnífico y los alumnos son trabajadores.

De Miguel et al. (1994) van más allá sentenciando que calidad es un concepto relativo en tanto que: **a)** significa cosas diferentes para diferentes personas, es decir, existe una diversidad de intereses de las personas implicadas; **b)** puede suponer cosas distintas para una misma persona en diferentes momentos y situaciones, según sus objetivos; **c)** se trata de un concepto que tanto puede definirse en términos absolutos considerándolo un ideal al que no se puede renunciar (al igual que sucede con la verdad o la belleza), como en términos relativos y finalmente **d)** es un concepto escurridizo asociado a lo que es bueno y merece la pena y con el que es necesario comprometerse.

"Ciertamente, la calidad y la excelencia son metas deseables de la educación y de toda empresa humana. Nadie está en contra de la excelencia y resulta difícil imaginar una escuela u organización satisfechas de su mediocridad. El problema, sin embargo, radica en que el consenso en la deseabilidad de las mejoras se desvanece al tratar de precisar en qué consiste la superioridad expresada en la idea general de calidad y excelencia. Los diversos sistemas de valores, las culturas, las ideologías, las actitudes y los intereses de grupos o individuos se proyectarían en otras tantas caracterizaciones de la educación de calidad. Ello supone que, bajo estos supuestos, el concepto de calidad se podría aplicar a muy diferentes formas de educación. A este nivel de análisis la calidad de la educación aparece como un concepto relativo, al no corresponderse con una serie única y fija de características del proceso y producto educativos.(...) Sin embargo, parece evidente que su logro depende más de los rasgos generales del centro escolar considerado como un todo que de las características peculiares de los elementos que lo integran."⁴

3.2. La variabilidad en el tiempo.

Calidad es un concepto relativo y dinámico, que depende de los momentos históricos y que está en función de los valores que cada uno tenga. Por lo tanto,

⁴ Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía: La calidad de los centros educativos. (Alicante, 1988). Caja de Ahorros Provincial de Alicante, p. 7.

intentar dar una definición de calidad universalmente válida y aceptada por todos es una utopía. La calidad está, por lo tanto, relacionada con parámetros temporales, ideológicos, económicos y es imposible, por ello, llegar a consensuar una definición válida para cualquier contexto y época.

García y Ramos (1995) también manifiestan que el término evoluciona según la concepción socio-económica, política y cultural que se sostenga y Wilson (1992) coincide en que la definición de calidad, de "lo que es bueno" varía a través de la historia, cambiando también el concepto de profesor y sus atribuciones, entre otras cosas.

Siguiendo a Schmelkes (1992: 23) es necesario reconocer que la calidad no es algo absoluto ni estático. Las concepciones sobre la calidad cambian con el tiempo, y quien juzga sobre la calidad siempre tenderá a ser cada vez más exigente. Por eso, un movimiento hacia la calidad es eso: un movimiento en espiral ascendente. Una vez iniciado, lo único que se puede lograr es más calidad. Siempre se puede pretender más calidad. En este sentido, según Municio (1995: 4) el concepto de calidad ha ido evolucionando. A finales de los 40, calidad equivalía a decir "conformidad con las especificaciones" y en educación implicaba el desarrollo de pruebas objetivas, mientras que a finales de los 50, calidad se entendía más bien como la aptitud para el uso (siguiendo las ideas de Juran) y, en cambio, a finales de los 70, calidad se equipara con la satisfacción del cliente.

3.3. La complejidad.

La calidad es, desde luego, un asunto complejo. Para llegar a determinar su significado hay que analizar los diferentes puntos de vista. La Administración Educativa, los profesores, los padres, los alumnos poseen diferentes planteamientos sobre calidad de enseñanza. Y además no son grupos cuyas concepciones ideológicas sean homogéneas, es decir, que dentro del colectivo de los padres pueden existir muy variadas ideas de lo que es "calidad". Y lo mismo sucede dentro del colectivo de alumnos o de profesores. Por todo ello, la calidad resulta, a todas luces, difícil de conceptualizar o definir. Como señala Mestres (1990: 79), la calidad educativa producida por un centro educativo es fruto de una serie de acciones y funciones orientadas por un ideario, un proyecto educativo y la gestión de unos recursos humanos y materiales en un espacio y un tiempo determinados. La definición de calidad no es fácil. Todo el mundo cree conocerla pero resulta difícil operativizarla. Se

puede pedir a diferentes personas que intenten definir qué es calidad, en nuestro caso, calidad educativa, y surgen definiciones muy diversas. Las definiciones dadas por un alumno, un padre, un ciudadano, un político o un profesor serían bastante diferentes, como también lo serían las dadas por diversos miembros de un mismo colectivo.

Por otra parte, es obvio que cada práctica educativa lleva implícita una noción de calidad. También todos los métodos educativos creados se basan en una idea de calidad, tienen un sustrato o fundamento que gira en torno a lo que se considera más conveniente para el desarrollo del niño. Es decir, pese a que tradicionalmente quizás no han sido muchos los autores que se han dedicado a señalar explícitamente qué entienden por una educación de calidad, todos ellos poseían una idea acerca de ella.

Actualmente sucede lo mismo: todos aquellos que idean un método educativo, que crean algún tipo de material, que desarrollan alguna estrategia didáctica,... todos poseen una noción de excelencia hacia la que tender. Por su parte, la reforma educativa obedece a una filosofía, a un paradigma, a unas teorías del aprendizaje, que, en el fondo, entienden que la calidad pasa por una serie de actuaciones y no por otras.

Por todo esto, intentar conocer la opinión de diferentes colectivos y desentrañar la visión de calidad existente tras todo ello es una tarea ardua que requiere, como se verá más adelante, un proceso de construcción conjunta. Sin embargo, debemos encontrar una definición de calidad que nos permita estudiarla (que no medirla) y mejorarla. Por ello cabe ir más allá y buscar qué han dicho algunos estudios sobre la calidad educativa acerca de qué es la calidad, tarea que acometemos en el siguiente apartado (punto cuarto).

3.4. La diversidad.

La calidad de la educación forzosamente deberá referirse a la multiplicidad de elementos del proceso educativo, desde la amplitud de objetivos de la educación a la variedad de elementos intervinientes. Como señalan Cajide et al. (1994) refiriéndose a la educación superior, pero que bien puede extrapolarse a todo el sistema educativo, pese a los sucesivos intentos de definir y delimitar en qué consiste la calidad y cómo evaluarla, el problema permanece todavía como materia de controversia debido a la "megadiversidad" acerca de cuáles son las instituciones y cuáles las funciones de la educación. La calidad se asocia con: el nivel en que se alcanzan unos objetivos; el valor añadido; el nivel en que se satisface al usuario; la excelencia de procesos y resultados; el desarrollo adecuado de habilidades y aptitudes; la realización de sí mismo y buen entrenamiento para desempeñar un puesto de trabajo en la sociedad o la

eficiencia (en tanto que se ponen en relación las entradas con las salidas), entre otras cosas. Incluso centrándonos solamente en las finalidades de la educación, en cualquiera de sus etapas, constatamos la diversidad del término calidad. Por lo tanto, la calidad ha de valorarse necesariamente de forma plural.

Por otra parte, como recuerda Schmelkes (1992: 23), conviene tener en cuenta que la calidad tiene muchas escalas, no sólo una. Así, el juicio sobre la calidad de la educación que ofrecemos nunca será único. No nos es lejano el que una escuela se califique como buena en lo académico pero deficiente en la formación laboral. O como excelente en la actividad deportiva pero deficiente en la formación académica.

3.5. La ambigüedad.

Por una parte, parece que nadie sabe qué es exactamente calidad pero por otra, parece que todos sabemos reconocerla o sabemos qué aspectos lo propician. Esto resulta, cuando menos, contradictorio pero diversos autores lo entienden así. En este sentido, Cuttance (1995) explica que solemos alabar la calidad de productos como los coches BMW o Mercedes (aunque esto sería discutible en tanto que influyen componentes de marketing, ostentación y lujo, ya que se trata de productos simbólicos). Del mismo modo, argumenta, se reconoce la calidad de las universidades como Oxford, Cambridge Harvard. Por ello se dice que parece que sabemos donde ésta la calidad pero, si hemos de definirla, ¿en qué nos basamos?

3.6. La moda.

Nos cuestionamos, después de haber analizado diferentes y muy variadas aportaciones sobre la calidad de la educación si ésta es una simple moda.

En numerosas obras y documentos oficiales (como se tratará en capítulos posteriores) aparece la palabra calidad, hablan de una creciente preocupación por ella y se justifican determinadas acciones (destinación de recursos, puesta en marcha de programas y cursos,...) en base a esa calidad. Por ello ha de existir, sin duda, una noción de qué se entiende por calidad aunque no suele explicitarse. Todo ello indique quizá que se trata de una palabra "de moda", aunque deberemos esperar un tiempo para comprobar si efectivamente se trata de algo pasajero, coyuntural o si se constituirá de modo definitivo o estructural en una búsqueda constante y para siempre de una educación mejor.

3.7. La temporalidad: a largo plazo.

Según la OCDE (1991), la calidad es una cuestión a largo plazo. Conseguirla puede exigir, sin embargo, un alejamiento radical e inmediato de las disposiciones y prácticas establecidas y plantearnos a cada momento los objetivos de la sociedad y los propósitos de la escuela como institución. Por su parte, Ricardo Díez Hochleitner, de la Fundación Santillana, señaló a finales de 1995, en un encuentro organizado por esta institución, que:

"El apoyo a la educación ha estado pocas veces acorde con las circunstancias del desarrollo de cada pueblo ni con las necesidades y aspiraciones a corto y largo plazo de sus gentes, sobre todo en tiempos de gobiernos autoritarios. De todos modos, aun en los países democráticos, prevalece a menudo el afán partidista de complacer demandas a corto plazo de sectores electorales sin considerar suficientemente las consecuencias que tales planteamientos pueden acarrear a la larga... La planificación en educación está poco extendida y es frecuente el cambio de políticas educativas al vaivén de las coyunturas sociales y económicas, debido al relevo frecuente de los responsables de este sector y a la falta de la que siempre debería ser una política de Estado".

Ello nos ha de llevar a reflexionar acerca de la coherencia de las sucesivas políticas que se emprenden así como de sobre si las medidas que se proponen avanzan en una misma línea o suponen un ir y venir incongruente en diversas direcciones.

3.8. El trasfondo político.

Según Escámez (1988: 17), la calidad de la educación no es sólo un problema pedagógico y técnico, es prioritariamente un problema social y político. Considera que, a pesar de todas las declaraciones demagógicas, muy pocos políticos creen que la educación es un bien social y que, como tal, deben ser generadas las políticas, las decisiones políticas, que desarrollen los contextos sociales y promueven los medios económicos para que esa calidad sea posible.

Por este motivo, tratar el asunto de la calidad como algo meramente técnico es irreal. Hemos de ser conscientes de las connotaciones políticas de cada tipo de evaluación e incluso de todas y cada una de las medidas que se proponen para

aumentar la calidad, no sólo para entenderlas en toda su dimensión sino también para poder analizarlas en profundidad y proponer alternativas factibles.

4. Definiciones de calidad educativa.

Todo lo que se ha comentado para el vocablo calidad puede ser aplicado, a "grosso modo" a la enseñanza, tomando en consideración la especificidad de este servicio. Sin embargo, se puede intentar ofrecer un concepto de calidad educativa separadamente. Últimamente muchos autores, al tratar diferentes temas, hacen mención a la calidad e incluso ofrecen su particular visión sobre ella, aventurando alguna definición. Además, como la educación no se produce en abstracto (ya que la enseñanza se desarrolla en centros educativos en los que conviven profesores y alumnos) a menudo estas definiciones desembocan en la escuela.

Lo que sucede con el concepto general de calidad también se produce cuando nos referimos a calidad de la educación: es relativo, subjetivo, disperso. El hecho de que el concepto de "calidad de la educación" constituya un término relativo ha dado lugar a que las definiciones y aproximaciones efectuadas al respecto por las distintas audiencias difieran entre sí e, igualmente, sean claramente diferentes los criterios y las técnicas utilizados en su evaluación. En algunos casos se asocian los criterios de calidad a "rango" y "estatus", considerando como "buenos centros" aquellos donde asisten alumnos de extracción socioeconómica alta. En otros casos se considera que son los medios, dotación y calidad de los docentes, adecuación de edificios, dotaciones y equipamientos, currículum ofrecido, etc., los que determinan fundamentalmente la calidad de un centro. Finalmente una gran mayoría se decanta definiendo la calidad en función de los resultados, entendiendo que son éstos los que realmente definen la calidad de un centro (De Miguel et al., 1994: 14).

La referencia del término calidad al ámbito educativo no ayuda de manera especial a precisar su definición, dado que puede ser igualmente abordado partiendo de diversos enfoques y criterios. Sabemos que no tienen los mismos planteamientos sobre la calidad de la educación los investigadores y los prácticos, ni tampoco suscriben los mismos criterios quienes diseñan la reformas y aquellos que deben aplicarlas. Ello significa que, de una parte, cualquier planteamiento justificado sobre la

calidad de la educación puede ser considerado como válido y, de otra, que en todo proceso de análisis y valoración sobre los fenómenos educativos se debe partir de la definición operativa que en cada caso concreto se establece sobre la calidad de la educación. De ahí que para evaluar la calidad de un aspecto concreto del sistema educativo debemos partir de los criterios específicos que se establecen al respecto.

A continuación, a título de ejemplo, ofrecemos algunas definiciones (de las muchas existentes) que hemos intentado clasificar en función de si se centran en un elemento concreto de los que se supone que influyen en la calidad, en el proceso o producto educativo o en argumentos de tipo descriptivo o reflexivo.

4.1. Descriptiva/reflexiva.

Según Carr (1993), la definición de la calidad puede ser:

4.1.1. Descriptiva.

Una definición descriptiva equipararía la calidad con un "rasgo característico" o "atributo mental o moral" intentando "liberarse" en la medida de lo posible de juicios morales, limitándose a narrar las características o elementos que particularizan un objeto o situación. En este primer sentido, la calidad se entendería del mismo modo que hemos señalado en la definición de tipo a) del epígrafe 2.1. del presente capítulo (calidad en sentido neutro, como conjunto de propiedades).

Desconocemos si es realmente posible una definición de este tipo.

4.1.2. Normativa.

Una concepción más normativa entendería la calidad como un "grado de excelencia", es decir, conllevaría una asunción de ciertos valores como válidos. En esta misma línea nos hemos pronunciado al señalar la definición de calidad que hemos denominado "b)" en la cuarta página del capítulo que nos ocupa. De este modo, la calidad se entendería como superioridad, intrínsecamente implicaría una cierta superioridad.

4.2. Según si se centran en el proceso o en el producto.

Como señala Escámez (1988: 19), proceso y producto que son elementos de una misma realidad, ya que el proceso se caracteriza, en su calidad, por el producto que consigue y el producto es la consecuencia del proceso que se desarrolla.

Parece obvio que la calidad de la educación pasa tanto por la consecución de unos determinados resultados como por el desarrollo del proceso educativo en sí mismo. Para De la Orden (1981: 113), la calidad de la educación se identifica con un conjunto coherente de características del proceso y del producto educativo en su totalidad y de los distintos elementos que en ellos se integran. Por su parte, según Cuttance (1995), la calidad de los centros educativos se caracteriza por la calidad de las experiencias (proceso) y resultados de rendimiento de los alumnos (producto). Y como ellos, muchos autores establecen la constatación de la importancia tanto de la llegada como del camino recorrido. Sin embargo, se pueden encontrar definiciones que otorguen una importancia casi exclusiva al producto y algunas otras que consideren que la calidad radica más bien en el camino. Esa última es también nuestra posición. Veamos unas y otras:

4.2.1. Centradas en el producto.

La mayor parte de las definiciones relacionan la calidad con los resultados. Si bien éstos son, desde luego, importantes, no son lo único importante aunque para muchos autores sí parece ser así. A menudo, entre este tipo de concepciones, hallamos nociones de calidad muy ligadas a la idea de eficacia y eficiencia, idea sobre la que profundizaremos en el apartado 5.3. del presente capítulo.

Así, por ejemplo, Cobo (1885) equipara calidad con bondad, competitividad, valor añadido y considera que una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la **mejor consecución posible**.

A menudo, pues, las definiciones pivotan sobre el producto educativo, equiparando éste al rendimiento de los alumnos. Sin embargo, el centrarnos en el alumno tiene un riesgo claro: el de "caer" en definiciones que consideran que, en definitiva, la mejora de la calidad, tiende a mejorar exclusivamente los resultados o calificaciones escolares. El objetivo de todo movimiento por la calidad es mejorar los resultados de aprendizaje de todos los niños (Schmelkes, 1992: 54). Si como resultados entendemos los aprendizajes realizados, las oportunidades de seguir formándose, la capacidad para convivir en sociedades democráticas ejerciendo el respeto, la participación y la colaboración,... entonces podríamos estar más o menos

de acuerdo. Pero, si, por contra, nos centramos en los resultados finales entendidos como porcentajes de aprobados y, en definitiva, en análisis de resultados cuantitativos basados en las "notas" de las materias escolares, discreparíamos mucho de estas visiones.

Marzano et al. (1993) nos alertan de que por resultados podemos entender muchas cosas diferentes: percepciones y actitudes positivas hacia el aprendizaje; adquirir e integrar conocimientos; extender y refinar el conocimiento (comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar errores, analizar perspectivas, abstraer,...); utilizar conocimientos significativos (toma de decisiones, investigación, resolución de problemas, invención, experimentación) y producir hábitos mentales (ser abierto de mente, buscar con claridad, no ser impulsivo, asegurarse de las propias ideas, evaluar la eficacia de nuestras acciones, buscar con ahínco soluciones, expandir los límites de nuestro conocimiento). Señalan (1993: 10) que podemos valorar al alumno como aprendiz autónomo, trabajador colaborativo, pensador complejo, productor de calidad, contribuidor comunitario,... y analizar si aplica habilidades básicas, si aplica conceptos esenciales, si muestra auto-suficiencia, si muestra responsabilidad ciudadana y si integra el conocimiento a través de todas las disciplinas. Todo ello son muestras de la multitud de elementos que pueden configurar los resultados. Y aún así, valorarlos sin relación a los procesos puede resultar engañoso. Suscribimos, pues, las siguientes aportaciones:

"...Considerando el centro como una caja negra, la evaluación de los centros tendría una primera función consistente en proporcionar un conocimiento detallado del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje... Por ello la evaluación de centros debe hacer amplio uso de enfoques y métodos cualitativos... Y ha de ir más allá de los meros resultados académicos, cuya inmediatez puede convertirse en una trampa simplificadora".⁵

"La evaluación, entendida como una simple revisión de los productos finales hace perder de vista la consideración del centro como un ecosistema que permite explicar y dar sentido al funcionamiento general y a los procesos que desarrollan la actividad. De la misma manera, la

⁵ TIANA, A. (1993), "Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo". En *Bordón*, vol. 45, nº 3, p. 290.

consideración de una de las partes pierde sentido aislada de la referencia al todo y de su vinculación con el contexto".⁶

Tiana y Santos Guerra lo expresan con claridad: los resultados, pretendidamente objetivos, constituyen una trampa, ya que si simplemente se trata de obtener "puntuaciones" altas, bastaría con que todas las calificaciones fuesen excelentes. Además, es el proceso (sin olvidar los condicionantes) lo que produce unos resultados. Y un movimiento hacia la calidad lo que ha de buscar mejorar es el proceso que produce los resultados.

4.2.2. Centradas en el proceso.

Esteban y Montiel (1990: 75) ofrecen una idea muy aproximada a lo que quisiéramos expresar en este trabajo, ya que entienden la calidad como:

"Proceso o principio de actuación que no apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos/finales, sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a lo que se nos demanda y a las posibilidades y limitaciones reales que se tienen"

Pese a resultar, desde nuestra perspectiva, mucho más coherente centrar la definición en el proceso, resultan relativamente escasas las aportaciones en este sentido, sobre todo, en relación a la ingente cantidad de contribuciones centradas en el producto. Posiblemente ello se deba a la propia dinámica, variabilidad e interactividad de los procesos, características que hacen difícil de acotar los "indicadores de calidad" que conllevan. Y es que, como señala la máxima de Heráclito, "no te puedes bañar dos veces en el mismo río". Ello contrasta con la posibilidad de fragmentar y analizar los resultados, que son datos estáticos y perdurables.

