



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.1.) Indicadores OCDE 1992:

Indicadores educativos de la OCDE:

Estos indicadores se presentan en la obra "Education at a glance/Regards sur l'éducation". Esta obra contiene un informe realizado por el CERI (Centre for Educational Research and Innovation) analiza al año escolar 1990/91 y apareció en septiembre de 1992. Se trata de 38 indicadores fruto de un intenso trabajo entre los países miembro.

En la editorial señala que "Los países de la OCDE deben continuar buscando las maneras de aumentar la calidad, la equidad y la eficiencia de sus sistemas educativos. La importancia de este objetivo se puede inferir del rol económico de la educación. Entre el 3 y el 6 por ciento de la fuerza laboral (índice P9) de los países de la OCDE está empleada en la educación más que en la agricultura.

COSTES, RECURSOS Y PROCESOS ESCOLARES

Gastos en educación:

- P.1. Gastos en educación en relación al PIB
- P.2. Parte de la educación dentro del gasto público
- P.3. Repartición de los fondos por nivel educativo
- P.4. Fuentes de financiación de la educación
- P.5. Gastos corrientes y de capital
- P.6. Gastos por estudiante y por nivel de enseñanza
- P.7. Gastos por estudiante en relación al PIB
- P.8. Índice de gastos por estudiante y por nivel

Recursos humanos:

- P.9. Personal empleado en la enseñanza
- P.10 Ratio de estudiantes por profesor

Participación en educación:

- P.11. Participación en la educación formal
- P.12. Educación infantil
- P.13. Educación secundaria
- P.14. Características de la transición de la educación secundaria a la superior
- P.15. Tasas de acceso a la educación superior
- P.16. Enseñanza superior de tipo no universitario
- P.17. Enseñanza superior de tipo universitario

Características de la toma de decisiones:

- P.18. Nivel de decisión
- P.19. Decisiones tomadas por las escuelas
- P.20. Dominios de las decisiones
- P.21. Modos de tomar decisiones

CONTEXTO DE LA EDUCACION

Contexto demográfico:

- C.1. Nivel educativo de la población
- C.2. Diferencias de educación entre sexos
- C.3. Jóvenes en el conjunto de la población

Contexto social y económico:

- C.4. Lengua hablada en el hogar y en la escuela
- C.5. Tasa de actividad (fuerza laboral) y nivel de formación
- C.6. Paro entre la población joven y adulta
- C.7. Ingresos nacionales per cápita

RESULTADOS DE LA EDUCACION

Rendimiento de los alumnos:

- R.1. Competencia en lectura
- R.2. Resultados en matemáticas
- R.3. Resultados en ciencias
- R.4. Diferencias entre sexos en la competencia en lectura

Rendimiento del sistema de enseñanza:

- R.5. Graduación al final de la secundaria
- R.6. Nivel de educación superior (licenciados)
- R.7. Ingenieros, científicos,...
- R.8. Personal científico

Salidas al mercado laboral:

- R.9. Paro y nivel de formación
- R.10. Nivel de formación y ganancias

a.2.) Indicadores OCDE 1995:

COSTES, RECURSOS Y PROCESOS ESCOLARES

Recursos financieros

Gastos en educación:

F01. Gastos en educación en relación al PIB

F02. Gastos de las instituciones de enseñanza públicas y privadas

F03. Gastos de enseñanza por alumno

F04. Asignación de fondos por nivel de enseñanza

F05. Gastos de funcionamiento y gastos en capital

Fuentes de fondos educativos:

F11. Fondos públicos y fondos privados

F12. Financiación pública por nivel administrativo

F13. Participación de la enseñanza en el gasto público

Participación en la educación:

P01. Escolarización en la enseñanza formal

P02. Educación preescolar

P03. Participación en la enseñanza secundaria

P04. Características de la transición de la enseñanza secundaria a la superior

P05. Acceso a la enseñanza superior

P06. Participación en la enseñanza superior

P07. Enseñanza y formación continuas para adultos

Procesos y personal

Tiempo de enseñanza:

P11. Tiempo de enseñanza por materia

P12. Horas de enseñanza

Procesos escolares:

P21. Reparto de los alumnos por grupos en las clases

Recursos humanos:

P31. Personal empleado en la enseñanza

P32. Ratio de alumnos a personal docente

P33. Tiempo de enseñanza

P34. Formación de los profesores

P35. Remuneración de los profesores

P36. Características de los profesores

I+D educativo

P41. Personal en I+D educativo

P42. Gastos en I+D educativo

EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA

Contexto demográfico

C01. Nivel general de formación de la población

C02. Nivel de formación por sexo

C03. Jóvenes y conjunto de la población

Contexto económico y social

C11. Tasa de actividad y nivel de formación

C12. Paro de los jóvenes y de los adultos

C13. Renta per cápita nacional

Opiniones y esperanzas

C21. Importancia de las materias de enseñanza

C22. Importancia de las cualidades/aptitudes

C23. Confianza pública en la escuela

C24. Responsabilidades educativas de la escuela

C25. Respeto por los profesores

C26. Prioridades en la práctica de la escuela

C27. Toma de decisiones a nivel de la escuela.

RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA

A nivel de los alumnos

R04. Progreso en lectura

R05. Frecuencia de lectura

A nivel del sistema de enseñanza

R11. Graduación de la enseñanza secundaria de segundo ciclo

R12. Graduación universitaria

R14. Títulos universitarios

R15. Personal en ciencias e ingeniería

A nivel de mercado de trabajo

R21. Paro y nivel de formación

R22. Nivel de formación y salarios

R23. Nivel de formación de los trabajadores

R24. Situación del empleo para los que terminan su formación

**a.3.) Indicadores IEA:
(Proyecto Pre-Primaria)**

ENTRADA (Entrevistas)

- Cuestionario de expectativas (de maestros y padres)..
- Cuestionario de Entorno Familiar (características de la familia).
- Encuesta al encargado (entrevista al maestro-tutor del niño) sobre aspectos del centro a nivel organizativo, de materiales, de implicación de los padres, .

PROCESO (Observación)

- Observación categorizada de la actividad del niño.
- Observación categorizada de la actividad del adulto.
- Observación categorizada de la organización del tiempo.
- Valoración del ambiente afectivo.

RESULTADO (Pruebas de evaluación)

- Evaluación del desarrollo del lenguaje.
- Evaluación del desarrollo cognitivo: relaciones espaciales, cantidad, tiempo.
- Evaluación de las habilidades motores finas.
- Evaluación de la competencia social.
- Evaluación de habilidades pre-académicas: Números, pre-escritura, pre-lectura.

b) Nacionales:

ESPAÑA

b.1.) Indicadores Plan EVA:

Plan EVA

1992-1993

Plan de Evaluación para el Territorio MEC, que pretende aprovechar el análisis de los datos para inducir una reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que implique al profesorado del centro...

Cabe señalar que las dimensiones 6 y 7 se hallan divididas e subdimensiones pero cada una de éstas únicamente posee un indicador que se corresponde exactamente con el título de la subdimensión. Es es el motivo por el que no aparecen.

1. Dimensión: Contexto.

Subdimensión

. Tipo de centro.

Indicadores:

- Nivel o modalidad.
- Número de unidades.
- Régimen jurídico.

. Hábitat.

Indicadores:

- Tamaño de la población.
- Zona rural, urbana, suburbial.
- Desplazamiento del alumnado.
- Posibilidades académicas de la zona.

. Tamaño y características del centro.

Indicadores:

- Superficie total.
- Instalaciones escolares y servicios.
- Características de las instalaciones.

2. Dimensión: Recursos humanos y materiales.

Subdimensión

. Personal docente: características personales.

Indicadores:

- Edad.
- Sexo.

- Titulación.
- Especialidad.

. Personal docente: experiencia docente.

Indicadores:

- Años de experiencia docente.
- Años de permanencia en el centro.

. Personal docente: formación permanente.

Indicadores:

- Participación en proyectos de formación en el propio centro educativo.
- Cursos, seminarios, congresos y otras actividades realizados en los cinco últimos años fuera del centro.

. Personal docente: grado de satisfacción con su trabajo en el centro.