4.3. Según el elemento que enfatizan: Ámbitos de la calidad.

En el intento por dar una definición de esta calidad, ha habido propuestas que han centrado la responsabilidad de dicha calidad de la educación en uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza o influyen en él. Así, encontramos definiciones que otorgan la primacía al currículum, al alumno, al profesor, al centro o al entorno.

⁶ SANTOS GUERRA, M.A. (1990), *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal, p. 32.

En la actualidad no es extraño que en cualquier libro de pedagogía, de temas muy dispares, se encuentre un párrafo o una frase que haga referencia a lo que se entiende por calidad de la educación y, sobre todo, a los factores que contribuyen a ella. Por ello no nos proponemos aquí realizar un listado exhaustivo de definiciones, sino simplemente ilustrar la existencia de diversos tipos o clases de definiciones en función del elemento sobre el que ponen el acento.

Antes de hacerlo vamos a establecer la distinción entre Dimensiones, Niveles y Ámbitos de la calidad para, tras la clarificación terminológica, centrarnos en dichos Ámbitos de la Calidad.

Dimensiones, niveles y ámbitos de la calidad.

Dimensiones de la calidad

En el monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación dedicado a la calidad de la educación (1994), se considera que la calidad se interpreta en distintas dimensiones, que tienen una complejidad diferente:

1) Teórica-conceptual:

La percepción de lo que es una educación de calidad depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde qué lugar la formula (lectura de la calidad).

2) Política:

La vinculación existente entre lo que se percibe como calidad y la formulación de una política coherente. En un marco democrático, esa política es necesario concebirla en el contexto de una calidad distribuida equitativamente entre los estudiantes.

3) Pedagógica:

La medición del rendimiento y del logro de los objetivos es necesaria como información diagnóstica, pero no es suficiente en el horizonte de la calidad de la educación. Hay que avanzar hacia una propuesta curricular para una educación de calidad, respondiendo a las preguntas: ¿qué aprender? ¿qué enseñar?.

4) Administrativa:

Esto afecta a: la modalidad en las decisiones (tema de la descentralización); la orientación del sistema en sus fines generales y sus contenidos; los recursos en relación con las prioridades y la prefiguración de los requerimientos mínimos para un proceso de enseñanza-aprendizaje; el tipo de información a los distintos actores de la educación.

En los diversos párrafos y explicaciones del presente trabajo se irán encontrando argumentos que demostrarán la dimensión administrativa, política y/o pedagógica de las definiciones de calidad.

Niveles de la calidad

Se pueden caracterizar 3 niveles para el análisis de la calidad:

1. Un primer nivel orientado hacia estudios de la eficiencia de las escuelas, en cuanto al logro de determinados objetivos propuestos en los planes y programas de estudio vigentes en cada país; rendimiento de los alumnos. Por tanto, este nivel enfatiza los logros en determinados grados de la escolaridad y los factores que inciden en éstos, teniendo en cuenta las variables alterables del proceso de enseñanza-aprendizaje a corto y medio plazo.
2. Un segundo nivel de análisis de la calidad está referido a los contenidos, la cultura, los comportamientos y valores que transmite la escuela. Bajo esta perspectiva, se confronta la propuesta curricular que desarrolla la escuela con la demanda cultural y socioeconómica del entorno escolar, de la comunidad.
3. Existe un tercer nivel de carácter macrosocial, donde se plantea el tema de la calidad en cuanto la oferta del sistema escolar se asocia con la demanda social, económica y cultural de la sociedad; si bien existe un énfasis en la relación entre los conocimientos y competencias requeridos por el sistema productivo y lo que el sistema escolar ofrece, también se plantean los temas de la estructuración del tejido político y social, la identidad cultural y la comprensión de otras realidades como base de procesos de integración. En el contexto de estas perspectivas, se desarrolla la interacción entre calidad y equidad.

En este sentido, a lo largo del trabajo vamos a separar los niveles primero y segundo (que entendemos como nivel micro o de centro educativo) del tercero (que entendemos como nivel macro o de sistema educativo).

Ámbitos de la calidad

A continuación hemos recogido las aportaciones de diversos autores y organismos acerca de los factores, ámbitos, aspectos o elementos que consideran que son distintivos de una educación de calidad (algunos de ellos serán analizados en el capítulo número 6, referente a instrumentos de tipo "micro"). A partir de esta colección de propuestas, hemos llegado a establecer 16 ámbitos básicos que son los más repetidos por las obras analizadas. Éstos son:

1. *Currículum.*
2. *Organización escolar.*
3. *Dirección y gobierno de los centros.*
4. *La escuela, el centro en sí como elemento central.*
5. *Profesorado: formación, motivación, varias cuestiones del profesorado en general.*
6. *Intercambios con la comunidad.*
7. *Relaciones con el entorno.*
8. *Orientación de los alumnos.*
9. *Evaluación de los resultados, tanto de alumnos como de centros (aspectos en relación a la inspección, supervisión y rendimiento de cuentas en general).*
10. *Recursos (instalaciones, edificios, materiales didácticos,...).*
11. *Medios económicos.*
12. *Métodos de enseñanza-aprendizaje.*
13. *Innovación pedagógica/experiencias/proyectos de investigación-acción.*
14. *Educación en valores.*
15. *Igualdad de oportunidades.*
16. *Otros aspectos (alumnado, nivel socio-económico de las familias,...).*

Estos 16 aspectos son un tanto arbitrarios. No han sido construido apriorísticamente por nosotros, sino que, tras una lectura detenida de los ámbitos que todas las obras aportaban, hemos intentado ofrecer una clasificación exhaustiva de modo que todos los ámbitos pudiesen encontrar cabida en una u otra "categoría". Sin embargo, resulta claro que los anteriores epígrafes son artificiales por varios motivos. En primer lugar, porque no están claramente separados sino que se hallan interrelacionados y ligados entre sí. Y en segundo lugar porque podríamos haber puesto una infinitud más de ellos (y quizá podríamos haber prescindido de alguno de estos 16). Sin embargo, nos hemos guiado por el criterio de importancia cuantitativa y hemos optado por mencionar los que "se repiten" más, aquellos en los que se logra mayor coincidencia.

Cabe señalar que hay aspectos que bien podrían ir juntos. Es el caso de los puntos 2 y 3 (organización escolar y dirección escolar que, pese a estar separados, en muchos documentos aparecen unidos) o de los puntos 10 y 11, referentes a recursos en general y a recursos económicos en concreto respectivamente. El punto 10 incluye o debiera subsumir al 11 pero como en algunas obras los tratan separadamente, así lo hemos respetado. Ello probablemente se deba a que los recursos (entendidos como recursos espaciales y materiales) quizá pertenezcan al ámbito de actuación del centro y éste pueda tomar decisiones al respecto, mientras que los recursos económicos se desglosan y constituyen un punto aparte en tanto que en los centros públicos vienen dados por la Administración y el centro no puede influir sobre esta dotación. No obstante, cabe reseñar que los aspectos económicos a menudo están insertos en el punto segundo, referente a organización general del centro (es el caso, por ejemplo, del Plan EVA). Finalmente, lo mismo sucede con los puntos 1 y 12 (currículum y métodos de enseñanza-aprendizaje). A menudo, incluso analizando indicador a indicador, resulta difícil llegar a determinar si incluir un determinado ámbito de calidad "pertenece" al grupo primero o al doceavo. Y es que están fuertemente conectados.

Del mismo modo que habría categorías que podrían agruparse, otras podrían dar lugar a subcategorías diferenciadas. Es el caso del punto 5, que es de gran envergadura. Dentro de este punto hemos incluido lo referente a los recursos humanos, en general, pero cabría separar el profesorado del resto de personal y dentro del profesorado podríamos referirnos a su estabilidad, su selección, su formación, su status,... Igualmente, dentro del punto 10 hemos considerado las instalaciones y los materiales pero dentro de esta gran agrupación podrían realizarse subdivisiones múltiples (estado del edificio, del parvulario, del aula, material tecnológico, material didáctico, ambiente de la clase,...).

Vamos a analizar los ámbitos ofrecidos por diversos colectivos y que hemos ordenado del siguiente modo:

- A. OCDE.
- B. Instituciones oficiales.
- C. Obras de ámbito internacional.
- D. Obras de ámbito nacional.
- E. Ámbitos extraídos de instrumentos de evaluación de centros.
- F. Ámbitos extraídos de instrumentos de evaluación de centros únicamente referidos a la educación infantil.
- G. Aportaciones varias.
- H. Leyes.

A. OCDE:

	O.C.D.E. (1989)	O.C.D.E. (1991)	O.C.D.E. (1992)	O.C.D.E. (1995)
Indicadores de calidad que identifican a las escuelas eficaces	Áreas clave identificadas	Características de las escuelas que contribuyen a la calidad	Ítems en los que agrupa los indicadores	
1	El currículo: planificación, aplicación y evaluación			
2	Organización de la escuela			
3	Organización y funcionamiento escolares ágiles	La dirección pedagógica (directores interesados por las actividades pedagógicas en lugar de ser un mero administrador)		
4	La escuela como el meollo de la cuestión			
5	El papel vital de los profesores		Recursos humanos	
6	Trabajo en equipo del profesorado y toma de decisiones compartida. Estabilidad del profesorado. Programas de formación en función de las necesidades del centro. Planificación y coordinación curricular entre el profesorado con mecanismos para la evaluación continua de alumnos			
7	Alto nivel de participación de los padres			
8				
9		Medición de resultados, apreciación y supervisión	La evaluación frecuente de los progresos de los alumnos	Resultados de alumnos, sistema educativo y en relación al mercado de trabajo
10		La dimensión de los recursos		Recursos financieros Fuentes de fondos educativos
11				Recursos humanos I+D educativo
12				
13				
14				
15				
16	Normas y objetivos comunes asumidos en un proyecto educativo Espíritu de escuela Utilización racional del tiempo Apoyo efectivo de las autoridades	Atmósfera de orden y disciplina El buen nivel de los alumnos Objetivos precisos Una atmósfera de cooperación entre los profesores.		Contexto demográfico, socioeconómico Opiniones y esperanzas Participación en la educación Tiempo de enseñanza Procesos escolares

B. Instituciones oficiales:

	GENERALITAT DE CATALUNYA (1991)	PLAN EVA (MEC) (1991)	MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994)	MUÑOZ REPISO, M. et al (1995)
	Aspectos que evalúa en secundaria	Dimensiones en las que se engloban los indicadores	Señala estos ámbitos, y dentro de ellos, 77 medidas concretas	Áreas funcionales
1	El currículum			Organización curricular y académica.
2	La organización y la gestión de los centros	Organización y funcionamiento de los centros	Autonomía y organización de los centros	Organos de gobierno de los centros
3			Dirección y gobierno de los centros	
4				Personal de los centros
5	La formación del profesorado	Recursos humanos	Profesorado	Relaciones de los padres con el centro
6				Relaciones con otras instituciones
7				
8	La orientación escolar y profesional: la acción tutorial			
9		Rendimiento educativo	Evaluación e inspección	Apoyos externos y supervisión de los centros
10		Recursos materiales		Recursos materiales
11	Los costes económicos			Recursos económicos
12		Procesos didácticos		
13				
14			La educación en valores	
15			Igualdad de oportunidades y compensación de las desigualdades	
16		Contexto Apoyos externos (EAPs, CEPs, Inspección....) Alumnado		Fines de la educación Alumnado Satisfacción de la comunidad educativa y clima de los centros

C. Obras de ámbito internacional:

	STANDARDS FOR QUALITY ELEMENTARY & MIDDLE SCHOOLS (1990)	PAPADOPOULOS (1990)	WILSON (1992)	RILEY; NUTTALL (1994)
1	Curriculum	El curriculum	<i>Ambios</i> por los que pasa la calidad Calidad de la aplicación o planificación	
2	Organización	La organización escolar		
3	Dirección			
4			Calidad de las escuelas	
5	Desarrollo de los recursos humanos	El papel de los profesores y su estatuto	Calidad de los profesores	
6				
7				
8				
9	Evaluación y valoración	La evaluación y el control		Rendimiento académico
10				
11		Los recursos económicos		
12	Enseñanza (Instrucción)			
13				
14				
15				Igualdad de oportunidades
16	Clima escolar			Ambiente de aprendizaje Ethos individual de cada escuela

D. Algunas aportaciones de ámbito nacional:

	ZABALZA, M. (1988)	CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA (1988)	MRP: PROYECTO 100 MESURES (1992)	BLANCO (1993)
	<i>Principios de procedimiento para la implantación curricular</i>	Clasificación de los aspectos más relevantes	<i>Grupos de medidas</i>	<i>Indicadores propuestos</i>
1	La articulación y la organización curricular	Curriculum escolar	Un curriculum para una escuela renovada	Los programas
2		Dirección, organización y supervisión de centros		Organización de la enseñanza
3	El liderazgo efectivo ejercido por el director			
4				
5	El profesorado	Formación, selección y perfeccionamiento de los profesores	Una nueva profesionalidad docente	Los docentes
6	La participación de las familias		Participación de la comunidad educativa	
7	El clima del centro		Nexos entre escuela y sociedad	
8		Orientación educativa		
9				La evaluación y el control
10				
11				Recursos económicos
12				
13		Innovación pedagógica e Investigación-Acción	La Renovación pedagógica	
14			La educación en valores	
15				
16	Aspectos cualitativos: sentimiento de afiliación al centro, nivel de expectativas de éxito generalizado,...		Elaboración y desarrollo de proyectos educativos coherentes y autónomos Derechos y deberes de los alumnos La normalización lingüística y cultural de la educación Una administración al servicio de la comunidad educativa	

E. Instrumentos de evaluación de centros:

	GARRIDO, JABONERO, RIVERA (1989) (AUDO-G) <i>Grupos de aspectos</i>	MESTRES (1990) (SAFOREI) <i>Ámbitos en que organiza los indicadores</i>	BARBERÁ, V. (1990) (MEOPA) <i>Bloques de factores</i>	GARRIDO et al. (1995) <i>Factores esenciales de los que depende la calidad de los centros</i>
1				
2	Coordinación y planificación escolar	Organización	Organización y funcionamiento	Factores organizativos
3				
4	Dirección			
5	Elementos personales	Personal	Profesorado	Factores relativos a los recursos humanos
6		Integración con la comunidad		
7				
8				
9	Aprendizajes adquiridos, aspectos formativos	Rendimiento		
10			Edificios y medios materiales	Factores relativos a los medios materiales
11	Elementos financieros	Economía		Factores metodológicos
12				
13	Innovación y crecimiento			
14				
15				
16	Entorno. Elementos socio-culturales	Alumnado Estructura	Alumnado Medio socio-económico, cultural y familiar	Factores legislativos Medios funcionales Otros factores

F. Instrumentos exclusivos de infantil/Aportaciones sólo de infantil:

	DARDER, P. et al. (1990) (ACEI)	PASCAL (1994) (EELRP)	BALAGUER, MESTRES, PENN (1995)	ZABALZA (1995)
1	Principales indicadores	Dimensiones de la calidad	Criterios * de calidad	Dimensiones de la calidad
2	Funcionamiento órganos de gestión	Curriculum y experiencias de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Diferenciación de actividades para abordar todos los niveles de desarrollo y todas las "materias"
3				
4				
5	Papel del maestro Formación permanente	Equipo de profesores		
6	Relaciones con las familias y con la sociedad	Conexión/Coordinación con la APA	La comunidad Opiniones de los padres	Trabajo con los padres y con el entorno
7			Entorno	
8				
9	Evaluación del proyecto Control-regulación	Control y evaluación de los procedimientos	Evaluación de los niños y medidas resultantes	Sistemas de evaluación
10	Espacio educativo Materiales didácticos	Ambiente físico		Materiales
11			Distribución de los costes	
12	Orientación metodológica de la escuela	Estrategias de enseñanza-aprendizaje		
13				
14				
15		Igualdad de oportunidades		
16	Proyecto educativo Atención a las situaciones cotidianas Desarrollo progresivo de los niños Trabajo en equipo Grupos dentro de la escuela Organización del tiempo Coordinación. Comunicación e información dentro del equipo de la escuela Toma de decisiones Relaciones personales, ambiente trabajo	Finalidades y objetivos Relaciones e interacciones Planificación, evaluación y recopilación de documentos	Acceso y utilización del servicio Relaciones Valoración de la diversidad Ethos	Organización de los espacios. Equilibrio iniciativa infantil/trabajo dirigido. Atención privilegiada a los aspectos emocionales. Posibilidad de utilizar un lenguaje enriquecido. Ruinas. Atención individualizada a cada niño

* Añade otras medidas que ya NO son criterios de calidad, sino "garantías" de calidad

G. Aportaciones varias:

	ESTEBAN y MONTIEL (1988)	CASANOVA (1992)	DE CEA, COROMINAS, et al. (1992) (V.A.Q.)	GARCIA ; DE HOYOS (1995)
1		<i>Componentes a los que corresponden determinados indicadores</i>	Dos grandes <i>ambitos</i> sobre los que recoge información	Contenidos
2		Estructura organizativa y organización	Curricular Organización	
3	Clarificación de las tareas de gestión			
4		Funcionamiento interno		
5	Un profesorado motivado en su trabajo y actualizado	Personal		Formación y actualización de los maestros
6		Relaciones con la comunidad		
7		Entorno		
8				
9		Resultados		
10		Instalaciones y recursos		
11				
12				Métodos de enseñanza-aprendizaje
13		Experiencias e innovaciones		Apertura a la ciencia y a la tecnología
14				
15				
16	Reestructuración Sistema Educativo en los aspectos organizativos y curriculares			Articulación de los niveles

G. Aportaciones varias (sigue):

	F. LARROSA (1988)	OLTRA, B., FOSSATI, R., SANCHO, A. (1988)	VICO, M. (1988)	ESCAMEZ (1988)
		<i>Indicadores de calidad</i>	<i>Bloques</i>	Tres niveles de actuación para una calidad de la educación
1			Curriculum	
2				
3				
4		Política educativa del centro		
5	Formación permanente del profesorado	Recursos personales		Preparación científico-tecnológica del profesorado en ciencias de la educación
6	Incorporación de la escuela al medio			
7				Atención a los contextos concretos, familiares y socioculturales donde los alumnos viven
8				
9		Éxito académico		
10	Espacios Mayor asignación de recursos	Recursos materiales		
11				Dotación de medios económicos y pedagógicos para el desarrollo de los programas educativos
12			Enseñanza	
13				
14				
15				
16	Democratización de la gestión educativa Garantía del derecho a la educación Servicios de apoyo a la enseñanza Métodos y técnicas aplicadas Relación de la educación formal, no formal e informal Datos estadísticos significativos	Servicios complementarios	Expectativas Tiempo	

G. Aportaciones varias (sigue):

	HUSSEN (1990)	CAMERON (1986)	BUSWELL, R.A. et al. (1995)
	<i>Medidas que se han utilizado en la enseñanza primaria y secundaria</i>	<i>Dimensiones de la efectividad organizacional</i>	
1	Programas académicos		Curriculum (programa escolar)
2			
3			
4			
5	Cualificación del profesorado (formación y experiencia)	Desarrollo personal	Profesorado (formación, experiencia, retribución)
6		Relaciones con el ambiente externo	
7	Entorno		
8			
9		Desarrollo y/o preparación académica Preparación ocupacional y/o para el estudio de una carrera Preparación profesional Habilidad para la adquisición de recursos	
10	Instalaciones (edificios, laboratorios, libros,...)		Recursos del centro (medidos en forma de ratios de profesorado, costes/alumno,...)
11	Niveles salariales Gastos/alumno		
12			
13			
14			
15			
16	Nº alumnos/aula	Satisfacción de los estudiantes Satisfacción del personal con su trabajo "Salud organizacional" o ambiente interno de la organización	Alumnado (rendimiento, características, ...)

H. Leyes:

	Estadutos del Colegio Académico de Primeras Letras (1780)	Real Decreto de 1902 (FLECHA, C., 1988)	LGE (1970)	LOGSE (1990), art. 55
	Indicadores propuestos		La valoración del rendimiento de los centros se hará en función de:	Factores que favorecen la calidad
1	"Buena doctrina", "Buen lenguaje" en el tratamiento de los contenidos	Cuadro de enseñanzas	Número e importancia de las materias facultativas	
2			Formación y experiencia del equipo directivo del centro	La función directiva
3			Titulación académica del profesorado	La cualificación y formación del profesorado
4	"Perfecta formación" del educador		Relaciones del equipo directivo con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado	La programación docente
6			Servicios de orientación pedagógica y profesional	La orientación educativa y profesional
7			Rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional	La inspección educativa
8			Instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas	La evaluación del sistema educativo
9			Relación numérica alumno-profesor	Los recursos educativos
10	Locales de que disponen Condiciones de salubridad, higiene y seguridad Libros de texto utilizados Catálogo de los gabinetes y material científico		Disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza	La innovación y la investigación pedagógica
11		Métodos		
12				
13				
14				
15				
16	"Perfecta educación" de la juventud			

Pese a la coincidencia de los diferentes autores, es curioso ver como cada uno enfatiza determinado elemento o ofrece una visión más o menos sesgada a favor de un aspecto u otro. Así, por ejemplo, desde los Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya (1992) se insiste en la normalización lingüística, aspecto que no aparece en ninguna contribución más. Por otra parte, Vico (1988) se centra en la parte más académica, mientras que Esteban y Montiel (1988) lo hacen en aspecto más organizativos. También sucede que mientras que Garrido et al. (1989) consideran una serie de grupos de factores que pueden pertenecer a inputs, procesos y outputs, Escámez (1988) focaliza su aportación en los elementos "input" o condiciones requeridas para conseguir una educación de calidad, sin nombrar ningún aspecto procesual o de resultados.

En otro orden de cosas, al analizar las obras dedicadas a la educación infantil, encontramos una cierta afinidad de aspectos, no sólo entre sí, sino también con las obras relativas a cualquier etapa educativa en general. Sin embargo, por ejemplo, la contribución de Zabalza (1995), por centrarse mucho en la parte académica, en la vida del "aula", es bastante peculiar y se aleja del consenso reinante entre todo el resto.

A pesar de todo ello, podemos, a partir de las principales obras que versan sobre el tema, intentar hacer el recuento de frecuencias de los aspectos en los que se fijan para llegar a determinar los ámbitos más usuales. Ofrecemos dicho cálculo, derivado del estudio de las propuestas de los ocho colectivos que acabamos de exponer (ordenados de la A a la H), en forma de tablas.

Tabla de recuento de frecuencias a partir de las obras analizadas:

	A	B	C	D	E	F	F	F	G	H	Total
1	1	2	3	4	0	3	1	2	2	3	21
2	2	3	2	2	4	1	0	0	2	0	16
3	2	2	1	1	0	0	0	0	1	2	9
4	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
5	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	32
6	1	1	0	2	1	4	1	1	1	1	13
7	0	1	0	2	0	1	1	1	1	0	7
8	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	4
9	3	3	3	1	2	4	1	1	1	2	21
10	1	2	0	0	2	3	2	2	1	3	16
11	1	2	1	1	2	1	1	1	0	0	10
12	0	1	1	0	1	2	1	0	1	2	9
13	0	0	0	2	1	0	0	0	2	1	6
14	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
15	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	3
16	3	2	2	2	4	4	3	3	2	1	26

De aquí se derivan los siguientes seis grupos de definiciones como principales:

1º) Ámbito 5: Profesorado.

2º) Ámbito 16: Otros (hay que considerar que es como un "cajón de sastre", de ahí que su frecuencia sea elevada, pero también de este dato debemos derivar la influencia de múltiples variables, sobre todo de tipo "input" y muy especialmente las referidas al alumnado).

3º) Ámbito 1: Currículum.

4º) Ámbito 9: Evaluación.

5º) Ámbito 2: Organización Escolar.

6º) Ámbito 10: Recursos.

Otro aspecto que consideramos necesario abordar es la posibilidad de realizar cruces entre las dos divisiones más populares y habituales de los ámbitos de la calidad. De una parte, está la división que acabamos de realizar, según los elementos, y que se

puede resumir en cinco elementos básicos. Y, de otra, está la conocidísima separación, aún vigente en muchos modelos, entre aspectos de "Input" o entrada, de proceso y de "Output" o resultado (aunque no estamos muy seguros de hasta qué punto se puede realizar dicha separación). Combinando ambas visiones, podríamos dar lugar a un cuadro como el siguiente, en el que ir ubicando cada indicador en concreto:

	INPUT	PROCESO	OUTPUT
Aspectos curriculares		X	
Aspectos de organización del centro		X	
Aspectos relativos al alumnado	X		X
Aspectos relativos a los recursos	X		
Aspectos en relación a la evaluación			X

Es decir, a partir de los documentos estudiados se perciben estos ámbitos como los de mayor influencia en la calidad educativa. Nos queda la duda de si, en caso de que hubiésemos estudiado otros documentos, podríamos haber hallado otros ámbitos como esenciales, aunque nuestra impresión es que éstos son, a *grosso modo*, los ámbitos esenciales en cualquier obra. Como vemos son de tres tipos básicamente, como acostumbra a suceder:

a) De *input*:

Bajo el ámbito titulado "Otros" se incluyen multitud de aspectos, pero preferentemente son elementos de tipo "input", como características del alumnado, nivel socioeconómico de las familias, estructuración del sistema educativo, ratios, garantía del acceso a la educación,... todos ellos elementos de "entrada" en el proceso educativo, en tanto que son condicionantes del proceso y de los resultados pero que no está en manos de los centros modificar. Entra también en este apartado el ámbito "Recursos". La mayoría de elementos procesuales pueden considerarse igualmente como entradas, según si nos refiramos a su desarrollo o a su presencia respectivamente.

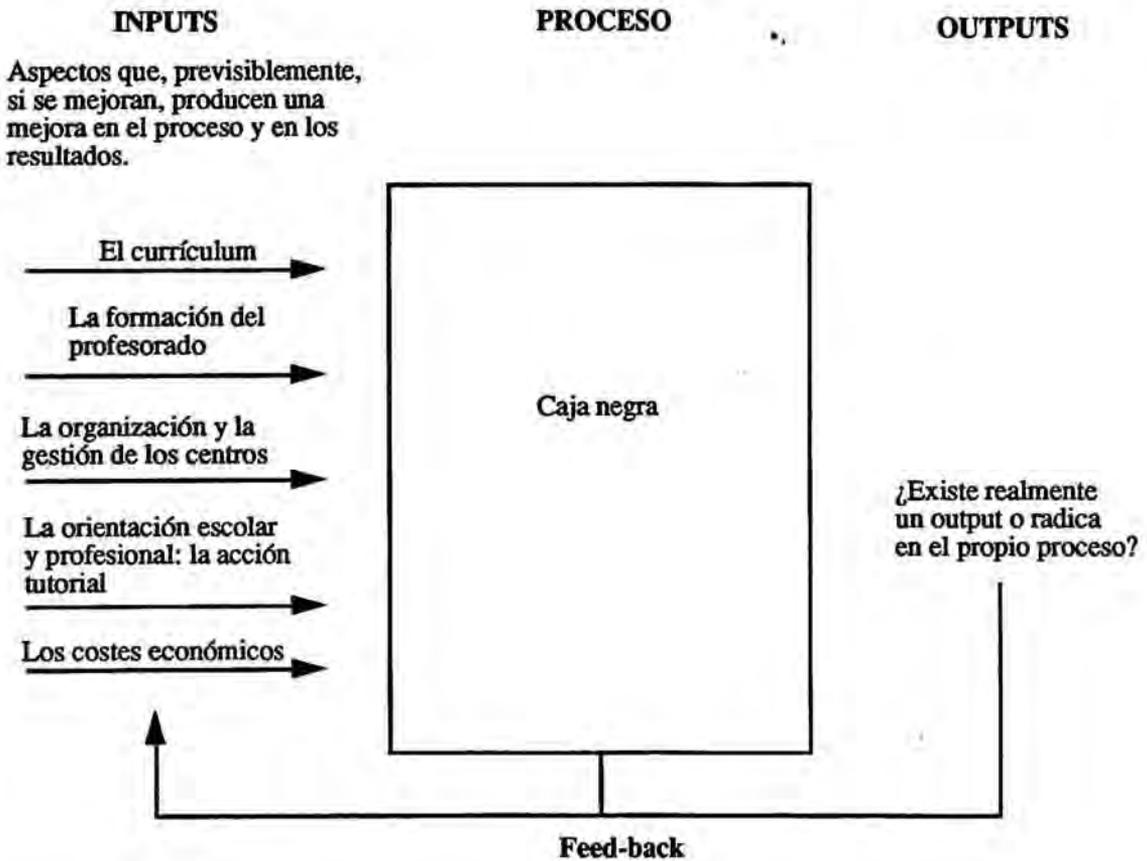
b) De *proceso*:

La mayoría de los ámbitos son de tipo procesual (aunque según cómo se mire o cómo se desglosen en múltiples aspectos de mayor concreción y menor envergadura podrían entenderse también como *inputs*). Se trata del profesorado, del currículum y del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la organización del centro escolar.

c) De *output*:

Gran cantidad de obras hace referencia a la evaluación de los resultados. Este epígrafe debe entenderse de modo amplio en el sentido de que en ocasiones hace referencia a la evaluación del sistema educativo, en otras ocasiones del centro educativo, y la mayoría de las veces a la de los resultados de los alumnos. También la inspección y/o supervisión se engloban en este grupo. Se trata de un ámbito de *output* en tanto que intenta valorar los resultados del proceso educativo.

Visto en forma gráfica:



Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, los aspectos de mayor coincidencia como influyentes (sean *inputs*, procesos o *outputs*) en la calidad educativa son, de forma ordenada:

Profesorado.
Otros (alumnado)
Currículum.
Evaluación.
Organización Escolar.
Recursos.

Vamos a continuación a tratar de ejemplificar la existencia de definiciones centradas en uno u otro de estos ámbitos principalmente, es decir, que hacen pivotar la calidad en uno de estos elementos. Obviamos las definiciones centradas en los recursos porque consideramos que es una relación muy manida y que actualmente está siendo estudiada en gran parte por los organismos oficiales (desde el CIDE, en gran medida) e introducimos otro tipo de definiciones, a nuestro juicio especialmente interesantes, centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y/o en aspectos didácticos. Así pues, vamos a referirnos a definiciones:

- Centradas en el profesorado (punto 4.3.1.).
- Centradas en el alumnado (punto 4.3.2.).
- Centradas en el currículum (punto 4.3.3.).
- Centradas en el centro educativo (punto 4.3.4.).
- Centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (punto 4.3.5.).
- Centradas en otros elementos (punto 4.3.6.).

4.3.1. Definiciones centradas en el profesor.

"El propósito del estudio de la calidad consiste en entenderla mejor, en aclarar cómo puede alcanzarse y en canalizar los recursos para ayudar a todos los profesores a perfeccionar su nivel actual de rendimiento y a satisfacer así las expectativas públicas de la inversión en el sistema educativo".⁷

El profesor es, sin duda, el gran artífice o guía de una enseñanza de calidad pero el profesor no es un ente en abstracto que trabaja aisladamente sino en unas

⁷ WILSON, J.D. (1992), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós/M.E.C., p. 34.

condiciones temporales, ideológicas, con una determinada formación. Por ello hay que reflexionar acerca de la tendencia a culpabilizar a los profesores de todos los males del sistema educativo porque quizá todos seamos, al fin, responsables del modo en que se ejerce la docencia.

"La calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimación permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno. mas la enseñanza se valora tanto por los efectos promovidos en las adquisiciones y estilos del alumno (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.) como por la excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad socio-crítica".⁸

Así, incluso podemos encontrar afirmaciones que hacen depender toda la "garantía de calidad" de la educación, de los docentes⁹ y por ello consideran que la mejora de la calidad pasa por: procedimientos rigurosos de selección, que permitan retener solamente a los candidatos de talento y muy motivados; una formación pedagógica inicial breve y basada en la práctica; una remuneración suficientemente motivante que evite la fuga a otras profesiones de los más dotados; planes de desarrollo profesional y una administración que ofrezca posibilidades de promoción. 

Por su parte Escolano (1988: 255) define la calidad en relación a los roles del profesor. Señala que éste tiene 3 roles básicos:

- el técnico (en tanto que es un experto formado para la enseñanza y que ejerce en instituciones ad hoc). En este sentido la calidad se entendería como el logro del eficientismo didáctico y organizativo, desde la óptica de la productividad del sistema.
- el ético y socializador (como agente de orden y legitimador de los valores sociales existentes). La calidad de la educación institucional, desde esta perspectiva, vendría determinada justamente por el logro del equilibrio entre las funciones que tienden a garantizar la normalización cultural y un control social justo y aquellas que desde el

⁸ CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez-Roca.

⁹ COMUNIDAD ESCOLAR, "Análisis de las reformas educativas iniciadas en los países de la OCDE". Núm. 481, de 18 de enero de 1995.

pluralismo científico, cultural y pedagógico induce la innovación creadora y el progreso de la sociedad.

- el del bienestar social y la autorrealización de los miembros de la comunidad educativa. Desde este rol la calidad vendría definida por los grados de humanización, personalización y bienestar que logra la escuela, más allá de sus características técnicas.

Como recuerda Pérez Gómez (1989), el sistema educativo en el mundo moderno requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación autónoma, que sepa diagnosticar la situación del aula, el ritmo de desarrollo de los alumnos, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje, las exigencias del conocimiento disciplinar o interdisciplinar, al mismo tiempo que un profesor que sea capaz de incorporar las demandas sociales a los programas educativos.

Carr (1993: 15), desde una perspectiva más crítica, pero también otorgando la primacía al profesorado, considera que la calidad sólo puede mejorarse aumentando la capacidad de los profesores para comprender sus valores educativos a través de la práctica y que sólo puede darse a través de procesos de investigación en que los profesores reflexionen sobre su práctica, utilizando los resultados de sus reflexiones para reconstruir su práctica de forma sistemática y racional. Señala textualmente (1993: 8) que "se requiere una interpretación de la calidad de la enseñanza que reconozca la importancia de los valores educativos y que contemple a los profesores como educadores profesionales comprometidos con el desarrollo de su profesionalidad mediante la mejora de la calidad de su trabajo".

Laffitte (1992: 131) apuesta también por la vertiente formativa, al señalar que la calidad dentro del mundo educativo, aunque abarca diferentes significados que hacen que sean difícil tener una perspectiva común de la que partir, está relacionada en parte con la competencia docente, por lo que la formación y la evaluación del profesorado son temas considerados clave para mejorar la calidad de la enseñanza.

La relación entre el factor profesorado y la calidad de la enseñanza es múltiple y no se limita a la posible correlación positiva entre cualificación del profesorado y aumento de los resultados académicos. Mejorar la calidad es un proceso que exige una formación continua, que se traduce en una automejora, a partir de las exigencias de nuestros objetivos hacia afuera y de las metas que nosotros mismos nos proponemos lograr.

Entre los aspectos principales que pueden influir en tal relación encontramos la formación inicial y continua (y sus diferentes modalidades); la selección; la remuneración; la estabilidad del profesorado; el trabajo en equipo del profesorado y la toma de decisiones compartida; la planificación y coordinación curricular entre el profesorado con mecanismos para la evaluación continua de alumnos; etc.

Mayeske (1972) realizó un estudio bastante completo, en el que de nuevo el principal hallazgo fue constatar que la contribución de las características del centro para explicar los diferentes resultados era extremadamente pequeña, así como, que las variables más relacionadas con el éxito hacen referencia al **profesor, sus habilidades verbales, su experiencia**. Y que los factores escolares se refuerzan al unirse determinadas características de contexto y familiares (status socio-económico, estructura socio-familiar, aspiraciones, estímulos, ...).

Profesionalidad

Para Benso (1988), la enseñanza como profesión está, en comparación con la abogacía o la medicina, entre las nuevas profesiones, por lo que su prestigio social, su fuerza gremial y sus retribuciones salariales están por debajo de su potencia real como grupo y de sus cualificaciones profesionales. Actualmente la profesionalidad del docente supone incidir en la necesidad de una formación rigurosa y en la necesidad de una retribución justa. Todo ello determina también la calidad.

Papadopoulos (1990) lo reafirma señalando que la competencia del profesor es, sin duda alguna, la primera exigencia para una enseñanza de calidad". Pero a mi juicio esto dependerá de su formación, de la selección que se haya hecho, de la estabilidad laboral, de las condiciones de trabajo, de las posibilidades de formación permanente... No podemos tomar la formación como un factor aislado sino en relación a un conjunto de condicionantes socio-profesionales que determinan el desempeño docente.

Coordinación

Un aspecto especialmente importante es el de la coordinación entre el profesorado (que se escapa un poco de la categoría "Profesorado" en sentido estricto). El modelo de la LOGSE concede especial importancia al trabajo en equipo. La evaluación cualitativa de la calidad de un centro deberá dirigirse no sólo al diseño y ejecución de la planificación socio-técnica, sino también a las respuestas que las

personas dan a la situación de su trabajo, a la vinculación de las personas hacia sus puestos de trabajo (Torroba, 1993: 301).

Formación

Pero centrándonos en el asunto más manido, el de la formación, parece indudable que una mayor formación de los profesionales de la educación redundará en una mejor calidad de la enseñanza. Sin embargo, ¿a qué tipo de formación nos referimos?. Como señala Grundy (1993: 73), el hecho de asumir que la forma en que debe adquirirse el conocimiento se limita a recibir conocimientos de unos "expertos" que se han dedicado a investigar desligadamente de la práctica, es parte del proceso de reducción de la profesionalidad a un proceso técnico (y, por otra parte, critica la falacia de usar la palabra técnico).

Pese a que se reconoce la importancia de la formación, aún no se destinan los esfuerzos que se debiera (ni cuantitativa ni, sobre todo, cualitativamente). Así, es frecuente, dice Schmelkes (1992), ver como en los programas para la mejora de la educación se incluye la dotación de infraestructuras y de materiales didácticos, de manera mucho más frecuente e importante que la actualización y el apoyo a los docente.

Se suele señalar que si todo profesional debe actualizarse, el profesor, que trabaja con seres humanos, aún más pues forma a gente que va a desempeñar un trabajo profesional en la sociedad del mañana. Hasta ahora la formación del profesorado ha sido mayoritariamente a nivel individual (asistiendo a cursos o jornadas) y pese a la motivación de estos profesores, con este tipo de formación resulta muy difícil introducir innovaciones a nivel de departamento o de centro. Por ello quizá hay que substituir esta modalidad o conjugarla con la formación en el centro.

La OCDE-CERI (1985: 25) habla de 5 finalidades principales para la formación permanente. La Reforma educativa precisa otro tipo de profesionales: "El perfil del docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de educación obligatoria, con diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades pero que se fomente la diversidad en los sujetos...".

En otro orden de cosas, basar la calidad de la educación sobre el profesorado y su actuación implica descargar en ellos toda la responsabilidad del sistema educativo. Quizá por ello el sistema educativo suele ser valorado a partir de evaluar centros y

profesores, sin tener en cuenta en qué condiciones operan. Esto presenta indudables peligros. Como señala Elliott (1993:165), la evaluación de los profesores puede interpretarse como otra estrategia más del ejercicio del poder coercitivo sobre la vida de los alumnos. Una forma de evaluación que crea un subsistema de vigilancia y control sobre los profesores, ¿no constituye una estrategia para eliminar esos reductos de cultura profesional que todavía se resisten a la transformación de la escuela en un proceso de manufacturación? Cree que sí, pues en esencia, es una estrategia de control de las condiciones en las que se construye el conocimiento práctico de los profesores.

Es decir, ésta es una moneda de doble cara: por una parte es positivo reconocer el papel primordial del profesorado, pero, por otra, existe una clara tendencia a culpabilizar al docente. Pero hay que preguntarse acerca de la formación inicial del profesorado y de las facilidades para su formación permanente; acerca de la remuneración; acerca de las exigencias de vocación y dedicación; acerca de los recursos siempre escasos; acerca del malestar docente; etc.