Indicadores:

- Valoración del ejercicio profesional en el centro.
- Juicio sobre los medios disponibles.
- Posibilidades de formación.
- Valoraciones relativas al alumnado.

. Personal no docente: características personales.

Indicadores:

- Número/Especialidad.
- Adecuación de la titulación y de la especialidad a la función que desempeña.

. Mobiliario.

Indicadores:

- Adecuación a las características del alumnado/de la tarea.
- Suficiencia.
- Antigüedad y estado de conservación.
- Cantidad de material didáctico y psicopedagógico.

. Material didáctico y psicopedagógico.

Indicadores:

- Material informático
- Material de medios audiovisuales.
- Material de laboratorios.
- Material de talleres.
- Fondos bibliográficos.
- Material de áreas/ciclos.
- Material de orientación psicopedagógica.

3. Dimensión: Apoyos externos.

Subdimensión

. Servicios de Inspección.

Indicadores:

- Asesoramiento en la organización y funcionamiento del centro.
- Asesoramiento en los procesos educativos y de orientación.
- Valoración del asesoramiento recibido.

. Equipos Psicopedagógicos.

Indicadores:

- Apoyo al profesorado.
- Apoyo al alumnado.
- Valoración de los servicios recibidos.

. Centros de profesores.

Indicadores:

- Apoyos de formación.
- Valoración de los servicios recibidos.

. Centros de Recursos.

Indicadores:

- Apoyo en recursos didácticos.
- Valoración de los servicios recibidos.

. Otros.

Indicadores:

- Apoyos, subvenciones y ayudas del Ayuntamiento.
- Apoyos, subvenciones y ayudas de Comunidades Autónomas.
- Posibilidad de utilización de los recursos culturales de la comunidad.

4. Dimensión: Alumnado.

Subdimensión

. Características personales.

Indicadores:

- Distribución por edades y cursos.
- Distribución por sexos y cursos.

. Características sociofamiliares.

Indicadores:

- Estudios de la madre y del padre.
- Situación socioeconómica de la familia.

. Antecedentes escolares.

Indicadores:

- Asistencia a Preescolar. Edad.
- Movilidad escolar.

. Aspiraciones y expectativas.

Indicadores:

- Aspiraciones y expectativas académicas.
- Aspiraciones y expectativas profesionales.

. Autoconcepto académico.

Indicadores:

- Valoración personal de los resultados académicos.

. Motivación.

Indicadores:

- Hacia el trabajo escolar en su globalidad.
- Hacia otras actividades.

5. Dimensión: Organización y funcionamiento.

Subdimensión

. Programación General Anual.

Indicadores:

- Elaboración y aprobación.
- Contenidos.
- Seguimiento y evaluación.

. Gestión económica.

Indicadores:

- Constitución de la Junta Económica.
- Elaboración y aprobación del presupuesto.
- Adecuación de la asignación de recursos y gastos efectuados.

. Gestión administrativa.

Indicadores:

- Documentación actualizada.
- Mecanismos de transmisión de información a los distintos sectores.

. Elección y constitución del equipo directivo y del consejo escolar.

Indicadores:

- Composición del equipo directivo y características.
- Procedimiento de elección o designación del Director.
- Disponibilidad de horario para el ejercicio de sus funciones.
- Proceso de elección del consejo escolar.
- Composición del consejo escolar.

. Organización pedagógica: equipos docentes.

Indicadores:

- Constitución y composición de los equipos docentes.
- Elaboración y aprobación de la programación didáctica y del plan de trabajo.
- Objetivos y contenidos de las programaciones.
- Secuenciación y temporalización.
- Línea didáctica.
- Criterios para la evaluación/recuperación.
- Programación de las Prácticas en alternancia en Formación Profesional.

. Organización pedagógica: agrupación de alumnos y alumnas.

Indicadores:

- Criterios de agrupación.

. Organización pedagógica: reglamento de régimen interior.

Indicadores:

- Grado de aceptación.
- Aplicación en la resolución de conflictos.
- Participación del alumnado en la resolución de los conflictos.

. Organización pedagógica: distribución de horarios y espacios.

Indicadores:

- Adecuación del horario a los objetivos y exigencias disciplinares.
- Ajuste a la normativa oficial.
- Absentismo del profesorado.
- Procesos que facilitan la sustitución del profesorado.

- Distribución de los locales de uso común.

. Funcionamiento del equipo directivo: conjunto.

Indicadores:

- Frecuencia de la comunicación.
- Participación en la toma de decisiones.
- Cumplimiento de responsabilidades.
- Ambiente de trabajo.

. Funcionamiento del equipo directivo: estilo directivo.

Indicadores:

- Modelo de toma de decisiones.
- Grado de interacción con los miembros del centro.
- Grado de interacción y relación con otros agentes externos al centro.
- Forma de resolución de conflictos.
- Métodos de valoración y refuerzo del trabajo docente.

. Funcionamiento del equipo directivo: Director.

Indicadores:

- Grado de cumplimiento de sus funciones.
- Comunicación efectiva con la comunidad educativa.

. Funcionamiento del equipo directivo: Jefe de Estudios.

Indicadores:

- Coordinación de la actividad docente.
- Coordinación de los órganos unipersonales de coordinación didáctica.
- Coordinación de las funciones tutoriales y de orientación.
- Programación y coordinación de las actividades complementarias.
- Coordinación del cumplimiento de los criterios de evaluación aprobados por el claustro.

. Funcionamiento del equipo directivo: Secretario.

Indicadores:

- Coordinación de actividades administrativas.

. Funcionamiento de los órganos colegiados: consejo escolar.

Indicadores:

- Número de reuniones al año. Asistencia por sectores.
- Temas tratados.
- Supervisión de la actividad general del centro en todos sus aspectos docentes y administrativos.
- Promoción de actividades con otras instituciones.

. Funcionamiento de los órganos colegiados: claustro.

Indicadores:

- Número de reuniones al año.
- Temas tratados.
- Grado de participación en la Programación General Anual.
- Establecimiento de criterios de evaluación, recuperación, orientación y de tutoría.
- Promoción de iniciativas de experimentación y de investigación.

. Funcionamiento de los equipos docentes.

Indicadores:

- Actividades de perfeccionamiento.
- Actividades de investigación.

- Actividades complementarias.
- Colegialidad.
- Reuniones.
- Desarrollo y seguimiento de la programación.

. Participación de la comunidad educativa: padres y madres.

Indicadores:

- Mecanismos para la participación efectiva de los padres en el consejo escolar: elevación de propuestas a sus representantes e información sobre los acuerdos.
- Asociación de padres: funcionamiento interno; aspectos y formas de colaboración.

. Participación de la comunidad educativa: alumnos y alumnas.

Indicadores:

- Mecanismos para la participación efectiva de los alumnos en el consejo escolar: elevación de propuestas a sus representantes e información sobre los acuerdos.
- Asociación de alumnos: funcionamiento interno; aspectos y formas de colaboración.

. Relaciones con la comunidad.

Indicadores:

- Relación con el Ayuntamiento y sus servicios educativos.

Dimensión 6. Procesos didácticos

. Organización del aula

. Metodología

. Relación didáctica

. Evaluación

. Actividades de orientación y tutoría

. Actividades complementarias

Dimensión 7: Rendimiento educativo

. Resultados académicos

. Actitudes

. Tasas e índices

ESTADOS UNIDOS

b.2.) Indicadores del NCES:

The Condition of Education (1994)

A. Acceso, participación y progreso:

1. Tasas de matriculación escolar por edades.
2. Tasas de matriculación en educación preescolar.
3. Matriculación en escuelas privadas.
4. Tasas de repetición y abandono.
5. Tasas de persistencia en la "High School".
6. Abandonos y repetidores.
7. Consejo de los adultos recibido por los alumnos de segundo curso para asistir al "College".
8. Costes de los colegios e ingresos familiares
9. Transición inmediata del "High School" al "College"
10. Persistencia en la educación postsecundaria.
11. Mejora de las habilidades

B. Rendimiento, resultados y currículum:

12. Tendencias en la habilidad lectora a los 9, 13 y 17 años.
13. Tendencias en la habilidad escritora a los 4, 8 y 11 años.
14. Tendencias en la habilidad matemática a los 9, 13 y 17 años.
15. Tendencias en la habilidad en ciencias a los 9, 13 y 17 años.
16. Comparaciones internacionales en lectura.
17. Comparaciones internacionales en rendimiento en matemáticas.
18. Comparaciones internacionales en rendimiento en ciencias.
19. Puntuaciones en el SAT (Scholastic Aptitude Test).
20. Alfabetización adulta.
21. Logros educativos.
22. Comparaciones internacionales de logros educativos por edad.
23. Materias cursadas de tipo académico, vocacional y de "uso personal" por los graduados en "High School"
24. Asignaturas de las áreas básicas ("core") de la "High School"
25. Patrones de asignaturas de matemáticas y ciencias tomadas mayoritariamente.