En relación a la formación del profesorado, ¿cuál es la situación?. Después de casi 4 cursos de desarrollo del Plan de Formación en Cataluña, desde los Movimientos de Renovación Pedagógica (1994) se hace el siguiente balance:

1. La descentralización de la formación permanente es uno de los indicadores de su calidad. Pero en la práctica el plan ha sido excesivamente centralizado y las comisiones de los Planes de Formación de Zona (PAFZ) se han convertido en organismos burocratizados que únicamente pueden escoger entre las ofertas del *Departament d'Ensenyament* o del *Institut de Ciències de l'Educació* (ICE) de cualquier universidad.
2. La participación del profesorado en la planificación y la gestión de la formación permanente es otro indicador de calidad. Los profesores tenían un 60% de peso en las comisiones de los PAFZ, pero su presencia ha sido meramente testimonial, no hay suficientes mecanismos de participación, los CRP han tenido un papel burocrático en vez de potenciar la dinamización del profesorado de su zona,...
3. Se ha hecho un esfuerzo por extender una formación básica para la reforma. Pero el plan de formación ha sido estandarizado y masificado y ha sido más un plan de información que de formación.
4. El documento sobre el Plan de Formación publicado en 1989 recogía diversas modalidades de formación permanente, pero el Plan de Formación del *Departament d'Ensenyament* ha primado la práctica de la modalidad "curso".

5. Hay que reconocer el esfuerzo voluntario que hacen los profesionales docentes para ponerse al día. Para ello hay que incluir la formación permanente dentro de su horario laboral y darles el máximo de facilidades, hay que priorizar las iniciativas que tengan una incidencia directa en la escuela, hay que diversificar los incentivos y los recursos,...

6. Las ayudas globales que han recibido los Movimientos de Renovación Pedagógica han ido disminuyendo considerablemente durante estos años.

Por ello se requiere una formación alternativa. Tras este análisis, para un Plan de Formación Permanente de Calidad se propone (Darder, 1995):

- 1) Abrir canales de participación a nivel de Plan de Formación.
- 2) Descentralizar de forma real la formación permanente.
- 3) Potenciar e incentivar que los centros asuman la formación permanente como un aspecto ligado al propio proyecto educativo, creando un ambiente favorable a la formación en los centros.
- 4) Mejorar las condiciones para que la formación permanente sea asumida como un derecho y como un deber por parte de todos los maestros.
- 5) Otros aspectos a tener en cuenta:

. Las *Escoles Bressol* (Escuelas infantiles de ciclo 0-3) no tienen un plan de formación específica para el personal que trabaja en ellas. Es urgente abordar este ciclo educativo.

. Hay que establecer una atención especial a los centros de secundaria, priorizando el asesoramiento en el centro (proyectos de equipos de centro), la formación a claustros enteros, la atención a los equipos psicopedagógicos,...

También señalan que los criterios que han de guiar la formación son que ha de estar centrada en la práctica profesional, surgir de la iniciativa de los profesores, ser de carácter colegiado y ser de difusión pública. Por todo ello a la hora de diseñar las estrategias hay que tener en cuenta que los profesores no se forman a través de prescripciones legales, ni se forman solamente a través del aprendizaje de teorías sobre la enseñanza o con la adquisición de catálogos de técnicas didácticas o que igualmente es difícil que se formen a través de la evaluación entendida como auditoría. Por ello proponen una formación que cumpla los cinco puntos anteriores.

Mención aparte merece el Plan de Formación del Profesorado Municipal de Barcelona (Grau y Núñez, 1995, a; Grau y Núñez, 1995, b). Se trata de un plan plurianual, actualmente ya finalizado, que ha consistido en analizar las necesidades de

formación y en dotar a los centros de asesores especialistas en cada materia y ciclo que han ayudado a reflexionar sobre la práctica, a comprender y cuestionar algunos de los procesos que se venían reproduciendo, a generar alternativas y, en algunos casos, a aplicarlas y evaluarlas.

Paz y Escribano (1994: 3) reflexionan acerca de modalidades alternativas al típico cursillo, señalando que si el MEC pretende ser eficaz en la formación permanente, sería oportuno que se creasen materiales para profesores donde se relaten experiencias de colegas. Es decir, para ayudar a mejorar el trabajo docente, proponen que se haga pública la excelente pero callada labor de cientos de docentes que cotidianamente ponen en práctica acciones educativas innovadoras para que sus efectos beneficiosos impregnen al mayor número de alumnos posible.

Por otra parte, hay que constatar que una deficiencia en el análisis de la producción en las escuelas radica en las dificultades para medir las habilidades o aptitudes de los profesores. De hecho, profesores con las mismas características aparentes pueden tener considerables diferencias en los métodos y estilos de enseñanza en las clases y algunos de estos comportamientos son importantes en los resultados de los estudiantes. Aunque quizá el profesor sea el input más importante aportado por el sistema educativo al proceso educativo, por el momento los medidores de los atributos de los profesores utilizados en las funciones de producción no detectan o capturan sus cualidades o comportamientos.

El reconocimiento

Si bien el reconocimiento social, profesional y económico del profesorado no suele aparecer como uno de los elementos sobre los que incidir para lograr una educación de mayor calidad, se trata, sin duda, de un elemento esencial en tanto que mejorando el prestigio de la profesión (desde todos los niveles), se mejorarán las condiciones de trabajo de los docentes y ello redundará, probablemente, en una mejor calidad de la educación.

En este sentido, "Las cifras clave de la educación en la Unión Europea. Segundo informe" (Comisión Europea, 1996) es un documento elaborado en el marco del programa Sócrates. Contiene datos estadísticos referidos a 1993 y revela el panorama sobre los distintos niveles de educación en el ámbito de los quince (actualizando y ampliando las informaciones de la primera publicación, de 1994), a la vez que analiza también la profesión docente en la Unión Europea. Como principales resultados ha podido constatar que: la formación docente incrementa cuantitativamente

(crece el número de cursos de los estudios para ejercer de profesor); las diferencias retributivas entre el profesorado de primaria y secundaria tienden a desaparecer y se reducen las divergencias entre salarios mínimos y máximos. Sin embargo, mientras que en Inglaterra en ocho años un docente puede alcanzar el máximo techo salarial, en España, Italia o Austria necesita cuarenta años para hacerlo. Ello es, creemos, un factor importante a considerar en tanto que los profesionales más cualificados a menudo desertan de la profesión docente hacia otras mejor retribuidas, mejor consideradas, menos estresantes y con mayores posibilidades de promoción profesional. Y los que permanecen en el ámbito educativo empiezan a mostrar síntomas de desgaste emocional, físico y profesional. En este sentido, a menudo se ha hablado del malestar docente (Esteve, 1987; Marcelo, 1987) y más actualmente del síndrome del "Burn-out" que Medina (1996: 548) recoge de Maslach (1982) y define como el agotamiento emocional, la pérdida de concentración y los sentimientos de impotencia y fracaso. Se considera típico de actividades que, como la enseñanza o la Enfermería son altamente estresantes y se desarrollan en contextos faltos de soporte. En esta línea, en Francia (Comunidad Escolar, 29/V/1996) se ha constatado que el 28% de los docentes estima que su profesión está mal considerada socialmente y un 57,3% que su salario es excesivamente bajo. El 62% de los docentes de secundaria se considera fracasado en su trabajo, incapaz de ayudar eficazmente a los jóvenes con dificultades sin bloquear los progresos de los más capaces y de oponerse un día tras otro a la influencia de la televisión. El 69% admite incluso no disponer de las cualificaciones necesarias. Pese a que el 80% considera su profesión interesante, más del 10% manifiesta su deseo de abandonar la carrera docente. A ello contribuye la proletarianización de los docentes, que ha ido aparejada a la universalización de la enseñanza y el crecimiento demográfico. Del papel de "fuerzas vivas" que correspondía a los maestros en el medio rural de los años cincuenta se ha pasado a una función como asistente social en primera línea de fuego de la exclusión social, la violencia y la inadecuación de la enseñanza como preparación para el empleo o como instancia de formación cívica.

Por estos motivos en Alemania y Reino Unido se empieza a notar la escasez de docentes y el envejecimiento del profesorado (muchos entraron en los 60, de la mano de la escolarización universal y se acercan a los 55 años). Los más cualificados han abandonado el sistema. Los que quedan dicen, en gran parte, sentirse desorientados por el aluvión de innovaciones que han tenido que soportar en la última década. La Oficina de Calidad de la Enseñanza, con su medición del rendimiento escolar y la clasificación de centros, somete al profesorado a una presión enorme sin tener en cuenta las diferencias de entorno social y cultural y ello (que, dicho sea de

paso, podría empezar a suceder en nuestro país) conduce al malestar docente mencionado, con las previsibles consecuencias que todos conocemos y que se asocian a una educación de menor calidad.

4.3.2. Definiciones centradas en el alumno.

"El esfuerzo por mejorar la calidad tiene como últimos destinatarios a los alumnos. Son ellos quienes, finalmente, han de verse beneficiados por el mejor funcionamiento de los centros docentes. Lo que se intenta conseguir es que los alumnos, todos los alumnos, y de acuerdo con sus posibilidades, aprendan más y mejor, aprendan a aprender por sí mismos, desarrollen el gusto por el estudio, el deseo de saber más, y alcancen progresivamente una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma" (MEC, 1994: 33).

Gento (1995) se inscribe también en esta línea, considerando la calidad de la educación como la "Realización o plasmación individual auténtica, integral y suprema de las posibilidades reales de un ser determinado".

Según Ávila y Mena (1988), el educador ha de procurar que el individuo en el futuro alcance el conocimiento de que su participación y cooperación en la vida colectiva serán el progreso del mañana y ha de fomentar en el educando la reflexión y la experiencia que le conduzcan al conocimiento de la realidad y hacer que se sienta responsable sin temor a la equivocación. Consideran esencial que el alumno sea el centro de la actividad educativa, abriendo cauces de participación y relación entre sus miembros al mismo tiempo que se debe potenciar el trabajo en grupo.

Al centrarnos en el alumno corremos el peligro de acabar valorando los resultados que éste alcanza. Ante este peligro Schmelkes (1992: 54) señala que si bien se puede aceptar que el objetivo de todo movimiento por el mejoramiento es mejorar los resultados de aprendizaje de todos los niños, es el proceso lo que produce esos resultados y por ello un movimiento hacia la calidad lo que busca mejorar es el proceso que produce los resultados.

En otro orden de cosas, ¿qué entendemos por resultados?. La concepción que tengamos de éstos puede ser muy diversa y amplia. En este sentido, García y Ramos

(1995) señalan que, a su juicio, la calidad de la educación se manifiesta en cosas tan variadas como la capacidad de reflexión; la responsabilidad; la creatividad; la disciplina personal y social; los hábitos de lectura; la autoestima; la autodeterminación; la participación; el aprendizaje significativo; el rendimiento académico; la cultura científica; la cultura cívica; la sensibilidad cultural; la educación armónica; el conocimiento de la realidad local e institucional y del patrimonio cultural; la capacidad para el mejoramiento del medio ambiente y conservación de la salud o la capacidad para resolver problemas prácticos.

4.3.3. Definiciones centradas en el currículum

Una de las definiciones que puede resultar ejemplar dentro de esta categoría que otorga la primacía de la calidad al currículum es la que sigue a continuación:

"Planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo (según los criterios de optimalidad de cada país) para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden".¹⁰

Según Schmelkes (1992), la calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse, tal y como retomaremos en el epígrafe "La finalidad última", como su capacidad de ofrecer el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con la sociedad. Ésta es, sin duda, otra visión centrada en el currículum.

4.3.4. Definiciones centradas en el centro educativo.

Como consta en el artículo 4.12 del "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate" (1987), los centros son el ámbito preferente de esta enseñanza y de su posible mejora. Es decir, el centro es la clave de la mejora de la calidad. Sin embargo, como señalan Esteban y Montiel (1988: 74), hay que aceptar que estamos ante organizaciones sociales complejas y no podemos ofrecer unas directrices idénticas para todos. Según Schmelkes (1992: 27), la escuela debe definir su proceso de mejoramiento de la calidad priorizando lo que realmente aprenden los alumnos. En ello se sintetizan los requerimientos de los diversos beneficiarios de la

¹⁰ WILSON, J.D. (1992), Op. Cit., p. 34.

escuela. Para conseguir centros "exitosos" han de darse, entre otras, estas condiciones: participación de los propios centros de enseñanza en la formación inicial de los docentes (prácticas); descentralización de la gestión y de los presupuestos; aplicación de medidas que inciten a los centros a mejorar; una actitud receptiva por parte de las autoridades externas; creación de redes de centros que trabajen con los mismos planteamientos, para facilitar el intercambio de informaciones y apoyo; posibilidad de que los centros participen en las decisiones relativas a los programas y promoción de la autoevaluación y de la planificación interna.

De cualquier modo, para muchos los centros son los protagonistas de la calidad. Incluso, como se ve en el apartado titulado "Ámbitos de la calidad" existen propuestas en las que la escuela per se es el ámbito principal de la calidad, llegando a afirmar que es el "meollo" de la calidad, aunque también es cierto que no podemos entender el centro como una unidad sino como un entramado complejo de múltiples variables interrelacionadas.

Tal como señala Schmelkes (1992:4), no podemos aspirar a lograr la calidad exclusivamente a través de medidas de política educativa diseñadas a nivel central y estandarizadas y uniformes para todas las escuelas. La historia del desarrollo y expansión de la educación primaria en las décadas recientes ha mostrado que dichas medidas, si bien impulsan el crecimiento del sistema, son incapaces de asegurar calidad de manera equitativa en las diversas escuelas del país. Ello es así porque la educación verdadera es la que ocurre en el interior de cada aula, en cada escuela. Su calidad depende de las relaciones que se establezcan entre las personas que ahí trabajan, con los alumnos y con la comunidad inmediata a la que sirven. Por eso, la calidad de la educación sólo podrá mejorarse, en forma real, en la medida en que, desde cada plantel educativo se generen, de manera participada y compartida, las condiciones que esa escuela necesita para lograr resultados de calidad en la educación impartida a esos alumnos determinados en las condiciones específicas de la comunidad concreta a la que presta sus servicios.

Una organización (una escuela, por ejemplo) no es un edificio. Tampoco es un organigrama. No es un ente estático. Es, justamente, un proceso. En una organización, todas las actividades están estrechamente vinculadas entre sí. Cuando algo sale mal en un área, repercute en toda la institución (Schmelkes, 1992: 54). Por ello al tomar el centro como elemento nuclear, hemos de esforzarnos en verle como un conjunto de relaciones e interrelaciones en continuo movimiento. Así pues:

"La calidad de la educación, en cuanto se manifiesta en un producto válido, dependerá fundamentalmente de lo que acontece en la escuela, de las estructuras y procesos de las instituciones educativas" (De la Orden, 1993: 264).

Siguiendo a este mismo autor, se pueden distinguir, dentro de enfatizar el centro escolar como variable esencial para la calidad educativa, dos grandes categorías de concepciones o modelos de centros escolares:

1) Aquellos que no hacen referencia al producto:

No se trata de modelos diagramables, sino de enfoques en que los centros se conciben como ecologías (ecosistemas). Las escuelas son organizaciones donde las circunstancias que las rodean (ambiente) y las actividades que se realizan en su interior interaccionan entre sí y con los significados que profesores y alumnos aportan a la organización y los que se infieren de la misma. Las relaciones son dinámicas y autoconservadoras.

2) Aquellos centrados en el producto:

Son modelos en los que las características escolares son seleccionadas en función de su fuerza predictiva por su asociación o relación con el rendimiento cognitivo, afectivo, psicomotor, social, etc. Los distintos modelos de este grupo se diferencian entre si fundamentalmente por el tipo de variables predictoras que incluyen: entradas, proceso, contexto, etc. Dentro de éstos hay, a su vez, distintos subtipos de modelos:

a) Modelos *input-output*:

Consideran la escuela como una caja negra. En el paradigmático trabajo de Glasman y Biniaminov (1981) aparecen como variables input el origen familiar y socioeconómico de los alumnos (clase social, status socioeconómico, educación de los padres, etc.), condiciones de la escuela (tamaño, presupuestos, recursos, tecnología, etc.), características de los profesores (experiencia, formación, actitudes, etc.) y características de los estudiantes (aptitudes, actitudes, autoconcepto, aspiraciones, etc.). Y como medidas del output incluye los resultados cognitivos, afectivos o de otra índole conseguidos por los estudiantes.

b) Modelos proceso-producto:

Son modelos que subyacen en los estudios sobre eficacia institucional. Al poner el acento en los procesos escolares, van más allá de los modelos input-output, intentando abrir la "caja negra" y determinar qué ocurre en los centros. De este tipo fue el movimiento de investigación sobre las

escuelas eficaces. Los modelos seleccionan variables representativas de los procesos sociales (incluida la participación de profesores y alumnos), procesos instructivos y evaluativos y clima institucional general como predictores de la eficacia institucional por su relaciones con los resultados educativos. Se desconoce la naturaleza causal de las relaciones de estas variables entre sí y con el producto educacional, así como el orden de importancia explicativa. Además no se considera la propia ambigüedad de las variables, es decir, la diversidad de formas equivalentes en que pueden manifestarse y ser potencialmente operacionalizadas. Obras clásicas de este modelo son las de Rutter et al. (1979), Brookover (1979) y Madaus et al. (1980).

Dentro de estos modelos se pueden integrar también los modelos de eficacia docente, centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje e el aula. Algunas obras son: Centra y Potter (1980), Murphy et al (1985), Mortimore (1988), van der Werg y Tesser (1989) y Scheerens y otros (1989).

c) Modelos sistémicos:

Los componentes son relevantes en la medida en que se explicitan sus relaciones con los productos esperados del sistema. Cada componente es sistemáticamente analizado en términos de su contribución al todo. Las condiciones mínimas de eficacia del enfoque sistémico son, según Oettinger (1969): el sistema debe tener un grado suficiente de autonomía; deben existir instrumentos de investigación y medición bien desarrollados para ese sistema; los objetivos del sistema deben estar formulados explícitamente. Estas características son aplicables a organizaciones empresariales, no parece que los centros educativos cumplan todos los requisitos, puesto que: funcionan con vinculaciones verticales y horizontales que dejan muy reducida su autonomía respecto a otros sistemas sociales y a otros niveles del macrosistema escolar; la diversidad y ambigüedad del producto educativo y la problemática de su medida dificultan seriamente la determinación de los componentes que se deben considerar en el sistema y algunas variables, como el clima institucional, pueden aparecer indistintamente como input, proceso o producto.

No faltan las voces críticas, como las de García y Rodríguez (1988: 203), para quienes hablar de calidad de la enseñanza es un tópico casi impresentable. Hablar de calidad de la educación es un antitópico por considerarlo utopía. Por ello es mejor

quizá hablar de calidad de los centros educativos. Para estos autores un sistema (educativo, económico o del tipo que sea) no admite ser adjetivado "de calidad"; podrá ser completo/ incompleto, coherente/ incoherente, adaptado /desadaptado, etc., pero la calidad se obtiene/o no se obtiene de su aplicación práctica, de su proyección práctica y, en definitiva, de su producto. No vamos a extendernos en rebatir estos argumentos puesto que ya hemos señalado reiterativamente que, a nuestro entender, el proceso importa más que el producto (a pesar de que no despreciamos la información que los resultados arrojan si ésta es puesta en relación con todos los elementos que los condicionan). Simplemente queremos señalar que todas las cualidades señaladas por estos autores (adaptación, coherencia,...) forman parte de la calidad pero ésta va más allá, incluyendo también cuestiones complejas como pueden ser: cumplimiento de los mandatos constitucionales, generación de altas expectativas para alumnos y padres, etc.

El centro como elemento esencial.

Los estudios de casos realizados por iniciativa de la OCDE demuestran hasta qué punto **la calidad de la enseñanza depende directamente de los docentes y de los centros**, cualesquiera que sea el papel de las medidas externas adoptadas por las autoridades educativas.

Algunos autores, clasificaciones, instrumentos,... consideran como categoría o entidad en sí misma el centro, no su organización o su personal sino el conjunto de elementos interrelacionados que configuran la especificidad de cada centro, con su gente, su alumnado, su "ethos",...

Esteban y Montiel (1990) comentan que el centro escolar es la unidad básica de funcionamiento para conseguir la calidad y Blasco (1994) coincide con ellos al señalar que las sociedades democráticas asignan unas finalidades a la educación pero, en definitiva, la operatividad de las intenciones educativas se plasma en los centros. De este modo, la calidad no nace en el Ministerio (a pesar de que, a nuestro juicio, las bases legal y administrativa son un condicionante esencial), sino que la educación "se hace" en los centros.

Sin embargo, hay que aceptar que estamos ante organizaciones sociales complejas y hay, por otra parte, que manifestar que se quiere llegar a incidencias o modificaciones cualitativas. Además, desde nuestra posición, no se puede pasar por alto la restricción o condicionamiento que supone la legislación, los presupuestos, las

dotaciones, el hecho de que los sistemas y reformas no estén pensados por maestros, etc.

El centro como sistema y ecosistema.

"Rechazando el predominio de la especie humana y la unilateralidad de las relaciones entre el hombre y la naturaleza que llevan a la contaminación y a la expansión ciega, la ecología substituye la mecánica del crecimiento por la regulación cibernética, la comunicación, el feed-back en el que la naturaleza ya no es un tesoro a saquear, una fuerza a explotar, sino un interlocutor digno de ser escuchado y respetado". (Lipovetsky, 1986: 27).

En esta línea, se entiende la escuela como un sistema configurado por elementos diferenciados que se relacionan entre sí y que constituyen, en cierto sentido, subsistemas del sistema escuela. Se trata, además, de un sistema abierto (que recibe del entorno orientaciones para su acción a la vez que conforma mecanismos de control para su actividad) y complejo por la cantidad de elementos que intervienen en ella y que la condicionan.

Yendo un poco más allá, se puede concebir la escuela como ecosistema. Es una concepción que parte de Santos Guerra (1990) y que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- . Los elementos que integran el ecosistema toman sentido en sus interrelaciones con los demás.
- . Cada centro posee su propia cultura y, por tanto, interpreta los hechos según los valores y teorías implícitas en él. Así pues, los hechos toman sentido en función del contexto, a la luz de la cultura social e institucional del centro.
- . Lo más relevante son las relaciones interpersonales. No importan tanto el resultado de las acciones sino el proceso complejo y multirelacional que se sigue para conseguirlo, la dinámica establecida entre las personas y los fines, los medios y las metas.
- . Para poder comprender el centro (y elaborar estrategias para mejorarlo) hay que partir de la realidad, del contexto que lo rodea y ver cómo es (de forma descriptiva en lugar de estudiarlo desde una perspectiva normativa). Las relaciones con padres, administración y otras organizaciones determinan la dinámica del centro.
- . Los papeles que desempeñan profesores, alumnos y padres genera una especial perspectiva de interpretación de la realidad.

- . Existen unas reglas de juego (formales o informales) que se negocian y sirven como referente en caso de conflicto.
- . Existen unos indicadores (sobre qué se espera de cada uno) implícitos pero conocidos.

El paradigma ecológico es una forma de explicar la realidad próxima con categorías propias de la Ecología. Es una perspectiva, un método y un conjunto de conocimientos esenciales para el estudio científico social, una disciplina básica en todas las ciencias sociales. Se trata de una síntesis de diversos métodos de investigación (principalmente de las ciencias naturales y sociales), configurando una cosmovisión o perspectiva amplia que abarca los planos: científico, ideológico y filosófico. Tiene un carácter eminentemente interdisciplinar y aborda la realidad de manera holística, como un sistema integrado de partes interdependientes.

"La organización del ecosistema es abierta, heterogénea y sometida a innumerables alteraciones no previsibles desde dentro de la propia organización del ecosistema. Por todas estas razones, los cambios que experimenta a través del tiempo resultan de una unión inextricable de lo aleatorio y de lo determinado; es un proceso de auto-organización perturbado de manera casi seguida por acontecimientos imprevisibles y, con frecuencia, irreproducible" (Margalef, 1982: 670). Citado en Lorenzo y Sáez (1993: 75).

Está basado en una concepción interactiva de los fenómenos y de la realidad, de modo que todo está relacionado con todo y cada ecosistema se relaciona con sus ecosistemas envolventes que le sirven de marco. El paradigma ecológico lleva implícita una concepción ética centrada en la sobriedad, en el rechazo del antropocentrismo, en la solidaridad, en la descentralización, en el progreso, en la complejidad organizada, en el pluralismo. Esta es la misma perspectiva defendida por Bonfenbrenner, para quien (1987: 25) la escuela puede verse también como un ecosistema ya que genera el desarrollo humano gracias a la interacción del organismo con el ambiente. Otros motivos alegados son: por ser una institución resultado de procesos históricos complejos, por ser una construcción social al servicio del poder, por ser un espacio que cumple muchas funciones patentes (educar, socializar, culturizar,...o y otras ocultas (reproducción roles sociales, dominación cultural, clases dominantes,...).

La escuela es un ecosistema humano y social, con su población, su relación con el medio ambiente,... Para Pérez Gómez (1991: 59), la escuela es un espacio ecológico de cruce de culturas... Verla desde el paradigma ecológico supone interrelacionarla con los demás ecosistemas humanos. En este sentido, la educación no

es una actividad aislada del resto de vivencias y ambientes en los que se mueve el niño y la calidad de la educación debe entroncar en alguna medida con la calidad de vida.

Peligros.

Por otra parte, el hecho de tomar el centro como unidad y de hablar de la calidad de la escuela en su conjunto puede conducir a realizar listados de centros de mayor o menor calidad sin aclarar los indicadores por los que se rigen para tales clasificaciones. Es el caso de la Revista Dunia, en su número de febrero de 1995, en el que se señalan los 100 mejores colegios de España. Aunque se trata de una revista de nulo rigor científico, hemos de tener en consideración que puede ser leída por un sector de la población, predominantemente femenino, y que ello puede influir en el momento de tener que decidir un colegio para sus hijos. ¿Con qué criterios se "atreven" a hacer una guía con los 100 mejores colegios de toda España? ¿Hasta dónde llega el criterio de buena enseñanza y hasta dónde el propagandístico?. Los criterios que explicitan inicialmente son muy razonables. Señalan textualmente:

"Estos son los factores que definen la calidad de los centros de enseñanza:

- . que tengan un proyecto educativo discutido y elaborado en común,
- . que la organización y funcionamiento sean ágiles, que las tareas de dirección se acepten, pero a la vez existan la planificación y la toma colectiva de decisiones,
- . que el equipo pedagógico sea estable,
- . que exista un programa de formación y de reciclaje del profesorado,
- . que haya participación de los padres en la educación".

Pero, aplicando estos criterios, muchos de los cuales son imperativos legales y muchos otros son difíciles de conocer, al menos, a priori, ¿cómo han llegado a seleccionar estos 100 colegios?.

Además, de los 100 colegios, 21 son públicos y 79 privados, de los cuales 3 son cooperativas, 33 son religiosos (22 concertados y 11 no concertados, muchos de ellos relacionados con el Opus Dei) y 43 son laicos (4 concertados y 39 no concertados, los cuales se caracterizan principalmente por ser escuelas de "alto standing", donde se enseñan más de un idioma y tienen servicio de internado). Con este breve análisis se puede intuir el perfil de escuelas que se consideran de calidad (y a qué público se dirigen) y que posiblemente no tienen nada que ver con los criterios mencionados.

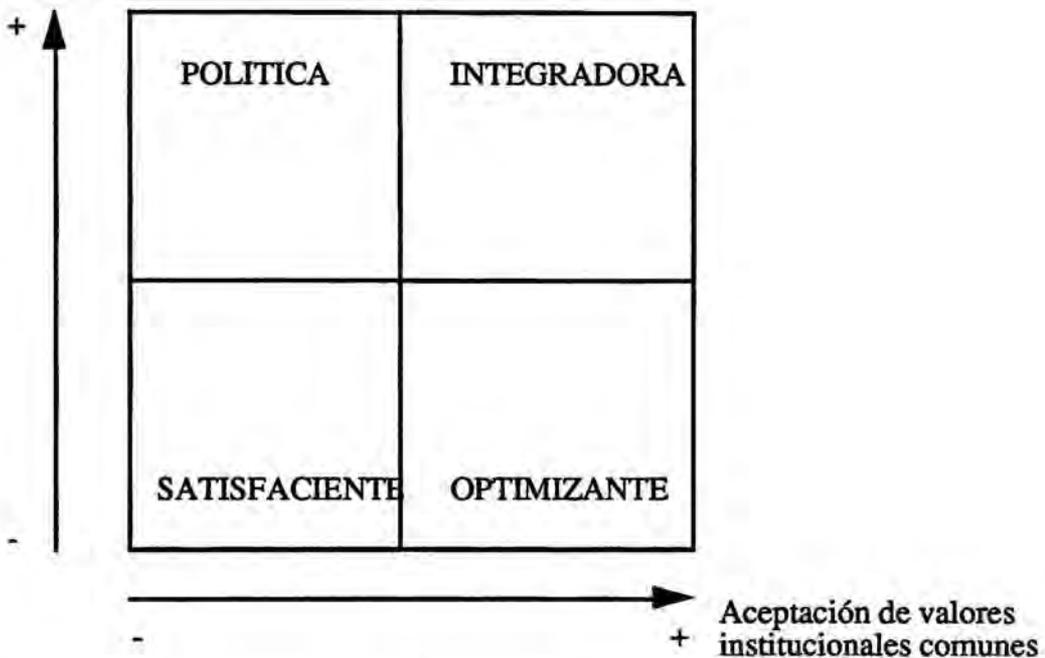
Dentro del centro también hay aportaciones que enfatizan un elemento en concreto del centro, como pueden ser:

• La cultura del centro:

"La cultura es un conjunto de valores, creencias y principios que guían la actividad de una organización y la diferencian de otras. Representa un sistema de actuación que refleja los valores básicos compartidos" (Municio, 1993: 352).

Municio (1993: 353) diferencia 4 modelos o estilos básicos de cultura:

Intervención voluntaria en la dinámica institucional



Este autor explica la noción de calidad subyacente en cada uno de estos modelos culturales:

- En la cultura satisfaciente, la calidad siempre está relacionada con el menor coste y el mayor número de actividades. La preocupación está centrada esencialmente en los límites de tolerancia hacia lo que está mal hecho, hacia los niveles más bajos de realización.
- En la cultura política la calidad no forma parte de la preocupación organizacional porque la calidad está en sus propios procesos. El conjunto el centro aparece ante el exterior como globalmente falto de calidad.
- En la cultura optimizante la delimitación de la calidad está basada en su producto o servicio y condicionada por la cantidad, que es el principal descriptor de sus metas. La calidad forma parte de sus valores, pero sólo en la medida en que puede definirse e

incluirse en un plan de trabajo. Es la propia organización la que establece hasta dónde desea y puede llegar en calidad porque cree que a la gente no se le puede pedir que actúe o logre en el centro de trabajo lo opuesto a su vida personal. La gente tiende a despreocuparse de lo que no sale bien y a delegar hacia arriba toda responsabilidad sobre la calidad.

- En la cultura integradora se tiende a la calidad total de la organización. "La creencia en el poder de la gente como modeladora de la organización lleva a considerar que el conjunto de intervenciones es el que determina el logro de la calidad. Por ello, la organización actúa directamente sobre sus miembros. Primero, habilitándoles para sentir, entender y diferenciar la calidad y, paralelamente, ser capaces de comprender la calidad que los clientes desean. Segundo, insertándolos en un proceso de participación activa que consiste, esencialmente, en hacer las cosas bien, disminuyendo los obstáculos y potenciando su esfuerzo y entusiasmo. Tercero, apoyando un equilibrio de avance en el nivel de calidad de manera que el progreso de individuos y equipos aislados se comparta por todos" (Municio, 1993: 362).

Según Deal (1985), la cultura organizativa del centro, sus procesos psicosociales, su *ethos* son el nexo de unión entre la eficacia escolar y los procesos de mejora, idea que se ve reforzada por las tesis de Coronel et al. (1990). Para que los cambios sean efectivos, hay que cambiar la cultura. Por ello hemos de partir de analizar la cultura. Por ello los procesos de cambio constituyen fenómenos interactivos fruto de un compromiso sostenido por profesores, padres, alumnos, autoridades escolares,...

La perspectiva institucional en el análisis de las organizaciones escolares parte de considerar la escuela como unidad básica de análisis y cambio. Pero dentro de esta máxima tienen cabida diferentes interpretaciones (revisión basada en la escuela, desarrollo basado en la escuela, evaluación institucional, autoevaluación escolar, formación centrada en la escuela, investigación-acción,...).

• El clima del centro:

Forner (s/f) ha analizado el clima de aprendizaje en algunos institutos de Barcelona. Clima de aprendizaje es, para él, un conjunto de elementos que caracterizan la situación donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ha comparado (a partir de un cuestionario) las percepciones y los deseos de profesores y alumnos sobre el clima de aprendizaje y como resultado ha hallado que: los alumnos a menudo opinan que los profesores asumen el rol social de instructor-controlador más que el de colaborador-facilitador; las situaciones deseadas o a las que se aspira

alcanzan entre el 66 y el 88% (ello se interpreta como un claro interés colectivo para la mejora de la calidad de la enseñanza); la ayuda recibida del profesor, la importancia del trabajo y la relación entre compañeros de clase son elementos acerca de los cuales tienen percepciones positivas y de alto nivel: y, en cambio, la gestión de la clase y la innovación pedagógica son los aspectos que muestran más distancia entre percepciones y deseos.

• El tamaño del centro:

"...otro estudio ha llegado a la conclusión de que el tamaño del centro es tan importante como el tamaño de las clases". Las escuelas de menos de 1000 alumnos hacen posible una mayor participación de los padres y una atención más personalizada a los alumnos (mayor nivel de exigencia, mayores posibilidades de participación en las actividades extraescolares,...).¹¹

4.3.5. Definiciones centradas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como, en definitiva, el fin de la educación es que se dé el máximo desarrollo individual de cada persona (DCB, 1989: 31), desde el marco constructivista que impera actualmente, hay que facilitar las condiciones para que el alumno realice sus aprendizajes. Por ello el proceso de enseñanza-aprendizaje aparece, en ocasiones, como el elemento nuclear de la calidad.

"La calidad tiene que ver con la coherencia de lo que se enseña y se 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. La calidad de la educación exige contemplar, además, las características de los elementos que integran el sistema educativo: estudiantes, profesores, instalaciones, equipamiento y otros medios, sus objetivos, contenidos de la programación y tecnologías

¹¹ COMUNIDAD ESCOLAR, "La sociedad norteamericana, muy preocupada por su sistema educativo". Núm. 498 (24/V/1995), p. 19.

educativas; también los entornos socioeconómicos, culturales y políticos".

12

"Una educación es de calidad cuando posibilita, potencia y produce el resultado de humanizar más a todos y cada uno de los agentes educativos implicados. El patrón de calidad de un sistema educativo es la consecución del "ser más" de cada hombre concreto, singular y único. La realidad de cada hombre es individual y social por lo que una educación de calidad tiene una doble dirección: la mejora de cada uno de los miembros que integran la educación y la mejora de los contextos socio-económicos y culturales donde viven, se configuran como hombres y construyen su realidad personal (...). La creación de climas educativos adecuados (formales, no formales e informales) es una exigencia".¹³

Según Medina (1988: 342), la calidad de la enseñanza está estrechamente ligada a la riqueza de la interacción y la significatividad, validez e implicación de las tareas en el aprendizaje formativo de los alumnos. La enseñanza se estructura así desde una perspectiva esencialmente procesual, que organiza y promueve el conjunto de tareas que llevan a cabo los alumnos, esenciales para su formación.

Es decir, como señala De la Orden (1993: 264) cuando, para determinar la calidad, e incluso la eficacia de los centros docentes, se recurre, como es frecuente, a ciertas características de contexto, entrada, estructura y/o proceso, sin referencia explícita al producto, se están asumiendo acríticamente que tales variables están claramente relacionadas con el logro de objetivos valiosos y deseables en las escuelas y que se conoce con precisión el sentido y la magnitud de tales relaciones, todo lo cual es, al menos, problemático.

Otros muchos autores abogan por esta posición. Es el caso de Shipman (1985) o de Bennet (1984, 1989).

¹² COOMBS, P. (1985), *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Ed. Santillana, p. 147.

¹³ ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. "Teoría Pedagógica y el Progreso Educativo". En *La Calidad de los Centros Educativos*. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía, p. 17

4.3.6. Definiciones centradas en otros elementos.

En tanto que hay multitud de obras que, como tema central o colateral, hacen referencia a la calidad, hay una diversidad de elementos sobre los que centrar la calidad. Hasta el momento hemos ofrecido los principales (en los epígrafes precedentes). En este punto, como muestra, ponemos algunos ejemplos de otros ámbitos sobre los que hacen descansar la calidad algunos autores, siendo conscientes de que podríamos ofrecer una infinitud de ellos (participación, autonomía de los centros, etc).

4.3.6.1. El consenso.

"...la mejora de la calidad de la educación depende de que las personas del conjunto del sistema alcancen una visión más clara de los criterios conforme a los cuales debe definirse tal calidad".¹⁴

La existencia de una línea pedagógica consensuada es, a nuestro juicio, uno de los pilares sobre los que se edifica la calidad.

4.3.6.2. La coherencia.

"Calidad de educación es el modo de ser de la educación que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia. La integridad se resuelve en el hecho de que en la educación se incluyan todos los factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre; la coherencia es concebida como la necesidad de que cada uno de los elementos de la educación tenga la importancia correspondiente a su papel en la vida humana; la eficacia viene condicionada por el hecho de que todos los elementos cumplan adecuadamente su función para que cada hombre desarrolle sus posibilidades y supere, en la medida de lo posible, todo tipo de límites. Es decir, la calidad de la educación se manifiesta en la integridad de su planteamiento, en la coherencia de su realización y en la eficacia de sus resultados".¹⁵

¹⁴ WILSON, *Íbidem*, p. 16

¹⁵ GARCIA HOZ, V. (1981): "La calidad de la educación: Una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar". En AA.VV., *La Calidad de la Educación*. Madrid: C.S.I.C., pp. 10-11.

"Sea cual sea el modelo de interacción que defendamos entre los elementos de un centro, desde cualesquiera indicadores de calidad que elijamos, la coherencia, como sentido de vinculación entre esos elementos y sus indicadores, siempre constituirá uno de los requisitos de la calidad. En realidad el factor último que determina la calidad educativa de un centro no son los indicadores de calidad individualmente considerados, sino la estabilidad de sentido de relación que exista entre ellos. Sin embargo, la consideración de la coherencia muestra una serie de problemas que pueden llegar a invalidar la calidad pretendidamente lograda".¹⁶

Laffitte (1992: 12) señala, siguiendo a Echevarría (1988), que la calidad del sistema educativo comporta considerar fines/objetivos, procesos/medios/resultados debido a su estrecha relación. Y comporta también tener en cuenta la funcionalidad o coherencia entre los fines generales de la educación, metas institucionales y objetivos específicos que marcan la acción de los actores, la eficiencia o correcta compensación entre costes y beneficios que marcan los procesos y medios organizativos, personales y materiales, como también la eficacia de los resultados educativos a corto, medio y largo plazo.

4.3.6.3. La comunidad.

"Si partimos de un concepto de calidad relativa, es decir, relacionado con el contexto social, cultural e ideológico en el cual está enmarcado un determinado sistema educativo, la reflexión sobre la educación no puede ser sólo endógena, sino que debe buscar también respuestas en el entorno. Desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que es capaz de establecer una relación profunda con la comunidad".¹⁷

Pero, para que esta relación escuela-comunidad sea auténticamente formativa, deben darse dos condiciones: que sea dinámica y bidireccional.

¹⁶ GIL, F. (1988), "Análisis de los conceptos de coherencia docente y coherencia del centro como indicadores de la calidad educativa". En las Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía, p. 270.

¹⁷ SANZ, P. (1988), "La relación comunidad-escuela y la calidad de la educación". En las Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía, p. 261.