26. Lengua extranjera estudiada por los graduados.
27. "Background" familiar y elección de carrera.
28. Asignaturas cursadas en el "College" por sexo y raza o etnia.
29. Campo de estudio del nivel de "Associate" por raza, etnia y sexo.
30. Campo de estudio de los graduados "Bachelor" por raza y etnia.
31. Consecución del graduado por raza, etnia y sexo.

C. Resultados económicos y de otro tipo de la educación

32. Transición de la "High School" al trabajo.
33. Empleo de adultos jóvenes.
34. Ganancias anuales de adultos jóvenes.
35. Porcentaje de votantes por nivel educativo.
36. Comportamiento relativo a la salud por nivel educativo.

D. Tamaño, crecimiento y resultados de las instituciones educativas:

37. Características selectivas de la matriculación preescolar.
38. Matriculación en escuelas primarias y secundarias.
39. Matriculación en el "College" y en la universidad por tipo y control de la institución.
40. Graduaciones otorgadas, por nivel.
41. Graduaciones de "Bachelor" concedidas por campo de estudio.

E. Clima, clases y diversidad en las instituciones educativas:

42. Distribución racial y étnica de los estudiantes de educación primaria y secundaria.
43. Implicación de los padres en la educación.
44. Preparación de los estudiantes para la clase.
45. Educación de estudiantes con discapacidades.
46. Niños que tienen dificultades para hablar inglés, por estados.
47. Niños que viven en la pobreza.
48. Consumo de drogas y alcohol en la escuela.
49. Tasa de los que complementan estudios y trabajo.
50. Distribución racial y étnica de los estudiantes de "College".
51. Características de los estudiantes no graduados matriculados en diferentes tipos de instituciones postsecundarias.
52. Cumplimiento de servicios comunitarios por parte de estudiantes matriculados a tiempo completo en programas de "Bachelor"

F. Recursos humanos y financieros de las Instituciones Educativas:

53. Índice de esfuerzos públicos para financiar la educación.
54. Comparaciones interacionales de los gastos públicos en educación.
55. Crecimiento de los gastos por estudiante y por niveles educativos.
56. Salarios del profesorado.
57. Salarios en las facultades a tiempo completo.
58. Recursos para suplir bajas.
59. Graduación y formación del profesorado a tiempo completo de escuelas públicas secundarias.
60. Desarrollo profesional del profesorado.

Indicators comparing U.S. States with the OCDE countries in 1988

Indicadores de "background":

1. Población y área.
2. Juventud y población.
3. PIB/PNB per cápita.
4. Participación de la fuerza de trabajo.

Indicadores de participación:

5. Participación en la educación formal.
6. Matriculación en la secundaria superior.
7. Matriculación en la educación superior no universitaria.
8. Matriculación en la universidad.

Indicadores de resultados:

9. Rendimiento en matemáticas
10. Terminación de los estudios de educación superior.
11. Desempleo y educación.
12. Nivel de conocimientos de la población

Indicadores de finanzas

13. Gasto corriente público por estudiante
14. Gasto corriente público en educación como porcentaje del PIB/PNB
15. Gasto corriente público por estudiante relativo al PIB/PNB per capita
16. Distribución del gasto corriente público en educación

National Education Goals Panel (1994)

1. Índice de salud infantil.
2. Inmunizaciones.
3. Nivel en que la familia lee y explica cuentos a los niños.
4. Participación preescolar.
5. Terminación de los estudios de "High School".
6. Rendimiento en matemáticas.
7. Rendimiento en lectura.
8. Rendimiento en matemáticas en relación al nivel internacional.
9. Rendimiento en ciencias en relación al nivel internacional.
10. Alfabetización adulta.
11. Participación en la educación de adultos.
12. Participación en la Educación Superior.
13. Consumo de drogas y alcohol por parte de los estudiantes
14. Venta de drogas en la escuela
15. "Maltrato" de estudiantes y maestros
16. Interrupciones en clase por los estudiantes

Comparan las tasas de cada uno de los estados americanos con la media nacional y a la vez consigo mismo en años precedentes. Se ve si ha aumentado o disminuido cada ratio y estadístico y a la vez si ello ha sido o no significativo.

c) Algunas experiencias actuales a nivel regional

Rindone et al. (1995) presentan un estudio realizado en Conectica en el que midieron:

*** Las características de la escuela:**

grados,
matrícula,
programas especiales,
equipo (y sus características: raza, sexo, etnia).

*** El rendimiento de la escuela:**

minutos/semana de instrucción,
cuestionarios a padres, estudiantes y maestros sobre la instrucción, el ambiente escolar y la comunidad escolar,
instrucción bilingüe,
asistencia del profesorado,
desarrollo profesional y actividades permanentes ("in-service")
otros

*** Recursos escolares:**

tamaño de las clases,
tiempo de instrucción,
facilidades disponibles
recursos de aprendizaje y tecnología disponible,
ratios del equipo,
bagaje educativo del equipo de profesores,
compromiso de los padres

*** Ingresos del distrito**

*** Necesidades de los estudiantes:**

% de familias con un nivel bajo de ingresos,
% de familias que no hablan inglés en su hogar,
% de alumnos con experiencia en preescolar,
% de alumnos de escuela superior que trabajan

*** Rendimiento de los estudiantes:**

Diferentes pruebas

*** Análisis de la escuela y del distrito**

Planes de mejora de la escuela

Recomendaciones políticas

Información escolar suplementaria

Por su parte **Howell (1995)** propone estudiar aspectos mucho más difíciles de definir, observar y "medir", como son los que se citan a continuación:

1. A los profesores les gustan sus estudiantes.
2. Los profesores no dan a los alumnos "las notas" que merecen.
3. Los profesores ayudan a los alumnos a ser amigos entre ellos.
4. Los profesores tratan a cada estudiante como un individuo.
5. Los profesores tienen paciencia cuando un estudiante tiene problemas de aprendizaje.
6. Los profesores hacen esfuerzos extra para ayudar a los estudiantes.
7. Los maestros entienden y afrontan las necesidades de cada estudiante.
8. Los padres son honestos con los alumnos.
9. Los estudiantes habitualmente se sienten seguros en el edificio escolar.
10. La gente tiene miedo de venir al colegio al atardecer.
11. Las clases no están habitualmente limpias y pulidas.
12. El edificio escolar se mantiene limpio y pulido.
13. El edificio escolar se mantiene en buen estado de reparaciones.
14. El director en esta escuela escucha las ideas de los alumnos.
15. El director habla a menudo con los profesores y los padres.
16. El director supone un buen ejemplo de trabajo duro.
17. Los profesores y los alumnos ayudan a tomar las decisiones de la escuela.
18. Los alumnos no entienden porqué están en la escuela.
19. Los estudiantes no están interesados en aprender nuevas cosas.
20. Los alumnos en esta escuela se lo pasan bien, pero también trabajan duro.
21. Si un alumno se burla de alguien, los otros disfrutan (lo celebran).
22. Los estudiantes se portan bien aunque no estén "vigilados".
23. Los orientadores ayudan a los alumnos a planificar su futuro.
24. Los estudiantes reciben buenos consejos de profesores y orientadores.
25. Los estudiantes no respetan a los otros.
26. Muchos estudiantes quieren ser amigos de otros.
27. Los estudiantes tienen sentido de pertenencia a la escuela.
28. Muchos padres no asisten a las reuniones.