4.3.6.4. La autonomía.

La LOGSE otorga a los centros una autonomía muy limitada (PCC; PEC), dado que la dinámica interna está regulada por mecanismos externos al centro que, a su vez, ponen en debate la pretendida autonomía. El centro no contrata a los profesionales, sino que incorpora nuevos profesionales a su cultural al comienzo de cada curso; la figura del director está desprestigiada; el claustro cuenta muy poco; la admisión de alumnos queda establecida en la norma de preferencias territoriales,... Por todo ello, como nos recuerda Torroba (1993: 298), la autonomía es uno de los elementos claves por los que pasa la calidad educativa. En el epígrafe correspondiente a la LOPEG del capítulo denominado "La calidad en los documentos de la Administración Educativa" insistimos más acerca de este aspecto.

4.3.6.5. La finalidad última.

"La calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes".¹⁸

Pérez Juste (1988: 293) considera que la calidad de los centros educativos será la de la educación que en ellos se imparta y, aunque reconoce la dificultad existente para acotar el concepto calidad de la educación, señala que la esencia de la calidad radica en la entidad misma de los fines y objetivos. Así, una educación de calidad pasa por el logro de la excelencia personal.

"Un sistema educativo es progresivo si participa efectivamente en el progreso global del sistema social al que pertenece. Un sistema educativo de calidad será en consecuencia, aquel que garantice el logro del progreso social. Esto puede realizarse en la medida en que también suponga progreso social el propio progreso educativo". (Barroso, 1988: 26).

Escámez intenta, dentro de considerar la calidad en relación a sus fines, una triple definición de calidad en relación a: 1) las finalidades (parámetro según el cual la

¹⁸ Declaración Mundial de Educación para Todos realizada en marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia, art. 1.

educación debe centrarse en: el desarrollo moral; las actitudes: las competencias: el saber hacer y los conocimientos): 2) los contenidos (cuyos indicadores de calidad son: la correspondencia de los contenidos que se imparten con aquellos de la ciencia actual; la adecuación de los contenidos a las necesidades sentidas por los alumnos, a sus posibilidades intelectuales, emocionales y físicas; el equilibrio entre la organización de los programas y los procesos de aprendizaje; la coherencia de los contenidos diacrónica y sincrónicamente entre ellos y con los fines que se establezcan; el acuerdo axiológico entre los contenidos y la cultura, artes y aspiraciones de la comunidad; la armonía contenidos-saberes de nuestro tiempo; los contenidos susceptibles de mantener el esfuerzo y la alegría por aprender y la orientación prospectiva de los contenidos) y 3) la metodología (en relación a la cual se exige: la aplicación de principios de globalidad e interdisciplinariedad; la apertura a las experiencias pedagógicas e investigaciones científicas; el realismo con las demandas y realidades de cada pueblo y tratar los problemas de hoy a la luz de las exigencias del futuro).

Para algunos la finalidad última sólo puede medirse a través de los resultados. De ahí nacen definiciones que enfatizan los outputs. Es el caso de Segovia (1992: 155) para quien la calidad es el conjunto de elementos y características de un sistema educativo que le permiten obtener unos **resultados** acordes con los objetivos prescritos a dicho sistema.

4.3.6.6. La interrelación de todos los elementos.

A juicio de De la Orden (1988), parece relevante para la calidad: la estructura de autoridad y toma de decisiones; el tipo de profesor (no es un componente más, sino el elemento esencial); el modelo de evaluación del aprendizaje de los alumnos; la autonomía de los centros educativos; la participación de los profesores en el diseño y desarrollo del modelo educativo; la adecuación a cada contexto, dado el pluralismo social (no se trata sólo de añadir al programa general unos cursos de o en lengua vernácula o de arte, música o sociología vinculados a la identidad del grupo, sino de diferenciar el currículum, las técnicas instructivas e incluso la estructura organizativa interna de los órganos, de acuerdo con las necesidades sentidas de los distintos componentes de la comunidad educativa). Si partimos del supuesto de que la calidad de la educación está vinculada a determinadas características de los elementos procesuales y de producto, el siguiente paso sería preguntarse acerca de la identidad de estas características: qué contenidos se incluyen en el currículum y cómo deben organizarse y secuenciarse; cómo debe ser la formación del profesorado; qué tipo de clima institucional, etc. Habría multitud de respuestas diferentes. Cada individuo y

cada grupo formularían distintas listas de características deseables del proceso y el producto educativo, de acuerdo en cada caso con sus creencias, ideas sobre el hombre, el mundo, la sociedad, la ciencia, la educación, la escuela, etc. Es decir, los diversos sistemas de valores, las culturas, las ideologías, las actitudes y los intereses de grupos e individuos se proyectarían en tantas caracterizaciones de la educación de calidad. Por ello es un concepto relativo, al no corresponderse con una serie fija y única de características del proceso y producto educativos. La educación o la escuela de calidad sería diferente para un marxista y para un liberal, para un cristiano y para un musulmán, para un inglés y para un español. La calidad se define por un juicio de valor susceptible de apoyarse en múltiples criterios diferentes entre sí. En este sentido, si hemos de avanzar en la caracterización del concepto, es preciso superar la consideración de las características específicas de los elementos del proceso y del producto educativos, en cada manifestación individual de educación o centro escolar de calidad, y tratar de identificar los rasgos comunes a todos ellos a través de un proceso de abstracción. La hipótesis de De la Orden (1988: 153) es que las *relaciones* entre distintos elementos del contexto, el proceso y el producto de la educación son la característica común de las diversas manifestaciones educativas de calidad. Por lo tanto, la calidad de la educación vendría dada por la coherencia de cada componente con todos los demás y se caracterizaría por la interrelación entre tres elementos: funcionalidad, la eficacia y la eficiencia.

En este sentido, para Rul (1995: 331), la calidad no es esto o aquello, aisladamente segregado del resto de factores incidentes, sino que es algo real y tangible en la medida en que estos objetos, hechos o situaciones (que denominamos cualitativos) integran y, en parte, proyectan el conjunto de factores, inmediatos y mediatos, internos y externos, materiales y espirituales, que tienen la virtualidad de producir el efecto cualitativo.

4.3.6.7. Los padres.

"La calidad, por tanto, no es sólo calidad producida sino también y, sobre todo, calidad percibida". (López, 1994: 44)

Desde luego, los padres quieren lo mejor para sus hijos, y deben poseer algún/algunos criterios de calidad para optar por un centro o, por ejemplo, como sucede actualmente (sin ir más lejos el asunto del IB Barri Besós¹⁹ está trayendo gran polémica), para reclamar que se abran más aulas en un colegio en vez de desplazar sus

¹⁹ La Vanguardia, 19 de mayo de 1996; El País, 21 de mayo de 1996, p. 5

hijos a otros centros escolares. Así mismo, en el mes de mayo de 1996 ha habido diversos actos en favor de una escuela pública de calidad en Barcelona y destaca una macro-manifestación de protesta en Madrid (18 de mayo) por las condiciones de implantación de la ESO en zonas rurales. Es decir, los padres tienen unas preferencias y tras ellas existe un modelo implícito de lo que consideran bueno para sus hijos. Quizá deberíamos escuchar más a los padres, conocer qué opinan y en qué puntos concordamos y qué puntos discrepamos. Sin embargo, también hay que cuestionarse si realmente la calidad se produce sólo si así lo perciben los usuarios o bien puede ser que no siempre sea así en tanto que: a) puede haber medidas que no sean populares pero resulten convenientes y b) puede haber "innovaciones" bien recibidas pero no necesariamente buenas.

De todos modos, los padres pueden considerarse (juntamente con los alumnos, la comunidad,...) los clientes de los servicios educativos. Pero, ¿quién determina cuáles son las necesidades de los clientes?. Por ello parece imprescindible conocer cuáles son sus opiniones, aunque ello no implique necesariamente que debemos seguir las directrices marcadas por ellos a rajatabla, sino que habrá que buscar el punto de equilibrio entre sus demanda, las consideraciones de los profesionales de la educación y las exigencias de la Administración.

Sin embargo, hemos de ser conscientes de las dificultades que a veces supone expresar las preferencias o necesidades que se sentimos. En este sentido Piatelli (1995) relata una experiencia francesa consistente en preguntar acerca de los motivos de la felicidad a una muestra de ciudadanos. Curiosamente la salud ocupaba el último lugar de la lista (se debía de dar por supuesta). Pero al ser preguntados por las causas de la infelicidad, resultó que la salud era el primer motivo de insatisfacción. Algo similar puede suceder si preguntamos a padres y/o alumnos acerca de los factores que influyen en ofrecer una educación de calidad: se da por supuesta la escolarización de toda la población, la existencia de centros escolares suficientes, una formación mínima del profesorado, un presupuesto mínimo, unas condiciones escolares mínimas,... y quizá por ello hay aspectos que no se nombran; pero sin estos requisitos, la calidad sería imposible (se trata de condiciones necesarias pero no suficientes). Así pues, si preguntásemos acerca de los elementos que generan una educación de poca calidad, puede que hallásemos otro tipo de respuestas. Es, por ejemplo, el caso de la falta de condiciones de seguridad y orden que existen en algunas escuelas francesas y americanas. Hasta el momento eran cuestiones que se "sobrentendían" pero actualmente empiezan a emerger como condiciones de calidad educativa (como ha

detectado la encuesta de la *Public Agenda* (1995) a la que hemos hecho mención en este mismo capítulo).

De modo similar, Espar (1996) nos invita a interpretar las respuestas a la luz de múltiples datos y tomando siempre en consideración el colectivo del que provienen. Se refiere a un reciente estudio acerca de los niveles de desarrollo de los países de la Unión Europea, según el cual no se puede hablar de una cultura científica europea, sino de varias culturas en el seno de las cuales las relaciones entre interés, conocimiento y actitud del público hacia la ciencia obedecen a diferentes patrones, según el desarrollo de los países miembros. Se ha constatado que en Alemania y Dinamarca (países con un grado de conocimiento científico alto) el interés por la ciencia decrece ("desinterés por familiaridad"). En el otro extremo, Grecia, el país con el nivel de industrialización más bajo, también sufre una caída en el interés por la ciencia pero debido al efecto contrario ("desinterés por ignorancia"). Por ello la expresión de las opiniones o preferencias debe ser matizada por nuestra situación, nuestro nivel cultural, etc.

En otro orden de cosas, la mejora de los resultados académicos y de la formación de los profesores y el aumento de la participación de los padres son los datos más destacados de una encuesta realizada a 1200 padres sobre la calidad de la enseñanza (según se informa en la revista *Comunidad Escolar*, nº 503). Los resultados encontrados muestran que la mayoría de los encuestados (que se consideran más influyentes en la educación de sus hijos que la escuela): han preferido la enseñanza pública; han definido el colegio ideal como una escuela de menos de 400 alumnos, urbana y con adecuado equilibrio de trato a los alumnos entre la disciplina y lo liberal (dentro de un proyecto global de escuela frente a la total autonomía del profesorado); muestran un conocimiento relativo de la reforma educativa; creen que la función de la escuela es formar personas, seguido de la formación intelectual y la preparación adecuada para ocupar un puesto de trabajo; confían la prevención de las drogodependencias y la educación sexual y ambiental a los planes educativos de la escuela y valoran el buen estado material de los centros. Por otra parte, las características que más han valorado los padres respecto a los enseñantes son el conocimiento de las materias impartidas por los profesores, la capacidad para formar alumnos, el trato personal y la autoridad frente al alumno. Por ello señalan que: "Aumentar la formación del profesorado y disminuir el número de alumnos por aula parecen ser aspectos que contribuirían a mejorar la calidad de la enseñanza".

Ahondando en la opinión de los padres y de la sociedad en general, Willis (1995) señala que en una encuesta telefónica realizada por la *Public Agenda*, el

"público" ha señalado tener como prioridades para la escuela: que garantice la seguridad y mantenga el orden, que proporcione a los alumnos unas bases sólidas (como antaño), que se fijen estándares altos y preferencia por una vuelta a la enseñanza tradicional. También se ha encontrado que la gente es escéptica ante las innovaciones y reformas que se introducen. Ésta es una impresión generalizada, contestado igualmente por todos los colectivos encuestados. Este escepticismo se debe, según el autor a: a) la experiencia pasada (reformas anteriores fracasadas); b) porque la población cree que los profesores actualmente no están produciendo buenos resultados (muchos jóvenes no adquieren las habilidades básicas) y c) las innovaciones difieren de cómo los adultos aprendieron. Para solucionarlo creen que es necesario implicar al público: que tomen decisiones, que participen y se comprometan con la educación.

En definitiva, como señala Gimeno (1996), las motivaciones de los padres para escoger un centro suelen ser la calidad académica (sobre todo en secundaria), el que los estudiantes encuentren una atmósfera en la que se hallen a gusto y la proximidad al hogar (David 1994, OCDE, 1994). No se trata de competir por la captación de alumnos, satisfaciendo al cliente, sino de hacerse relevante porque estos tres grupos de razones de los consumidores conectan con dimensiones básicas de una experiencia educativa de calidad. No se puede comparar la calidad del sistema público con la del privado mientras: a) no se tomen en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos que acceden a un sistema y a otro (el rendimiento escolar es una forma sesgada de evaluar la educación que guarda estrechas relaciones con el capital cultural familiar) y b) no se tomen en consideración variables relacionadas con una gama amplia de objetivos educativos, así como los elementos materiales, humanos, técnicos y metodológicos dispuestos para su consecución. Gimeno (1996) dice que hablamos de que los padres eligen un centro y muy poco de cómo los centros eligen padres.

Según el informe de 1995 del Defensor del Pueblo, las quejas más frecuentes de los españoles vienen, sobre todo en las zonas rurales, por la reducción del número de unidades, por la supresión o fusión de centros (cosa que genera también muchas quejas de los profesores en tanto que pierden la antigüedad o el destino), por la ubicación de los Institutos de Secundaria de nueva creación, por la falta de información acerca de los motivos que orientan las decisiones de la Administración y por la carencia de profesorado especialista. En educación infantil destaca la falta de plazas de escuela pública (que da sensación de trato desigual a los ciudadanos). Las irregularidades apreciadas por los padres en el proceso de admisión de alumnos en

centros sostenidos con fondos públicos es otra de las materias que ha generado un número de quejas considerable. La aportación de datos falsos para obtener mayor puntuación en el baremo de ingreso y el hecho de que los órganos de admisión de los centros no realicen actuaciones dirigidas a comprobar la veracidad de los mismos es una de las deficiencias constatadas por el Defensor del Pueblo. También se quejan de la selectividad, del trazado y los puntos de recogida del transporte escolar y de la lentitud de la Administración para aplicar medidas sancionadoras.

Todo ello debiera, cuando menos, hacernos reflexionar acerca de qué preocupa a los padres y por qué, procurando actuar en consecuencia y tendiendo a lograr el máximo consenso posible en la construcción de una educación de calidad.

4.3.6.8. Los aspectos económicos.

"Los presupuestos forjan y perpetúan un modelo de status y una distribución de influencia".²⁰

A pesar de que los recursos económicos no son un aspecto determinante, todas las obras suelen referirse a ellos. Es decir, tener más recursos financieros no genera necesariamente una mayor calidad pero no tenerlos sí puede llevar a una disminución de la calidad. Por otra parte, cómo se asignen y cómo se distribuyan son decisiones de hondo calado político que suponen un condicionante muy importante para el desarrollo de la calidad.

No se encuentra ninguna definición que haga pivotar la calidad sobre aspectos económicos. Es decir, en ningún caso una enseñanza de calidad puede entenderse como aquella que sea económicamente más rentable, que utilice de forma más eficiente sus recursos. Así, la economía no explica la calidad, pero la condiciona. Como constata Mestres (1988, b: 394), una educación de calidad no se consigue con presupuestos reducidos, pero tampoco está claro que toda inversión en educación produzca mejoras en la calidad de los servicios educativos.

Como recuerda Íbar (1994), autor que ha estudiado en profundidad el tema, dada una calidad pretendida en la reforma educativa, deberían existir unas asignaciones y ayudas a cada centro que les permitiera contar con un mínimo de personal y financiación que aseguren a los centros la posibilidad de la implantación de dicha reforma.

²⁰ BALL, S.J. (1989), *La Micropolítica en la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: M.E.C. y Paidós, p. 220.

El apoyo económico es tan básico que, por ejemplo, en la coyuntura actual algunos sindicatos buscan apoyo para una iniciativa legislativa (500.000 firmas) en favor de una Ley de Financiación del Sistema Educativo. Desde los sectores más progresistas se considera que alcanzar el 6% del PIB en gasto público para enseñanza es básico para mejorar al calidad del sistema y denuncian que el recorte del gasto público educativo en los últimos 3 años lo ha situado en un 4% del PIB.

Por otra parte, el recorte presupuestario conduce a ciertos cambios en los centros escolares: cada vez se da más una paulatina privatización de los servicios complementarios a la enseñanza (comedores, limpieza,...). Para algunos autores esto es negativo pero no necesariamente tiene que ser así. Si la Administración vela por el cumplimiento de unos mínimos de sanidad, higiene, calidad,... ¿por qué no puede prestarse el servicio en régimen de libre competencia?. Quizá ello ahorre recursos y resulte ser más eficiente. Tiene, desde luego, indudables peligros, pero, si existe un necesario control, puede resultar incluso ventajoso.

"El sistema educativo, y en particular los centros escolares requieren, como cualquier organización, una gestión apropiada, y los resultados educativos dependen en buena medida de cómo se administren (organicen y gestionen) los recursos disponibles. Es decir, los aspectos económico-gerenciales de la educación no son un "velo" que cubre la realidad docente, sino un componente esencial para el funcionamiento y eficacia de la actividad formativa" (Bosch y Díaz, 1988: 15).

En este sentido, Lázaro (1981) respecto a la autonomía (entendida como auto-organización), señala como esencial la autonomía económica (al igual que actualmente recoge la LOPEGCD): que el centro disponga de recursos para el desarrollo de programas propios, la ejecución de proyectos de investigación, la adquisición de material y equipo o la realización de otras actividades específicas. Esta disponibilidad de recursos por el centro escolar para fines propios apenas existe en los países de economía pobre o en aquellos otros en que la asignación de fondos está tan centralizada que, a la vez que se otorgan, se especifica cuidadosamente cuál es la aplicación que deberá darse a los mismos... La distribución de fondos debe posibilitar un reparto no proporcionado sino equitativo de dichos fondos que permita primar zonas y sectores desfavorecidos... Ej: Dotación de equipos didácticos a los centros. La adquisición del mismo por parte de la administración central tiene evidentes ventajas de

orden económico pero quizá el equipo normalizado no responde a las necesidades específicas de un centro dado.

4.3.6.9. Aspectos centrados en la dirección del centro.

"El DES (*Department of Education and Science*, el equivalente inglés del MEC) señaló ya en 1977 que el carácter y la calidad del director son, con mucho, las principales influencias determinantes de lo que una escuela se propone hacer y de la medida en que se alcanzan esos objetivos"²¹.

La dirección es, según la LOGSE, uno de los factores que favorecen la calidad, pero se encuentra con problemas como: falta de tradición del trabajo en equipo; estructuras del centro educativo poco eficaces; falta de preparación técnica en los líderes de coordinación; falta manifiesta de recursos suficientes para motivar e incentivar a los grupos de trabajo. Según Ruíz (1995) facilitarían una dirección eficaz: la participación colegiada de los miembros de la comunidad educativa; una visión clara de los objetivos a conseguir; un liderazgo bien definido; un clima participativo y bien estructurado; la claridad en las expectativas de los equipos; el buen dominio de las capacidades básicas y la importancia tanto en los procesos como en los resultados obtenidos. Estas características, al menos las primeras, nos remiten (¿o nos lo parece?) a las escuelas eficaces.

Del mismo modo, para Torroba (1993: 298) lo prioritario para evaluar la calidad de los centros será conocer qué es una institución educativa y en qué parámetros se mueve. Por ello hay que considerar la gestión del profesor en el aula, la del director del departamento o seminario y, muy en especial, la gestión del equipo directivo como dinamizador de las demás.

Según Schmelkes (1992:74), la calidad requiere un nuevo tipo de liderazgo, basado en la experiencia y en la convicción personales, y no necesariamente en la escolaridad, edad o rango. Se logra más con el ejemplo de su coherencia de vida con los valores que proclama y con su consistencia que con la autoridad que procede de su nombramiento. El líder, en vez de ser un juez que inspecciona y evalúa a las personas, es un compañero que aconseja y dirige a su gente día a día, aprendiendo de ellos y con ellos.