29. La asistencia de los padres a los encuentros y programas de la escuela es buena.
30. Existe un conjunto de normas claro que los alumnos deben seguir.
31. Los profesores tienen demasiado trabajo de oficina.
32. Los profesores emplean mucho tiempo hablando y explicando cosas.
33. Los estudiantes en esta escuela habitualmente no tienen deberes para casa.
34. Los profesor utilizan el tiempo de clase para ayudar a los estudiantes con sus trabajos.
35. Se emplea demasiado tiempo de clase perdiendo el tiempo.
36. Casi no hay interrupciones exteriores de la clase.
37. Los estudiantes no se sienten seguros en la escuela si se quedan hasta tarde.
38. Esta escuela casi no tiene actividades extraescolares.
39. Los estudiantes pueden hacer deportes, música, etc. aunque no tengan talento.
40. Los estudiantes pueden participar en las actividades sin importar el coste.

En otro orden de cosas **Buswell** y sus colegas (1995) midieron, esta vez en el estado de Oklahoma, los siguientes aspectos:

* Referente al equipo:

- Las tasas de matrícula.
- Las tasas de asistencia.
- Las aulas (nº unidades).
- Los administradores (director y otros cargos de gestión)
- Los orientadores
- Los profesores y personal de apoyo
- Ratio estudiantes/profesor
- Ratio estudiantes/administrador
- Ratio profesores/administrador

* Referente a la escuela superior

- Varios aspectos como: tipo de estudios, porcentajes de matriculación,...

* Referente a la participación en el programa:

- Estudiantes que hicieron preescolar el curso anterior

* Referente a las características de los maestros:

- Salario
- Formación
- Años de experiencia

*** Características del distrito:**

- Varios elementos que caracterizan el distrito y pueden influir en la enseñanza

*** Descripciones gráficas:**

- Rendimiento de los estudiantes
- Características de los estudiantes
- Ingresos y gastos por estudiante

Bibliografía del Capítulo 5:

AA. VV. (1981), "Conclusiones" de la Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos". En **La Calidad de la Educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

AA.VV. (1983), **Primeres Jornades d'Economia dels Serveis Socials**. Barcelona: Imprés Layetana

AA.VV. (1993), "Manifiesto. Por una evaluación democrática del sistema educativo". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 219, noviembre, pp. 40-42.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1993), "El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 219, noviembre, pp. 28-32.

ÁLVARO PAGE, M.; CERDÁN, VICTORIA, J. (1992), "El Proyecto de la OCDE. Indicadores educativos". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 199, enero, pp. 13-17.

ANGULO RASCO, J.F.; CONTRERAS DOMINGO, J; SANTOS GUERRA, M.A. (1991), "Evaluación educativa y participación democrática". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 195, septiembre, p. 74-79.

ANGULO RASCO, J.F. (1992,a), "El Caballo de Troya. Calidad de enseñanza y tecnocracia". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 206, septiembre, pp. 62-67.

ANGULO RASCO, J.F. (1992,b) "Descentralización y evaluación en el Sistema Educativo español: Algunas claves para el pesimismo". En **Escuela Popular**, nº 3, pp. 23-87.

ANGULO RASCO, J. F. (1993,a) : "Evaluación del sistema educativo". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 219, noviembre, pp. 8-15.

ANGULO RASCO, J.F. (1993,b), "Anotaciones al Instituto de Evaluación y Calidad". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 219, noviembre, pp. 33-39.

ASIA-PACIFIC ECONOMIC COOPERATION HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT WORKING GROUP (1994), **School Education Statistics in the Asia-Pacific Region**. Canberra: APEC.

BALAGUER, I; MESTRES, J; PENN, H. (s/f), **Calidad en los servicios para la infancia**. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

BELTRÁN, F.; SAN MARTÍN, A.(1992), "De la evaluación externa de la reforma de las Enseñanzas Medias a la evaluación permanente del sistema educativo". En **Revista de Educación**, nº 287, pp. 181-229.

BELTRÁN, F.; SAN MARTÍN, A.(1993), "La organización escolar. ¿Evaluación o devaluación?". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 219, noviembre, pp. 16-21.

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

BLANK, R.K. et al., "Describing the enacted curriculum: Development and Dissemination of Opportunity to Learn Indicators in Sience Education". Comunicación presentada en el **American Educational Research Association Anual Meeting**. San Francisco, California, abril, 1995. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

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.

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

BUSWELL, R.A. et al. (1995), "The operationalization of the Oklahoma Educational Indicators Program by the Oklahoma office of Accountability". Comunicación presentada en el **American Educational Research Association Anual Meeting**. San Francisco, California, abril, 1995. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

COMUNIDAD ESCOLAR, "Otra apuesta por la calidad educativa". Núm. 480 (11/I/1995), p. 9.

COMUNIDAD ESCOLAR, "Un estudio analizará la nueva etapa primaria". Núm. 501 (14/VI/1995)

COMUNIDAD ESCOLAR, "Radiografía de la educación en los países desarrollados". núm. 497 (17/V/1995), p. 21.

COMUNIDAD ESCOLAR, "Estudio sobre el sistema educativo", nº 522., 20 de diciembre de 1995, p. 5

COMUNIDAD ESCOLAR, "Educación y Gestión reclama un pacto nacional sobre enseñanza", nº 529., 14 de febrero de 1996, p. 6

COMUNIDAD ESCOLAR, "Estudio de evaluación de la primaria". núm. 537 (27/III/1996), p. 5.

COMUNIDAD ESCOLAR, "Europa avanza hacia la plena integración de la educación infantil", nº 541, 15 de mayo de 1996, p. 18.

CORONEL, J.M.; DÍAZ, M.D.; LÓPEZ, J.(1990), "Un proyecto de evaluación para la mejora de un centro escolar". En **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Barcelona: Departamentos DOE de Cataluña, p. 267.

CRONBACH, L.J. et al. (1985), **Toward Reform of Program Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass.

DE MIGUEL, M. (1989), "Modelos de investigación sobre organizaciones educativas". En **Revista de Investigación Educativa**, nº 6, pp. 135- 142.

DARDER, P.; MESTRES, J. (Coord.) (1994), **Evaluación de centros de educación infantil**. Barcelona: Onda.

DEMING, W. E. (1993), **The New Economics**. Cambridge, Massachusetts: MIT Center for Advanced Study (MIT Press).

El País, "Las guarderías públicas de Barcelona aceptan a menos de la mitad de los niños que aspiran a plaza", 5 de mayo de 1996, p. 3.

El País, "Eulàlia Vintó quiere racionalizar el actual modelo de guarderías municipales", 28 de mayo de 1996, p. 1.

El País, La reforma educativa afecta ya a todos los alumnos catalanes de 3 a 11 años. 14/9/95, p. 27.

El Punt (Suplement "Punt i Seguit"), "El CEM vol que Ensenyament obri a Girona centres públics per a nens de 0 a 6 anys", 15/IV/1995, p. 3

ELLIOTT, J. (1992,a), "¿Son los "Indicadores de Rendimiento" Indicadores de la Calidad Educativa? I". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 206, septiembre, pp. 56-60.

ELLIOTT, J. (1992,b), "¿Son los "Indicadores de Rendimiento" Indicadores de la Calidad Educativa? II". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 207, octubre, pp. 44-47.

EURYDICE (1994), **La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea**. Bruselas: Unidat Europea de EURYDICE.

FULLER, B.; LIANG, X. (1996), "Market failure? Estimating Inequality in Preschool Availability". En **Educational Evaluation and Policy Analysis**, vol. 18, nº 1, primavera 1996, pp. 31-49.

GALLEGO, J.C.; BASCONES, R. (1993), "Evaluación y participación". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 219, noviembre, pp. 78-79.

GARCÍA SUÁREZ, J.A. (1991), **Política Educativa Comunitaria. Educación e integración europea**. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

GARDNER, D. (1983), "Carta de entrega del informe *A Nation at Risk...*". En **Revista de Educación**, nº 278, 1985.

GIMENO SACRISTÁN, J. "El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control?". En **Cuadernos de Pedagogía**, nº 219, noviembre 1993, pp. 22-27.

GOLBY, M. (1993), "Los profesores y su investigación". En W. Carr (1989 orig.; 1993 trad.), **Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción**. Sevilla: Diada Editora, pp. 133-143.

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-

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.

HAYNES, L. (Comp) (1986), **Investigación-Acción en el aula**. Valencia: Generalitat Valenciana.

HOUSE, E. (1995), "La política educativa en una época de productividad". En **Volver a pensar la Educación (Actas del Congreso Internacional de Didáctica)**, Vol. I, pp. 112- 127.

HOWELL, J.F. (1995), "Using Profiles to Improve Schools". Comunicación presentada en el **American Educational Research Association Anual Meeting**. San Francisco, California, abril, 1995.[Documento no publicado. Facilitado por el autor].

INSTITUT D'ESTUDIS METROPOLITANS DE BARCELONA (1990), **L'efecte de la Reforma Educativa sobre la xarxa escolar a la província de Barcelona**. Barcelona: Diputació de Barcelona.

KATZ, L. G. (1991), **Young Children in Cross-National Perspective**. Documento poligrafiado.

La Vanguardia, "Las guarderías privadas deben optar entre ser escuelas o centros de acogida antes del 2000", 18/X/1994, p. 23.

La Vanguardia, "La Generalitat invierte 130000 millones en el 80% de obras previstas en el mapa escolar". 8/9/95, p. 25.

La Vanguardia, Más de un millón de alumnos vuelven a las aulas en Cataluña. 14/9/95, p. 23.

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 (Universidad de Barcelona). Inédita.

LEE, V.E.; LOEB, S. (1995), "Where Do Head Start Attendees End Up? One Reason Why Preschool Effects Fade Out". En **Educational Evaluation and Policy Analysis**, vol. 17, nº 1, primavera 1995, pp. 62-82.

LÓPEZ, F. (1994), La Gestión de 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].

LUJÁN, J.; PUENTE, J. (1993), "El Plan de Evaluación de Centros Docentes (Plan EVA)". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, pp. 307- 320.

MARTÍN, J. (1996), "Del análisis legislativo y curricular a la determinación de las dimensiones de evaluación: la experiencia del INCE". Comunicación presentada en el **Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad en los Servicios Públicos y en la Empresa**. Madrid, 31 de enero a 3 de febrero de 1996.

MEADE, D. (1995), Dossier de trabajo para el curso "Calidad Total en Educación". Universidad de Verano del País Vasco. San Sebastián. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

MENÉNDEZ PABLO, J. (1993), "Evaluar los centros". En Cuadernos de Pedagogía, nº 217, septiembre 1993, pp. 68-75.

MESANZA, J. (1996), "Valoración de la aplicación del Plan Eva". Comunicación en el Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad en los Servicios Públicos y en la Empresa. Madrid, 31 de enero a 3 de febrero de 1996.

MESTRES, J. (1988), "Evaluación de Centros". En Enciclopedia Práctica de Pedagogía. Vol. II. Barcelona: Ed. Planeta, pp. 392-396.

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991,a), Plan de Evaluación de Centros Docentes (Niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. Documento 1: Diseño. Madrid: M.E.C./C.I.D.E.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991,b), Plan de Evaluación de Centros Docentes (Niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. Documento 2: Fichas de Evaluación. Madrid: M.E.C./C.I.D.E.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991, c), Plan de Evaluación de Centros Docentes (Niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. Documento 3: Instrumentos. Madrid: M.E.C./C.I.D.E.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991, d), Plan de Evaluación de Centros Docentes (Niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. Documento 4: Evaluación del Centro. Plan de Actuación. Madrid: M.E.C./C.I.D.E.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992), Plan de Evaluación de Centros Docentes (Niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1992-93. Documento 1: Diseño. Madrid: M.E.C./C.I.D.E.

MONCADA, A. (1975), "Modelos de planificación educativa". En J.L. Aranguren et al. (1975), **Planificación Educativa**. Barcelona: Nova Terra.

MOSS, P.; PHILLIPS, A. (1990), **Ser infant a Europa avui**. Barcelona: Rosa Sensat (Col·lecció Temes d'Infància, 15).

MOSS, P. (1995), **Defining Objectives in Early Childhood Services**. Ponencia presentada en la 5ª Conferencia sobre la Calidad de la Educación Infantil, París, 9 de septiembre de 1995.

MUNICIO, P. (1993), "La evaluación de centros en el contexto de la LOGSE". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, pp. 261-262.

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.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (1984), **Accreditation criteria and procedures of the National Academy of Early Childhood Programs**. Washington, DC: NAEYC.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (1987), "NAEYC position statement on licensing and other forms of regulation of early childhood programs in centers and family day care homes". En **Young Children**, 42: 64-68..

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1989), **Goals 2000: Educate America Act**. Washigton: U.S. Department of Education.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1994), **The National Education Goals Report. Building a Nation of Learners 1994**. Washigton: U.S. Department of Education.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1994), **The condition of Education 1994**. Washigton: U.S. Department of Education.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983), A Nation at risk: The imperative for educational Reform. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

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.C.D.E. (1995, 3ª. ed.) Análisis del Panorama Educativo. Los indicadores de la OCDE 1995. Madrid: Mundi Prensa.

OFFICE OF ACCOUNTABILITY OF OKLAHOMA (1994), Results 1994. Oklahoma Educational Indicators Program. State Report. Oklahoma: Publications of the Clearinghouse of the Oklahoma Department of Libraries.

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

PASCAL, C. y BERTRAM, T. (1991), "Exploring Definitions of Quality for Children 4-7 in Practice". Conferencia pronunciada en en la **Primera Conferencia Internacional sobre Calidad de la Educación Infantil.** Leuven (Bélgica): Documento policopiado..

PÉREZ GÓMEZ, A.; GIMENO SACRISTÁN, J. (1994), Evaluación de un proceso de Innovación Educativa. Sevilla: Junta de Andalucía.

RINDONE, D.A. et al. (1995), "Collecting, Analyzing and Reporting Data on OTL in Connecticut". Comunicación presentada en el **American Educational Research Association Annual Meeting.** San Francisco, California, abril, 1995. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

RIZVI, F. (1993), "La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática". En W. Carr (1989 orig.; 1993 trad.), **Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción.** Sevilla: Diada Editora, pp. 41-63.

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.

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.

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

STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A.J. (1993), **Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.** Madrid: Paidós/MEC.

TIANA, A. (1993), "Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, pp. 283- 293.

TOBIN, J.J.; WU, D.Y.H.; DAVIDSON, D.H. (1989), **Preschool in Three Cultures. Japan, China and The United States.** New Haven [London]: Yale University Press.

VICO, M. (1988), "La calidad de la educación desde la perspectiva comparatista". En **Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía (La calidad de los centros educativos)**. Alicante: Caja de Ahorros Provincial de Alicante.

WEBSTER, W.J.; EDWARDS, M.E. (1993), **An Accountability System for School Improvement.** (Dallas ISD), AERA, Atlanta, 1993. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

WEED, E.; MELLOR, L. (1996), "Dropout Indicators for School Accountability: A Search for Accuracy and Equity". Comunicación presentada en el **American Educational Research Association Annual Meeting**. San Francisco, Nueva York, abril 1996. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

Capítulo 6 : Los instrumentos de evaluación tipo "micro" **(La evaluación de la calidad de los centros educativos).**

Esquema:

1. Introducción: La justificación de la evaluación "micro".
2. Las falacias de los instrumentos de evaluación de centros en general.
 - 2.1. Instrumentos de evaluación, ¿para qué?.
 - 2.2. La "información" que proporcionan los instrumentos evaluadores.
 - 2.2.1. Disponer del Proyecto Educativo de Centro.
 - 2.2.2. Disponer de Proyecto Curricular de Centro.
 - 2.2.3. Representación en el Consejo Escolar.
 - 2.2.4. Liderazgo del equipo directivo.
 - 2.2.5. Profesorado.
 - 2.2.6. Asistencia.
 - 2.2.7. Realización de innovaciones.
 - 2.2.8. Periodicidad de las reuniones
 - 2.2.9. Biblioteca.
 - 2.2.10. Disponer de ordenadores.
 - 2.2.11. Servicio de comedor.
 - 2.2.12. Transporte Escolar.
 - 2.3. Los instrumentos, ¿todos son iguales?.
 - 2.4. Supuestos sobre los que descansan.
3. Tipos de instrumentos. Comentario y crítica individuales a cada instrumento.
 - I. Los instrumentos evaluativos cerrados, una tendencia ya superada..
 - II. Los instrumentos evaluativos de tipo semi-abierto, mayoritarios cuantitativamente.
 - III. Los instrumentos evaluativos de tipo abierto, una invitación a la reflexión.
 - IV. Los instrumentos evaluativos de la calidad de la educación infantil.