²¹ BALL, *Íbidem*, p. 93.

El director es un elemento clave de la calidad: sin su compromiso, la mejora es muy difícil. Tiene dos funciones: la de estimulación y apoyo, que se refiere a cuidar los procesos y la de control, que se refiere a "monitorear" los resultados. La filosofía de la calidad enfatiza la primera pero también requiere la segunda. (Schmelkes, 1992: 88).

Un estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos (Gairín, 1994: 29; 35) ha analizado la formación de directores existente (a partir de los programas y de las opiniones de usuarios, técnicos y expertos de actividades formativas) y ha extraído las siguientes conclusiones: a) las percepciones posteriores no están en consonancia con el alto nivel de expectativas previas; b) falta de coherencia de algunas propuestas con el modelo de centro y dirección existentes y c) tendencia a trasladar a las actividades formativas aspectos más propios de enfoques empresariales y propuestas excesivamente centradas en planteamientos tecnocráticos. La formación a proporcionar, en cambio, debe superar los déficits percibidos por los usuarios y los manifestados por los profesores e inspectores; la formación inicial debe ser acompañada de propuestas variadas de formación permanente. Las propuestas son, de modo muy resumido, las siguientes: se avala la *necesidad de una formación específica* para directivos que resulte contextualizada, que incida en la carrera profesional y que sea de tipo obligatorio si es básica y voluntario si es continua; la *detección de necesidades* de formación ha de ser previa, dinámica, flexible, que informe sobre el método a utilizar, que refuerce las vinculaciones entre directivos para favorecer intercambios y que supere enfoques exclusivamente administrativos; la *organización* de la formación ha de ser colaborativa y que mejore conexiones entre instituciones; y, finalmente, hay que aplicar constantemente modelos de detección para conocer las nuevas necesidades de formación y conocer así nuevas perspectivas.

Por otra parte, en un estudio realizado por Sánchez (1991) se halló que los factores más importantes relacionados con la evaluación de la efectividad son los factores ambientales y las estrategias de la dirección. En este sentido se recomendaba que se sigan estrategias directivas de tipo proactivo (adelantarse al surgimiento de los problemas) puesto que son más exitosas que las estrategias reactivas y que los directores implanten una variedad de estrategias con una variedad de objetivos en orden a asegurar la efectividad en una variedad de áreas a lo largo del tiempo.

4.4. Otra manera de ordenar/clasificar las definiciones.

Por su parte, De Miguel et al (1994), ofrecen otra clasificación. Consideran que la calidad educativa es un concepto multidimensional, que puede ser operativizado en función de variables muy diversas. En el cuadro adjunto (que ilustra la calidad como concepto multidimensional) se relacionan algunas de las opciones frecuentemente utilizadas según Garvin (1984) y Harvey y Green (1993):

<p>1. CALIDAD COMO EXCEPCION</p> <p>A. Calidad como algo especial, distingue unos centros de otros a pesar de que es difícil definirla de forma precisa.</p> <p>B. Visión clásica: distinción, clase alta, exclusividad.</p> <p>C. Visión actual: la EXCELENCIA (Peters y Waterman, 1982):</p> <p>a) Excelencia en relación con estándares: Reputación de los centros en función de sus medios y recursos.</p> <p>b) Excelencia basada en el control científico sobre los productos según unos criterios: "centros que obtienen buenos resultados".</p>
<p>2. CALIDAD COMO PERFECCION O MÉRITO</p> <p>A. Calidad como consistencia de las cosas bien hechas, es decir, que responden a los requisitos exigidos: "Centros donde las cosas se hacen bien."</p> <p>B. Centros que promueven la "cultura de la calidad" para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control de calidad.</p>
<p>3. CALIDAD COMO ADECUACIÓN A PROPOSITOS</p> <p>A. Se parte de una definición funcional sobre la calidad, lo que es bueno o adecuado para algo o alguien:</p> <p>a) Centros donde existe una adecuación entre los resultados y los fines u objetivos propuestos.</p> <p>b) Centros donde los programas y servicios responden a las necesidades de los clientes.</p> <p>B. Centros que cubren satisfactoriamente los objetivos establecidos en el marco legal.</p>
<p>4. CALIDAD COMO PRODUCTO ECONOMICO</p> <p>A. Aproximación al concepto de calidad desde la perspectiva del precio que supone su obtención:</p> <p>a) Centros eficientes al relacionar costos y resultados.</p> <p>b) Centros orientados hacia la rendición de cuentas.</p>
<p>5. CALIDAD COMO TRANSFORMACION Y CAMBIO</p> <p>A. Definición de calidad centrada sobre la evaluación y la mejora a nivel institucional:</p> <p>a) Centros preocupados por mejorar el rendimiento de los alumnos e incrementar el valor añadido.</p> <p>b) Centros orientados hacia el desarrollo cualitativo de la organización (desarrollo organizacional).</p>

Rul (1995: 295, 318) propone su propia clasificación. Señala que el concepto de calidad es un mito de las sociedades postindustriales y que se emplea en educación como justificación de determinadas políticas. Considera que toda aproximación al

concepto ha de representar una necesaria desmitificación. Para él, los planteamientos sobre la calidad se abordan con demasiada frecuencia de una manera reduccionista, sin ir más allá de unos enunciados formales y de afirmaciones vacías de contenidos efectivos. Coincide en señalar que el concepto de calidad es claramente dinámico y transformacional. Concretamente en educación el concepto de calidad se puede manifestar en dos perspectivas:

1.- La perspectiva axiológica, referida al potencial humano. Se deriva del concepto griego de "areté", en el sentido de excelencia, perfección, valor. Significa, por tanto, excelencia y altura de miras en el cumplimiento o en el desarrollo de las funciones. Es una orientación modulada por el potencial de la experiencia y la sabiduría y se relaciona con el concepto griego de sofía (sofía), en el sentido de experiencia y perspicacia. Así pues, calidad es la *tendencia a la excelencia fundamentada en el potencial de la experiencia y sabiduría de las personas*.

2.- La perspectiva del mundo de la vida, referida a la capacidad de transformar información en acción. Se trata de la capacidad de gestión de una persona o de una organización determinada que transforma las ideas y los recursos en realidades beneficiosas. Se vincula con el término griego "tecné", entendido como arte, creación. En este sentido la calidad es la *habilidad ingeniosa o artística que sabe incidir en una realidad dada transformándola mediante la guía de la experiencia y del conocimiento*.

Considera que hay que combinar la perspectiva del mundo de la vida (donde la calidad es el objeto o la obra humana que contiene o expresa potencial creador de servicio mediante el ingenio y la habilidad técnica o artística) con la perspectiva axiológica (para la cual la calidad es el potencial de un individuo o de una colectividad que tiene la virtualidad de desencadenar actuaciones generadoras de objetos y obras excelentes o virtuosas).

4.5. "Nuestra definición".

En primer lugar, entendemos, como se ha ido viendo, la calidad como **tendencia**, como **trayectoria**, como **proceso de construcción continuo**, más que como resultado.

En segundo lugar, creemos en la calidad como **filosofía** en tanto que **implica y compromete a todos** los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común que asumen con ilusión, con ganas de hacer las cosas bien, de mejorar,...

En tercer lugar, no la equiparamos con eficiencia. Huimos de conceptos estereotipados del tipo "conseguir los máximos resultados con los mínimos recursos".

A nuestro juicio, la calidad va más allá de un rendimiento más o menos alto (si, por ejemplo, éste no se acompaña de un proceso de aprendizaje satisfactorio). Consideramos la calidad como proceso, como trayecto o camino más que como producto final con la posibilidad de su evaluación. Un producto se puede valorar, aunque ello admita matizaciones, desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo; pero, un proceso ¿se puede valorar? ¿cómo?. O bien se valora el proceso por el resultado al que conduce finalmente o bien se operativiza al máximo todos los pasos de que se compone y se analiza cada uno por separado. Pero aún así, puede que no se capte toda la complejidad de los fenómenos. Este puede ser el caso de los procesos educativos y de los centros escolares. Quizá estudiando cada elemento aisladamente, cada paso del proceso, no lleguemos a comprender éste en toda su magnitud (por la intangibilidad de muchos de los elementos, porque hay aspectos decisivos -cultura, clima- que son difíciles incluso de definir) y por el entramado de relaciones multidireccionales que se crean entre ellos y por lo tanto, es fácil que de este modo no podamos evaluar su "calidad".

Esteban y Montiel (1988) entienden la calidad como proceso en sí mismo, no que apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos o finales sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo. Suscribimos completamente esta idea.

Finalmente, apostamos por la **calidad como una espiral ascendente**. Schmelkes (1992) señala en este sentido que siempre es posible pretender más calidad. Un movimiento de búsqueda de la calidad es, por esta razón, un proceso que, una vez iniciado, nunca termina. No hay tal cosa como "niveles aceptables" de calidad. Siempre tenemos que estar insatisfechos con los niveles de calidad alcanzados, porque siempre será posible mejorarlos.

Por ello, entendemos calidad como el **proceso** consensuado (por todos los miembros implicados) de **construcción** de objetivos para cada contexto y momento y como la **trayectoria o tendencia** que realizamos para conseguirlos. En el caso de la educación sería el proceso de construcción y/o fijación (por miembros de los distintos estamentos de la comunidad educativa) de objetivos educativos, no sólo referidos a los logros de los alumnos, sino también a cuestiones curriculares y organizativas, a la vida del centro, y el camino que recorreremos para lograrlos.

Aparte de estas consideraciones generales (la calidad como trayectoria o proceso de mejora), creemos necesario en un trabajo de tesis doctoral, tomar partido por alguno o algunos de los ámbitos de calidad presentados o por indicadores más concretos. Porque, si bien es cierto que una infinidad de cosas influyen en la calidad,

cada uno puede entender que unas lo hacen más que otras y por ello se requiere explicitar la opción que cada persona toma para cada contexto y momento, aclarando así a qué nos referimos. No podemos señalar aspectos muy concretos porque para ello tendríamos que situarnos en un centro y un momento determinados, pero podemos trazar las grandes líneas o los aspectos que consideramos y, que por todo lo explicado, serán totalmente discutibles y rebatibles. Éstos son, según nuestro punto de vista, los siguientes:

- Cumplimiento de la normativa: respetar y fomentar los mandatos constitucionales (derecho a la educación de todos,...); conseguir que se cumpla la oferta de plazas "suficientes" que la ley prevé: escolarizar a todos los niños; seguir procesos de matriculación y selección que respeten la igualdad de oportunidades; etc. Pueden parecer aspectos ya superados pero aún estamos lejos de conseguir una verdadera igualdad de oportunidades. Así por ejemplo, encontramos casos como el rechazo de escuelas concertadas de acoger a población gitana. También sucede que los actuales criterios de matriculación penalizan a las clases medias (y hay familias que no pueden, pese a desearlo, llevar a su hijo a un centro público). Por otra parte podemos encontrar aún hoy en día niños vendiendo en mercadillos ambulantes, sin escolarizar. Con estos ejemplos tan dispares pretendemos llamar la atención sobre la necesidad de cubrir y repensar algunos elementos que podemos pensar que, por lo básicos que resultan, ya han sido conseguidos.
- Selección y formación del profesorado. Desde nuestra perspectiva, tanto la selección de estudiantes que desean cursar estudios de magisterio como el desarrollo de los estudios debería estar sometido a unos baremos muy rigurosos, debido a la repercusión social y a la transcendencia de la profesión. Así, deberíamos evitar que la E.U.F.P. fuese el cajón de sastre al que van a parar todos aquellos que no pueden entrar en la carrera escogida. Por otra parte, en relación a la formación permanente, ésta debiera ser contextualizada, en el centro y ligada a las necesidades concretas de cada grupo de profesores. La cuestión de la ilusión y motivación del profesorado (comentada con gran frecuencia por los padres, como se verá en la parte de investigación de este trabajo) es, sin duda, importante. Quizá no lo es más que en cualquier otra profesión (con ello queremos restar importancia a la "vocación" docente) pero resulta, sin duda, un ingrediente esencial para el buen desempeño del trabajo.
- Escuchar la voz de los padres. Se han de crear canales para fomentar la participación de los padres y su implicación activa conjugándola con el respeto por la actuación de los profesionales de la educación. Los padres (a quienes

podemos considerar "clientes") tienen una opinión acerca del servicio educativo ofertado y acerca de cuál es la enseñanza más conveniente para sus hijos. Deberíamos de escuchar más su voz, articulando sus demandas con las del profesorado y todo ello con las condiciones y recursos existentes para lograr un proyecto de escuela compartido. Como se ve, la elaboración del PEC es esencial en esta línea.

- **Importancia del clima entre el profesorado, del clima del aula y del ambiente escolar en general.** Un clima de colaboración y cooperación revertirá en una mayor satisfacción y en un mejor desarrollo de las tareas docentes. Por otra parte, dicho clima puede traspasarse al aula y crear, como propone la Calidad Total aplicada a la educación en su ámbito más académico, crear un clima de cooperación a través de comunidades de investigación y trabajo continuos.

En la literatura sobre calidad existe una gran disparidad entre la retórica y la timidez y pobreza de las propuestas de acción. Sin embargo, ya se han empezado a oír algunas voces que no sólo analizan los elementos más influyentes sobre una educación de calidad, sino que sugieren algunas líneas de actuación

Así, la *Comisión de la Comunidad Europea* reconoce que el fracaso-éxito tiene su origen en la interacción de diversos factores, tanto de origen (socio-económicos y culturales) y de las propias aptitudes de cada uno, como del propio sistema educativo, concretamente:

- . Insuficiente formación del profesorado.
- . Ritmos escolares desequilibrados.
- . Formas de evaluación muy rígidas.

Y proponen las siguientes estrategias de intervención:

- La preescolarización como instrumento valioso.
- Ritmos escolares flexibles.
- Evaluación para aprovechar mejor las aptitudes individuales.
- La orientación es una función decisiva.
- Aumentar la autonomía de los centros escolares y reforzar su participación.
- Métodos pedagógicos más centrados en el alumno.
- Intercambiar información y experiencia sobre cómo paliar el fracaso escolar entre países y entre centros.
- Resaltar el papel central de profesor. Revalorizarlo financiera y psicológicamente

Desde nuestra perspectiva, éstas son medidas a las que debiéramos adherirnos completamente puesto que, pese a resultar sencillas e incluso sobradamente conocidas, aún distamos mucho de ponerlas en práctica de forma óptima.

En otro orden de cosas, en tanto que definimos la calidad como tendencia o proceso continuo, hemos de cuestionarnos: ¿se puede evaluar un proceso? Si ya resulta complejo evaluar objetivos, mucho más difícil es valorar el proceso en sí. En relación a los objetivos de la calidad, éstos no tienen por qué ser ideales, fines o aspectos muy generales, sino que pueden concretarse (sin llegar a ser operativos) de modo que puedan acometerse a medio plazo y tendremos que pensar estrategias y herramientas para valorar su consecución. Se pueden establecer indicadores de evaluación de un producto, de unos ciertos resultados, pero evaluar servicios es más complejo. En el caso de servicios que se ofrecen en un régimen de libre mercado, se puede evaluar la demanda que hay de éstos, la satisfacción de los usuarios, la gestión de la empresa,... pero en el caso de la educación y más concretamente, de la escuela pública, ¿cómo se puede hacer?. Dejamos abierto este interrogante que retomaremos en capítulos posteriores pero avanzamos ya que a grandes rasgos esta evaluación pasa por pulsar la opinión de padres, alumnos y profesores, por observar los procesos, por medir los resultados,... es decir, gracias a un amplio rango de valoraciones.

Si esto es complicado, valorar el proceso en sí, aún lo es más. Por ello López (1994) considera que la ventaja de las definiciones operacionales, radica en que llevan consigo la evaluación. Por ejemplo, cita a Berry (1992), según el cual: "Si vd. no puede definir calidad tampoco podrá medirla y si no puede medirla, tampoco podrá lograrla". Éste es, sin duda, un aspecto para la reflexión a partir del concepto propuesto.

5. Consideraciones varias sobre calidad de la educación.

5.1 Calidad de qué, por qué, para quién, según quién.

"El enfoque de la calidad tiene un defecto fatal. Éste consiste en hallar la respuesta a dos preguntas: ¿calidad de qué? y ¿calidad para qué?".²²

²² DE BONO, E. (1993), *Más allá de la Competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona: Paidós Empresa, p. 48.

Para De la Orden (1993), la calidad educativa se identifica con un producto educativo válido, pero ¿para qué y para quién?. Generalmente implica la adquisición del equipamiento intelectual y la perspectiva cultural necesarios para reflexionar y discriminar el valor de las diferentes elecciones y compromisos ineludibles en el proceso de dar forma a la propia vida y contribuir a la dinámica social. Es decir, algo es válido si es funcional, congruente con las necesidades, expectativas y aspiraciones educativas de los individuos y la comunidad y que en la práctica resulta también eficaz.

Según la OCDE (1991), el debate educacional va desde el nivel micro del aula o la escuela al nivel macro del sistema educativo y en todos ellos hay que cuestionarse 4 interrogantes:

- 1.- ¿Qué nivel de escolarización, macro o micro, se halla sometido a escrutinio y cuál es la inspiración de éste: el compromiso de una reforma política o un imparcial análisis académico? (=por qué). En este sentido, nos remitimos al primer capítulo, donde se explicitan los motivos de la preocupación o el interés por la calidad.
- 2.- ¿Cuáles son los fines y objetivos apropiados, hasta qué punto deben llegar más allá de los específicamente relacionados con el aprendizaje del estudiante y cómo se determinarán las prioridades entre éstos cuando las materias sean objeto de disputa? (=cómo). Para responder a esta cuestión, en el capítulo dedicado a la evaluación, se analizan diferentes procedimientos de valoración.
- 3.- ¿Calidad de qué? ¿En qué grado la preocupación por el mejoramiento abarca objetivos no cognitivos? (=qué). Podemos referirnos a la calidad del sistema educativo, del centro, de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan, etc.
- 4.- ¿Calidad para quién o según quién?. En relación a esta última pregunta, podemos considerar que la respuesta es diversa. Porque una será la posición de la administración pero sin duda, los maestros, opinarán de otro modo y los padres quizá de otro diferente. Incluso políticos, economistas, empresarios,... (no educadores) tienden a interpretar y a valorar la calidad de la enseñanza. Lo hacen en términos de valores ajenos al proceso educativo. Para ellos la educación sirve a propósitos extrínsecos (interés nacional, demanda del mercado de trabajo,...) y miden su eficacia en la medida en que sirve a esos otros fines "no educativos".

5.2. La calidad. ¿un asunto técnico?

A menudo el tema de la calidad aparece, sobre todo en visiones heredadas de la gestión empresarial de la calidad, como algo meramente técnico, como un conjunto de especificaciones que deben ser cumplidas y cuyo grado de consecución puede ser medido para detectar así en qué nivel nos encontramos. Pero, lejos de esta acepción puramente tecnocrática, la calidad es, como se ha dicho, un proceso impregnado de valores. En definitiva, medir la calidad no es más que realizar una evaluación y ésta, es sin duda, un proceso político cargado de opciones personales.

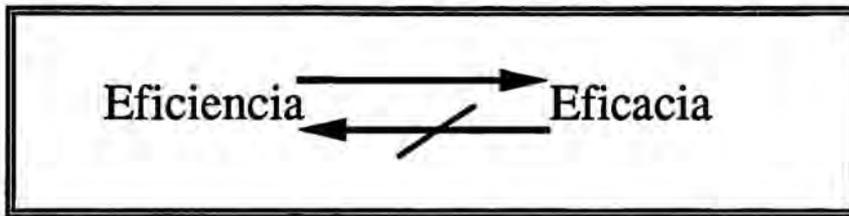
Carr (1993: 16) alerta sobre este asunto ("Los estudios sobre calidad entienden la enseñanza como actividad técnica y olvidan sus fines morales y sociales") pero Touriñan (1981: 39) ya lo tenía en cuenta al señalar que la conducta de calidad no se produce automáticamente al existir unas exigencias y saber qué cosas son valiosas en el ámbito de esas exigencias. Las exigencias unidas a las cosas valiosas se convierten en motivos. Pero, además, hay que plantearse cuál de esas cosas valiosas debo elegir.