Bibliografía del capítulo.

1. Introducción. Justificación de este tipo de evaluación.

La evaluación de la calidad que hemos catalogado como "micro" se refiere a los centros educativos. Al considerarlos como elementos centrales en los que se desarrolla el proceso educativo y en los que se generan las relaciones e interrelaciones que condicionan la calidad educativa, dedicamos el presente capítulo a este tipo de evaluación. Sin embargo, pese a centrarnos en la escuela, no pasamos por alto el condicionamiento esencial, que suponen las bases legislativas, presupuestarias y políticas de las autoridades administrativas o el contexto en el que se encuentra ubicado el centro y la extracción socio-económica de la población a la que atiende. Todos éstos son aspectos que influyen en el desarrollo de los procesos educativos y por este motivo la evaluación "micro" no puede realizarse de forma aislada, sin tomar en consideración los condicionantes a los que el centro se halla sometido, sino, precisamente, ponderando todos ellos.

Tiana (1993) se refiere a la insuficiente atención que se ha prestado a la evaluación de centros como eje de la evaluación del sistema educativo y justifica la importancia que deberíamos otorgarle señalando que:

"Quizás la carencia más notable de dicha concepción (refiriéndose a la creencia de que la evaluación del sistema educativo se reduce a la consideración de los resultados y de las reformas) sea la insuficiente atención prestada al centro educativo, y a la dinámica en él desarrollada, al adoptar una perspectiva fundamentalmente macroscópica. La preocupación suscitada por la emisión de un diagnóstico acertado sobre los resultados alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puestos aquéllos en conexión con las variables de contexto, de entrada y de proceso, puede hacer olvidar el ámbito de lo singular. Y, sin embargo, es precisamente en dicho ámbito donde se dilucida la mejora cualitativa de la educación".¹

Es en los centros donde la política educativa se encarna en realidades concretas. Sobre los centros gravitan las disposiciones legales que regulan el conjunto del sistema educativo, las expectativas que la sociedad tiene sobre la educación, y los usos y costumbres acuñados a lo largo del tiempo. En los centros se desarrolla el currículo

¹ TIANA, A. (1993), "Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo". En *Bordón*, vol. 45, nº 3, p. 289.

explícito y el oculto, a través de unos procesos didácticos conducidos de acuerdo con reglas más o menos precisas de funcionamiento y diversos modelos organizativos. En los centros, en fin, se desarrolla una verdadera micropolítica (Ball, 1989), que determina un conjunto de relaciones individuales y grupales y un cierto clima escolar. Así pues, toda evaluación que adopte una perspectiva exclusivamente macroscópica, considera Tiana (1993) corre el riesgo de perder de vista valiosos aspectos de la realidad educativa. Por ese motivo, la evaluación del sistema educativo quedaría incompleta si no adoptase paralelamente una perspectiva microscópica, si no descendiese al centro, al lugar donde se llevan a cabo los procesos educativos concretos.

2. Las falacias de los instrumentos de evaluación de centros en general

2.1. Instrumentos de evaluación. ¿para qué?

Los objetivos de la aplicación de algún tipo de instrumento de evaluación de la calidad de la educación que se desarrolla en los centros educativos pueden ser, tal y como ha quedado explicitado en el capítulo dedicado a la evaluación, múltiples y muy diversos. Así, por ejemplo, podemos entender que nos ayudan a rendir cuentas, que nos permiten diagnosticar la situación del centro, que sirven para clasificar y/o acreditar al centro, o que son la base para mejorar la organización educativa y los procesos que en ella se desarrollan. Sin despreciar el resto de utilidades, nos inclinamos por esta última por considerar que es más rica y en parte porque, al ser más completa, engloba también algunas de las anteriores utilidades.

En líneas generales, Gairín (1993) señala que la evaluación, entendida como proceso de mejora, informa de los progresos que se obtienen, de los problemas y de las disfunciones que se detectan con el fin de poder introducir los cambios pertinentes. En este sentido, parece coherente que si hubiera habido algún instrumento de evaluación muy válido y adecuado para conseguir estas informaciones, se hubiera generalizado y hubiera sido utilizado por todos los centros educativos y no ha sido así, quizá en parte por la falta de cultura evaluativa existente en nuestro país pero también porque la mayor parte de ellos se limitan a un diagnóstico numérico que difícilmente

refleja la realidad de la escuela y, sobre todo, principalmente porque tras ese "resultado", ¿qué sucede? ¿se emprende algún tipo de acción destinada a la mejora?. La respuesta es taxativa: no. Entonces, instrumentos, ¿para qué?.

Haciendo un símil con la medicina, podemos decir que al atender un paciente, éste muestra unos síntomas que obedecen a una enfermedad. Hay que saber diagnosticar la enfermedad para poder recetar el tratamiento correcto que haga que el paciente se recupere. Quizá la equiparación no sea muy positiva puesto que para evaluar un centro no es necesario que algo vaya mal, que exista cierta patología (aunque bien pensado tampoco para ir al médico, ya que cada vez más se impone la medicina preventiva, que sistemáticamente controla para poder realizar diagnósticos precoces y evitar grandes problemas). De cualquier modo, si estableciésemos un paralelismo con la medicina, los instrumentos de evaluación de centros tendrían que diagnosticar la situación del centro para ofrecer un tratamiento o unas medidas de mejora. Y no es así. Consideramos que existe una gran precariedad en este terreno puesto que no sólo no van más allá del diagnóstico sino que la mayoría de ellos no llegan ni al diagnóstico sino que se quedan en una mera descripción o constatación de síntomas sin indagar más allá y averiguar qué ha originado esos síntomas. Desde luego, en ningún caso se ofrece tratamiento. Y de ahí nacen en gran parte los recelos hacia la evaluación. Para evitarlo, ha de haber un compromiso *antes* de la evaluación acerca de lo que se va a hacer *tras* esta evaluación. Probablemente así disminuiría el miedo a la evaluación.

Los instrumentos evaluativos de tipo micro debería llevarnos a una evaluación criterial (en tanto que los referentes comparativos se establecen a partir de la situación inicial de la propia organización) en lugar de normativa (guiada por criterios estandarizados). En este sentido hallamos la aportación de Torroba (1993: 296), quien nos recuerda que los criterios de evaluación externa son: número de aprobados, cantidad de estudiantes que acceden a la formación profesional específica o bachillerato sin haber cursado proyectos de diversificación curricular, calidad del aprendizaje, satisfacción del cliente pero que en relación a estos y otros criterios, cada **centro debería ser su propio parámetro de medida.**

2.2. La "información" que proporcionan los instrumentos evaluadores

Plaza (1986: 172) analiza algunos modelos cuantitativos de evaluación y llega finalmente a realizar una crítica a los métodos cuantitativos en tanto que sus instrumentos de análisis necesitan, entre otras cosas: reunir una amplia gama de los aspectos de la organización educativa; recoger varias opiniones; servir como base de discusión y, sobre todo, porque no considera lógico que estén basados en los resultados. Considera que esto no es nada significativo en un centro educativo donde estudiar los resultados de los alumnos no procede porque:

- Existen un gran número de influencias en torno a la persona y nunca sabremos si algo que ha aprendido es resultado de la actuación del profesor o no. Mucho más difícil sería precisar en cuanto a la adquisición de actitudes.
- Sería más lógico evaluar los resultados dentro de un período de tiempo porque la educación debe preparar a la persona para el futuro.
- Y en último lugar, habría que conocer en detalle a cada uno de los alumnos al principio del proceso para comparar esa situación con el final del proceso establecido.

El hecho de usar instrumentos de evaluación sin escuchar a las personas supone unos riesgos o peligros claros. Lo que buscamos con la exposición que se relata a continuación no es estudiar uno a uno todos los aspectos que contienen los instrumentos de evaluación de centros. Se han escogido **algunos** de los aspectos que suelen aparecer en los instrumentos (aunque bien podrían haberse escogido otros) y se ha intentado hacer una breve reflexión acerca de si verdaderamente proporcionan información y si ésta es relevante. Algunos de los elementos sobre los que nos podemos cuestionar son los siguientes:

2.2.1. Disponer del Proyecto Educativo de Centro:

La mayoría de instrumentos hacen referencia a si se tiene un proyecto educativo por escrito. Sin duda, éste es un elemento esencial. No obstante, ¿no resulta más indicativo preguntarse acerca de cómo se ha construido este documento?. A nuestro entender, tener el proyecto educativo es importante en sí mismo, pero sobre todo, es importante el proceso que hay que seguir para conseguirlo: un proceso de debate pedagógico entre todos los miembros de la comunidad educativa acerca de qué tipo de educación queremos, de qué escuela buscamos, cómo nos definimos y a dónde

vamos. Es la contrastación de las diferentes opiniones y la búsqueda del consenso donde radica la auténtica riqueza del proyecto educativo (Antúnez, 1987, 1991). Sólo mediante este camino lograremos un auténtico proyecto educativo adecuado a cada contexto y acorde con las necesidades de los alumnos y alumnas a los que se atiende. Un documento escrito puede tener una validez nula si detrás no existe ningún compromiso. Y es que, de hecho, algunos centros se han limitado a copiar los proyectos educativos de otros o bajo las directrices dictadas por alguna editorial, sin pararse a reflexionar acerca del verdadero significado de elaborar el Proyecto Educativo de Centro. ¿Qué valor tiene eso?. Probablemente ninguno.

Y en el caso de los instrumentos que contemplan diversas posibilidades en el proceso de elaboración del PEC, de la menos a la más consensuada, como es el caso del QUAPE (Darder y López, 1985), si existe una puntuación baja que implica que no ha habido la suficiente discusión, ¿de qué nos sirve saberlo independientemente de sus causas?

2.2.2. Disponer de Proyecto Curricular de Centro:

De igual modo, la realización del proyecto curricular de cada área toma sentido en tanto es el fruto de un proceso de estudio y debate entre la comunidad de profesores. Conocer si existe PCC pero no saber cómo se ha llegado a él, qué dificultades se han encontrado por el camino, qué formación del profesorado ha habido y cuál hubiera sido necesaria,... es, en fin, saber muy poco.

2.2.3. Representación en el Consejo Escolar:

A priori que en el Consejo Escolar estén representados todos los sectores de la comunidad educativa es positivo. Sin embargo, no parece que la fórmula sea satisfactoria en tanto que todos los colectivos (padres, profesores y alumnos) se sienten poco representados. En otro orden de cosas, el hecho de disponer de representación no implica la participación. Por ejemplo, con la LODE la participación del Personal de Administración y Servicios de las escuelas (PAS) era optativa ("a reglamentar", artículo 41, f.) y con la LOPEG (aunque en el anteproyecto no era así) finalmente sí se contempla como obligatoria (art. 10, f). Sin embargo, cabe preguntarse por qué tipo de representación existe realmente (no a nivel formal), en el sentido de qué nivel de participación alcanza, qué implicación tiene, qué peso tiene su voz y hasta dónde llegan las consecuencias de sus propuestas y manifestaciones.

Dada la importancia de este aspecto, existen, incluso, instrumentos dedicados a su exclusiva valoración, como el ACE, "Avaluació de Consells Escolars" (Carnicero y Gradailla, 1990).

2.2.4. Liderazgo del equipo directivo:

Si el equipo directivo tiene o no liderazgo entre el profesorado podría ser matizado con preguntas como la siguientes: ¿Nos referimos a un liderazgo pedagógico u organizativo?; ¿A qué tipo de líder nos referimos: técnico, burócrata, facilitador, coordinador?,... Algunos instrumentos facilitan la respuesta con comentarios aclaratorios adjuntos. Quizá ello sea imprescindible, dada la ambigüedad de algunos conceptos, lo que hace que para poder contestar primero se deba conocer exactamente qué significa cada término. Por otra parte: ¿Cómo ha sido escogido el director o directora?, ¿cómo se incardina el equipo directivo en la escuela, dada la historia de cada centro?, ... son algunas de las muchas preguntas necesarias para interpretar la situación.

2.2.5. Profesorado:

Respecto al profesorado, en primer lugar cabe preguntarse por la ratio de profesores que existe en cada centro para después profundizar en su edad, su formación, su antigüedad, en si existen especialistas, si cada uno puede impartir la especialidad para la que se ha preparado, ... En relación a la formación del profesorado, tampoco no es suficiente conocer la cantidad de formación sino que es conveniente saber cómo se desarrolla esta formación, a través de qué modalidades, con qué estrategias o qué impacto tiene en la práctica y en el desarrollo profesional del profesorado, entre otras cosas.

2.2.6. Asistencia:

En principio, a todos nos parece importante medir la asistencia de los niños a un centro educativo. Pero Schmelkes lo matiza con un texto muy interesante:

"La información que la escuela entrega a los niveles de autoridad superiores puede servir para conocer mejor los problemas de la escuela. Pero definitivamente no es suficiente. La escuela, para su propio consumo, necesita generar además información de carácter más cualitativo, Debe saber cómo se encuentran los niveles de aprendizaje entre sus

alumnos, y cómo evolucionan. Es importante conocer las causas de la no inscripción y del absentismo escolar. Si bien interesa conocer la magnitud de la deserción, lo más importante es conversar con las familias de quienes desertan y conocer las causas. A la escuela le interesa conocer a sus maestros y conocer los problemas que le impiden destinar el tiempo necesario a la enseñanza. También, la escuela debe contar con información acerca de la forma como los maestros planean sus clases, de la forma como las imparten, del grado en que hacen participar a sus alumnos, de los intentos por brindar atención especial a los alumnos que los necesiten. Esta es la información que requiere la escuela y que sólo ella podrá procesar para solucionar los problemas que la propia información arroje".²

De ahí la importancia de que el movimiento hacia la calidad de la educación tenga su pivote en la propia escuela, pues solamente desde ella se pueden conocer estas interrelaciones entre alumnos, entre escuela y comunidad, ... de forma que sea posible atender las causas que están impidiendo lograr los resultados esperados de las políticas de desarrollo educativo. Porque, como señala la misma autora (1992: 48), estas políticas deben ser diversificadas, deben poder ser adaptadas al contexto local, deben ser flexibles, deben abrir espacios para una activa participación de los actores de la calidad educativa que son los maestros mismos, a la vez que debe existir un margen de maniobra suficiente para gestionar desde cada centro la mejora de la calidad, ya que es en cada escuela donde cada equipo se puede relacionar con la comunidad y satisfacer sus necesidades

2.2.7. Realización de innovaciones:

Siempre es interesante innovar, pero no sólo resulta interesante saber si se han llevado a cabo últimamente innovaciones (como propone Casanova, 1992) sino profundizar un poco más en el tema y saber qué tipo de innovaciones, sobre qué temas, quién las ha impulsado, con el apoyo de quién cuentan, por qué se han realizado, con qué financiación cuentan y qué seguimiento se hace de ellas. Sólo de este modo podremos saber realmente a qué nos estamos refiriendo: el término innovación es bastante ambiguo como para dar cabida a experiencias de diferente dimensión y significatividad. Pueden deberse a motivaciones tan variadas como la necesidad de captar puntualmente más fondos para el centro, pueden ser simples

² SCHMELKES, S. (1992), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México. Documento inédito, p. 41.

cambios de "fachada" y, bajo un título muy rimbombante, la práctica educativa seguir exactamente igual o bien pueden ser cambios metodológicos en pequeña escala pero con resultados muy satisfactorios.

2.2.8. Periodicidad de las reuniones:

El hecho de que, por ejemplo, el Consejo Escolar se reúna asiduamente puede significar que se trata de un órgano dinámico. Pero también puede deberse al cumplimiento de un calendario rígido preestablecido. Y es que, como señala Ball (1989: 26), los indicadores son engañosos ya que, por ejemplo, la realización de reuniones no es en modo alguno un indicador claro de que haya una participación democrática.