5.3. Calidad vs eficiencia.

A menudo se equipara la calidad con la eficiencia y/o con la eficacia. A continuación ofrecemos una tabla donde se comparan los términos eficacia y eficiencia que, en ocasiones también generan confusión, para contrastarlos con nuestra noción de calidad y mostrar que ésta puede implicar eficacia y eficiencia pero va más allá, superándolos, para constituirse en un proceso de mejora continua y para siempre.

EFICACIA	EFICIENCIA
<p>- Eficacia: Capacidad para lograr lo propuesto.</p> <p>Una acción es eficaz si cumple su objetivo específico. Se es eficaz si se determina un objetivo y se cumple</p> <p>Consiste en alcanzar lo previsto, conseguir la meta propuesta. Está conformada por la excelencia, las altas expectativas, las capacidades. Se corresponde con los términos "Areté + Sofía" (Rul, 1995)</p>	<p>- Eficiencia: Capacidad de producir lo máximo con el mínimo tiempo y energía, o sea que se refiere a la relación resultados-insumos e implica una mayor calidad con menos recursos.</p> <p>Relación entre insumos y productos.</p> <p>Eficacia y eficiencia derivan de la misma raíz latina pero la palabra eficiente va más allá de eficaz, implica también productividad, cumplir un fin sin derroche de esfuerzo o recursos, implica obtener valor por dinero. (Beare et al., 1992: 31). La eficiencia es entendida como obtención de máximos resultados con el mínimo esfuerzo.</p> <p>La eficiencia es la proporción entre el input (insumo) y el output (producto). La pregunta es: ¿cuál es el mejor producto que puedo obtener con determinados insumos? Para este producto, ¿cuál es el mínimo de insumos necesarios? Si pensamos en términos de eficiencia, debemos pensar en términos de proporciones insumo/producto... ¿Qué puede haber de malo en intentar obtener el máximo? (De Bono, 1993)</p> <p>Consiste en conseguir lo propuesto con la menor cantidad de medios disponibles. Responde a la experiencia, las habilidades, la capacidad concreta para hacer, para actuar. Para Rul (1995) se corresponde con la "Tecné" griega.</p>

Para Beare et al. (1992), una escuela puede ser eficaz pero ineficiente (cumple sus objetivos pero a un costo muy elevado) o ser eficiente pero no eficaz (se ahorra el uso de sus recursos pero no consigue sus objetivos), pero desde nuestra perspectiva si no consigue los objetivos, entonces ya no es eficiente. Desde esta líneas abonamos la visión que considera que la eficiencia implica la eficacia pero esto a la inversa no funciona.



Le Boterf et al (1993: 185) distinguen los conceptos de eficacia (relación entre resultados obtenidos y objetivos fijados) y eficiencia (relación entre la eficacia y el gasto invertido) aplicados a la educación. El estudio de la eficacia pondría de manifiesto las diferencias entre resultados y objetivos para poder analizar las causas y buscar soluciones. La medición de la eficiencia consistirá en relacionar los resultados hallados con el coste, para buscar la relación óptima entre ambos.

Se pueden encontrar obras que intentan aplicar los términos eficaz y eficiente a la escuela e incluso los han equiparado con calidad educativa. Así, por ejemplo, para Gómez Dacal (1981) la calidad es la eficiencia al formar al alumnado de acuerdo con los objetivos que se fijan en base a un modelo educativo pertinente con la escala de valores vigente en un contexto dado. Por su parte, Tovar et al. (1994) entienden la calidad como "capacidad de lograr objetivos y metas educativas relacionadas con las necesidades del contexto social y escolar, mediante la utilización de todos los recursos disponibles de una manera óptima". Colom (1988) defiende, en esta misma línea, que la calidad de la educación es un concepto amplio que se abre pluridimensionalmente hacia la ontología y filosofía de la educación, así como hacia las nuevas corrientes del más actual pensamiento -teoría de la eficacia- o si se quiere filosofía de la tecnología, al entenderse la calidad educativa como la eficacia interna de los sistemas.

Sin embargo, han sido muchos los autores que han observado las dificultades de emplear estas palabras en el terreno educativo (dada la complejidad de los fines educativos y la multiplicidad de éstos y de los valores). Algunos han argumentado (Vaizey et al., 1972) que los conceptos de eficiencia y productividad son inadecuados para ser utilizados en la educación pero a pesar de esto en los 80 se ha progresado en la medición y el análisis de la eficiencia interna. Se ha podido constatar cómo, bajo la búsqueda de la eficacia/eficiencia subyace la creencia de que debemos fijarnos únicamente en los resultados (pues es lo más fácilmente cuantificable y analizable con el propósito de conocer el cumplimiento de los "objetivos"). El rendimiento de las escuelas a menudo es valorado a través de medidas de rendimiento de las puntuaciones escolares. Ello sugiere que el éxito académico es sinónimo de

calidad de la enseñanza y no es así. Esto ha sido criticado por ser parcial y engañoso en tanto que los resultados son fruto de un proceso y en tanto que nuestros objetivos pueden ser, y de hecho son, diferentes a lograr unos ciertos resultados. En este sentido hallamos contribuciones como las siguientes:

"La eficiencia escolar es muchísimo más que el rendimiento académico máximo. Aprender y el gusto por aprender; desarrollo personal y autoestima; habilidades diarias, resolución de problemas y aprender a aprender; el desarrollo de pensadores independientes y globales; confiados (o en los que se pueda confiar); todas las posiciones son tan importantes como los resultados de la escolarización eficiente y como el éxito en un estrecho abanico de disciplinas académicas".²³

Es decir, calidad de la educación es más que el rendimiento académico. Los recientes indicadores de la calidad de la enseñanza incluyen las actitudes de los estudiantes hacia las materias escolares, el compromiso de los estudiantes y la satisfacción y el compromiso de los profesores, además del rendimiento académico. Si queremos estudiar la calidad de la enseñanza en relación al desarrollo global de los estudiantes, entonces Mortimer (1992) señala que necesitamos un amplio rango de medidas de resultados. En conclusión, son muchos quienes señalan que la calidad de la enseñanza se describe como algo más que altas puntuaciones académicas.

Psacharopoulos y Woodhall (1987) diferencian entre eficiencia externa (se analiza el equilibrio entre los costes y los beneficios sociales, se mide en relación a unos objetivos sociales, se juzga si las escuelas preparan a los alumnos para enfrentar su papel en la sociedad) e interna (se analiza la relación entre insumos y resultados dentro del sistema educativo, se mide en relación a los objetivos internos de las instituciones) y entre eficiencia técnica (máximo resultado que se puede lograr a partir de unos recursos a un nivel tecnológico dado) y económica (logro de un resultado determinado a un costo mínimo), que es la que se debe buscar en educación.

En otro orden de cosas, existen importantes dificultades metodológicas para poner en práctica los estudios sobre "eficacia" escolar. ¿Cómo demostrar el logro de un objetivo, a menudo no observable?, ¿cómo saber si existe eficacia?. Sánchez (1991) atribuye dichas dificultades a que existen diferentes conceptualizaciones de qué es una organización, a que los criterios seleccionados son resultado de la conveniencia

²³ McGAW, B.; PIPER, K.; BANKS, D.; EVANS, B. (1992), *Making Schools more Effective*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Education Research, p. 174.

o comodidad ante la dificultad de hallar criterios fiables y a que las organizaciones, al perseguir propósitos diferentes, impiden la identificación de indicadores específicos de su efectividad. Otra dificultad añadida es que la eficiencia externa e interna pueden llegar a estar en conflicto. En conjunto la calidad del resultado educativo (o producto) es difícil de ser medida, sobre todo en el caso de la eficiencia externa: es extremadamente difícil medir el éxito con el que se logran los objetivos más amplios o generales de la sociedad. Para ello se han utilizado: puntuaciones de exámenes, pruebas de conocimiento en varias materias, puntuaciones de pruebas estandarizadas de lectura, lenguaje, matemáticas y ciencias, pruebas no cognitivas diseñadas para medir actitudes y motivaciones de los estudiantes (por ejemplo, sus actitudes hacia la modernidad).

Sea como fuere, la eficacia (conseguir los objetivos propuestos) y la eficiencia (hacerlo utilizando la menor cantidad de recursos) no son equiparables a la calidad, al menos, a la calidad que defendemos desde este trabajo. Ofrecer un servicio de calidad pasa por ser eficaces y eficientes, pero no basta con ello, puesto que la calidad implica también el esfuerzo constante por ser mejores cada vez, por satisfacer más a los "clientes" y a nosotros mismos.

Dentro de una línea crítica, Álvarez (1996) arremete contra la actual orientación tecnofuncionalista de la escolarización. Cree que tras la "eficacia" subyace el enfoque mercantilista de más rendimiento a menos coste. La eficacia parece, señala, un valor universal garante de un proceder rentable, el único posible. El autor dice que él también busca ser eficaz pero modificando, si es necesario, los objetivos previstos, para adecuarse a la realidad de los alumnos, fomentando la participación, no generando competitividad,...

"Lejos de dejarnos llevar por la magia de los planteamientos técnicos y del lenguaje preciso y concluyente con el que se presentan, necesitamos cuestionar la supuesta neutralidad que los envuelve...".²⁴

²⁴ ÁLVAREZ, J.M. (1996), "Yo también quiero ser eficaz". En *Cuadernos de Pedagogía*, 247, mayo 1996, p. 79.

5.4. La búsqueda de la calidad: la riqueza está en el camino.

Balaguer, Mestres y Penn (1995:6) reconocen "que la calidad es un concepto basado en valores; que existe un amplio conjunto de grupos de interés, cada uno de los cuales tiene su propia perspectiva acerca de la calidad, incluyendo a niños, padres y profesionales; y que entender la calidad y llegar a indicadores de calidad es un proceso dinámico y continuo de reconciliación de las visiones de los diferentes grupos de interés". El proceso de definir la calidad es importante en sí mismo ya que brinda la oportunidad de dar a conocer valores, ideas, conocimientos y experiencias que podrán ser compartidas, estudiadas y comprendidas más ampliamente".

Consideran que cualquier definición de calidad es en cierto punto transitoria; entender y llegar a fijar unos indicadores de calidad constituye un proceso dinámico y continuo de reconciliación de las prioridades de diferentes grupos de intereses".

Como señala Vázquez (1981), la calidad, en contraposición de la cantidad, no conoce límites hasta llegar a su perfección. Por lo tanto, es un camino sin fin, en el que lo que importa, quizá como en la vida misma, no es dónde llegas sino todo lo que te sucede en el trayecto. Y también, por no tener fin, indica que es un proceso continuo, en el que siempre puedes ir más lejos.

En este sentido, la definición de calidad presenta algunas similitudes con el Proyecto Educativo del Centro: la calidad no radica tanto en el documento final que se redacta como en el proceso de debate, de discusión de intereses comunes y de puntos de vista contrapuestos que se produce a lo durante su elaboración

5.5. Calidad de la educación. tendente a la calidad de vida.

La calidad de la educación. es una parcela de la calidad de vida y por esta razón las medidas que se adopten, en torno a calidad de enseñanza, deben formularse dentro de un planteamiento social más amplio.

"... Es difícil precisar qué se espera de la educación (...) De los sistemas educativos se han esperado aportaciones significativas en torno a objetivos como los siguientes: crear identidad nacional; mejorar el bienestar de la población y su calidad de vida; propiciar la movilidad social; mejorar las oportunidades de empleo de sus egresados; aumentar los niveles de ingreso; formar ciudadanos democráticos; extender la cultura universal;

formar a los alumnos en los valores propios de un miembro activo y comprometido con la sociedad en la que vive; formar personas críticas y creativas; formar seres humano capaces de enfrentar y resolver problemas; formar personas aptas para seguir estudiando;... y también se le atribuye una función reproductora y legitimadora que persigue inculcar la ideología dominante, legitimar las diferencias sociales o seleccionar a quienes pueden llegar a formar parte de la clase dominante".²⁵

Quizá todos estos objetivos generales puedan resumirse en uno solo: conseguir una mejor calidad de vida, puesto que ello ya engloba mayores oportunidades laborales y económicas, mayor bienestar, mayores posibilidades de afrontar situaciones nuevas,...

5.6. Si se sabe qué aumenta la calidad sólo hace falta ponerlo en práctica.

Como recuerdan Esteban y Montiel (1990: 73) , existe un cierto consenso sobre las grandes medidas que hay que poner en juego para mejorar la calidad de la enseñanza. Hay que hacer mejoras en dotaciones, modificaciones curriculares, programas de perfeccionamiento, etc. que puedan ir incorporándose. Según ellos se van a necesitar unas medidas de carácter general que deben ser tomadas por las Administraciones educativas, como: asignación de presupuestos, plantillas, dotaciones materiales, desarrollo curriculares básicos, servicios de apoyo, marco organizativo, etc. Y otras medidas de carácter más concreto que apoyen las tareas de mejora para cada centro (con sus características peculiares). Cada centro debe mejorar su propia calidad. Para ello se requiere mayor descentralización (y establecer consejos escolares de distrito). Se requiere además un clima favorecedor, que supone la existencia de mayor autonomía. Es decir, parece que ya se sabe qué conviene y que sólo hay que hacerlo.

Como señalan Esteban y Montiel (1988: 255), el verdadero debate sobre calidad de enseñanza no puede quedar, ni debe centrarse en esta formulación de "grandes medidas" sino que ha de ampliarse a los principios y dinámicas que habrá que poner en juego para hacer posible que se plasmen en la realidad o, lo que es igual, en cada centro escolar concreto. Estos principios y dinámicas han de ser buscados por

²⁵ SCHMELKES, S. (1992), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México. Documento inédito, p. 10.

la Administración. Acepta, pues, que la voluntad política tiene que traducirse en medidas concretas que no basta con ser anunciadas sino que han de ser aplicadas con los recursos presupuestarios y humanos indispensables.

5.7. La calidad de la educación, en definitiva, también busca la satisfacción de los usuarios.

Si bien podemos aceptar que la educación formal (la escolarización) es un servicio público y como servicio posee unos usuarios a quienes busca satisfacer, somos conscientes del problema añadido que supone llegar a determinar quién es el usuario (padres, alumnos, sociedad en general, comunidad local,...)

Por ello, siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1993: 20), constatamos que a menudo existen distintos públicos que exigen o necesitan cosas distintas de un servicio profesional. Por ejemplo, a las familias acaudaladas quizá les importe más el hecho de que las escuelas públicas preparen a los estudiantes para entrar en colegios de élite y en universidades, mientras que los nuevos inmigrantes, que son pobres y hablan muy poco inglés, quizá rechacen las escuelas que no ofrecen una educación bilingüe, no atienden a los niños atrasados y no promueven la integración social.

"Quizá sea problemático determinar quién decide lo que es *relevante*, pero tanto el profesor en cuestión como los interesados por el estudio de la calidad podrían definir los datos que consideran relevantes para cualquier análisis de calidad del rendimiento docente. Cabría pedir a los profesores que preparasen un expediente de su trabajo a lo largo de un año, para hacer justicia a la variedad de actividades a las que han estado dedicados y que indicasen qué parte de su trabajo estiman que tuvo más éxito y por qué" (Wilson, 1992:43).

Como señala Moss (1995: 5), a pesar de la variedad de "representantes" (stakeholders), en la discusión práctica, la definición y la evaluación de la calidad han tendido a estar dominadas por expertos del gobierno, por ciertas profesiones e investigaciones académicas, e implica, a menudo inconscientemente, un ejercicio de control y poder. Este tipo de aproximaciones a la calidad a menudo suponen la asunción, habitualmente implícita, de que la calidad es una realidad objetiva, una especie de "Santo Grial" que ha de ser descubierto y devuelto por un equipo de técnicos especialistas debidamente cualificados. En lugar de esta visión exclusivista, apostamos por una aproximación inclusivista:

"Un nuevo paradigma para definir la calidad basado en la participación de un amplio margen de representantes o implicados, en el reconocimiento de

los valores, creencias e intereses subyacentes en las diferentes definiciones. Dentro de este paradigma alternativo, los roles, los procesos y principios típicos encontrados dentro del paradigma exclusivista son transformados: la participación limitada es reemplazada por un acceso amplio al proceso de definición; la concentración de poder da paso a la distribución de poder; unas pocas voces dan paso a muchas; una asunción de la objetividad racional es cambiada por el reconocimiento de la subjetividad esencial del proceso y del rol de los valores, creencias e intereses; la búsqueda de "universales" (estereotipos, características objetivas) referidos a la calidad lleva al cambio de las perspectivas de calidad, conduciendo a definiciones específicas en relación a un contexto temporal y espacial concreto y que suponen un compromiso, a través de un proceso continuado y dinámico."

La adecuación o conformidad del diseño e intenciones previstas de un servicio con sus resultados puede presentar diferentes grados. Un centro educativo puede ser concebido como una empresa de servicios que produce educación sobre unos estudiantes, aplicando un proceso de enseñanza-aprendizaje y obteniendo unos servicios determinados (producto educativo, rendimiento académico), que para hacer todo esto tiene unos requerimientos, especificaciones (asignaturas, plan de estudios, recursos), instalaciones y medios (aulas, laboratorios, libros de texto,...), unos controles del proceso (ejercicios, exámenes,...) y una verificación de los resultados finales. A través de este análisis empiezan a detectarse unos ámbitos de calidad que no tienen sentido aisladamente, todos ellos surgidos de un mismo núcleo, que es la concepción global del centro educativo.

"El grado de calidad de un centro educativo se puede definir a partir de indicadores de calidad, siguiendo el modelo de indicadores que en las Ciencias Sociales en general se está desarrollando durante las últimas décadas. No se puede objetivar fácilmente la calidad educativa de un centro educativo. Sí que es posible hacer un trabajo de aproximación progresiva con el propósito de configurar un sistema global de indicadores relevantes sobre el estado y evolución de un centro educativo concreto" (Mestres, 1990: 79).

5.8. Invalidez de los intentos de aumentar la calidad a golpe de decreto.

Los avances cualitativos no se van a conseguir ni por decreto ni por ir dando respuestas a demandas parciales. Este punto es el que enfatiza la Calidad Total, que tratamos en el último capítulo de esta parte del trabajo, que es una filosofía global que no se puede imponer y que se basa precisamente en la implicación y motivación de todos los participantes por convicción propia.

5.9. Calidad y equidad.

Stufflebeam y Shinkfield (1993: 22) citan a Kellaghan (1982), quien señala que para que exista verdaderamente la igualdad deben existir siete indicios de equidad:

1. Los servicios públicos educativos de una sociedad deben estar *pensados* para toda la población.
2. Todos los sectores de la sociedad deben tener el mismo tipo de *acceso* a los servicios.
3. Todos los grupos deben disfrutar de una *participación* equitativa en la utilización de los servicios.
4. Los niveles de *logro*, por ejemplo, los años en el sistema educativo, no serán significativamente distintos para los diferentes grupos.
5. Los *conocimientos* exigidos para alcanzar los objetivos del servicio no deben ser sustancialmente diferentes para los distintos grupos.
6. Las *aspiraciones* vitales que se persiguen deben ser similares en todos los grupos sociales.
7. El sistema del servicio deberá producir *resultados* similares en lo que se refiere a la mejora en el bienestar de todos los grupos sociales.

La calidad presenta, como muchas otras cosas, problemas para determinar el grado equilibrado entre la eficiencia y la equidad. Es el caso, por ejemplo, de las becas: ¿hasta qué punto se debe favorecer a los menos dotados para fomentar la igualdad de oportunidades o hasta qué punto se debe ayudar a los que obtienen mayor rendimiento académico?. ¿Cómo articular ambos criterios?. En el asunto de la calidad pasa algo similar: ¿hasta qué punto el sistema educativo debe buscar su eficiencia (con lo que se invertiría únicamente en lo que resultara rentable) o debe primar la equidad (invirtiendo precisamente en centros y políticas que no suponen ningún beneficio (al

menos inmediato)?. Es una pregunta que dejamos planteada para la reflexión acerca de la verdadera naturaleza de la calidad de la educación.