No sólo se trata de conocer si se convoca periódicamente sino qué *quorum* hay, qué se discute en las reuniones y si se adoptan acuerdos consensuados. En este sentido, la LOPEGCD (1995, art. 11) deroga todo el título III de la LODE (1985) y, por tanto, lo dispuesto en el artículo 42 respecto a que las reuniones del Consejo Escolar tenían que ser trimestrales, cada vez que lo convocase el presidente y cada vez que lo solicitase una tercera parte de los miembros y lo deja a determinar por la Administración.

2.2.9. Biblioteca:

El hecho de conocer si se dispone o no de biblioteca no resulta muy esclarecedor en tanto que no informa de su uso. Quizá se piense que es más significativo señalar cuántos metros cuadrados ocupa la biblioteca del centro, infiriendo que el hecho de dedicarle una mayor superficie supone otorgarle mayor importancia. Pero tampoco resulta relevante, puesto que, por más superficie que haya, si nadie la pisa, su utilidad es nula. En este sentido, puede haber pequeños rincones de aula dedicados a biblioteca, que funcionen dinámica y operativamente y que inviten a la lectura pero que, por el contrario, no se tenga una biblioteca de centro. En muchos instrumentos de evaluación de centros es posible que no se contemple esta posibilidad y que no tener biblioteca (independientemente de si se usa, quién, cada cuánto y cómo) signifique una "penalización" en la puntuación del centro.

2.2.10. Disponer de ordenadores:

Tener equipamiento informático hoy en día es importante. Pero, al igual que casi todos los aspectos mencionados, disponer de equipos tecnológicos puede que sea necesario pero no es suficiente. Y respecto al conocimiento que ello nos suministra del centro, es más bien escaso. Resulta más informativo conocer quién usa los ordenadores, cómo, cada cuánto tiempo y con qué finalidad. Del mismo modo, tener un responsable de la informática en el centro tampoco significa mucho (a no ser que lo interpretemos como una asunción del centro de la importancia de esta materia). Hay que cuestionarse acerca de la formación de esta persona, del tiempo que le puede dedicar a esta tarea, de las facilidades de tener programas y de asesoramiento con que cuenta desde la Administración, etc. Intentar conocer la verdad del centro descontextualizadamente puede conducirnos a creencias erróneas y, si, por ende, esto adquiere publicidad resulta injusto y desproporcionado para el centro. Así, por ejemplo, puede haber un centro que, por su infraestructura de ordenadores, dedique una hora semanal a informática, pero que trate contenidos repetitivos, inconexos y cuyo sentido educativo podría ser cuestionado. Por otra parte otra escuela puede considerar la informática como eje transversal en el currículum y sólo una o dos veces utilizar la informática dentro de proyectos globalizados (por ejemplo, animales de granja, la revista del colegio, ...), de modo que el niño, además, de aprender el procedimiento de su manejo, vea el sentido global de sus acciones y no le resulte una tarea artificial y aislada. ¿Cuál de ambas situaciones merece una mayor valoración?

2.2.11. Servicio de comedor:

No sólo es importante tener o no tener comedor, que es lo que suelen valorar los instrumentos evaluativos, sino si este servicio es encargado a una empresa de *catering* o bien se dispone de cocina propia; qué tipo de comida sirven; quién controla la calidad de estos alimentos; quién elabora los menús; si son o no equilibrados; si hay diferentes menús según la edad de los niños (la comida adecuada para un niño de p-3 no sólo no es la misma cantidad que la que necesita un niño de último curso de primaria, sino que es de diferente "cualidad", otro tipo de comida); si, en el caso de que un niño lo necesite, se puede optar por una dieta de "régimen"; qué personal atiende al comedor; si el momento de la comida es relajado o estresante; etc. Intentar valorar tantos aspectos de todos y cada uno de los elementos que intervienen en el centro educativo, desembocaría en instrumentos que, en el intento de ser exhaustivos, resultarían excesivamente densos, de modo que muchos claustros podrían ser reticentes a aplicarlos. Por otra parte, pese a su extensión, nada garantizaría que con

este tipo de documentos evaluativos se fuese más allá que con el resto de instrumentos y se lograra traspasar el umbral del diagnóstico para penetrar en el terreno de lo explicativo y de las posibles soluciones.

2.2.12. Transporte Escolar:

El hecho de que disponga de transporte escolar no siempre es relevante. Depende de la ubicación del centro escolar y del tipo de alumnos, el transporte puede ser una necesidad o una comodidad. Así, por ejemplo, en Barcelona en algunas escuelas de la zona del *Eixample*, el transporte es totalmente innecesario (los alumnos que acuden a ella viven a tres ó cuatro manzanas como máximo). Por otra parte, en Barcelona muchas de las escuelas privadas de "élite" se encuentran en la zona "alta". Y el tipo de familias que optan por ellas pueden vivir en zonas muy diferentes de la ciudad (*Eixample, Pedralbes, Sant Gervasi, Les Corts*, etc.). Quizá allí sí sería más necesario el transporte. Y en algunos casos existe. Pero resulta, quizá precisamente por la dispersión de los domicilios, que una gran parte de los alumnos y alumnas de estos centros son transportados individualmente, generalmente por sus madres, en coches privados, generando importantes retenciones de tráfico en ciertos puntos de la ciudad. Puede existir, por otra parte, un colectivo importante de alumnos que deban desplazarse a escuelas públicas distantes de sus domicilios y que no dispongan de servicio de transporte escolar propiamente aunque sí puedan acceder al centro con transporte público (aunque éste es menos seguro, sobre todo en edades tempranas). Consideración especial merecen las zonas rurales en las que el transporte, si hay que acudir a otro municipio, es imprescindible y no "un servicio más". En relación a las zonas rurales se está comprobando la importancia de este aspecto al implantarse la ESO y verse obligados los alumnos de 12 años a desplazarse a decenas de kilómetros, con la consiguiente oposición por parte de las familias. Por ello la cuestión del transporte escolar que algunos instrumentos incluyen tiene que conjugarse con una multiplicidad de aspectos que ponderen su necesidad.

Todos estos puntos muestran a menudo la falacia y siempre la insuficiencia de este tipo de documentos. De igual modo que hemos hecho con los anteriores aspectos, se pueden ir desmontando uno a uno todos los elementos que evalúan cuantitativamente algunos instrumentos.

Para resultar más clarificadores deberían ir desmenuzándose, cada uno de ellos, en múltiples cuestiones y ello lo haría de respuesta imposible.

Sin embargo, la mayoría de cuestionarios son conscientes de la limitación que supone decir sí o no a una cuestión e incorporan escalas de valoración (tipo Likert) o grados de consecución de cada uno de los indicadores Pero ni siquiera esto resulta suficiente para entender lo que sucede. En todo caso, es una fotografía o una radiografía de la escuela, pero porque aparecen determinados elementos, a qué se debe su presencia, cómo han llegado ahí y cómo pueden desaparecer o se pueden fomentar, no puede ser descrito a través de estos instrumentos. Desde luego, en ningún caso, proporcionan una verdadera evaluación.

Por otra parte, deberíamos reflexionar acerca no sólo de lo que nos muestran los indicadores sino también sobre todo aquello que dejan de indicar, sea por la dificultad que supone su valoración o por no considerarse significativo. Por ello puede ser interesante pensar qué obvian la mayor parte de instrumentos de evaluación. En este sentido, Ball (1989: 23) cita a Eagleton (1976: 34-35), quien señala "un estudio está ligado a la ideología tanto por lo que dice como por lo que no dice. Es en los silencios significativos de un texto, en sus lenguas y omisiones donde la presencia de la ideología puede sentirse más categóricamente".

2.3. Los instrumentos, ¿todos son iguales?

Si bien existen muchos aspectos coincidentes tanto en el contenido como en la forma de valorar los diferentes ítems, no se puede decir que todos los instrumentos serán iguales. Últimamente están surgiendo una serie de obras que incorporan una serie de reflexiones o pautas para la autoevaluación y para la reflexión que constituyen una alternativa muy válida, como veremos en el siguiente apartado.

Por otra parte, como señala Municio (1993), los instrumentos deben ser forzosamente diferentes en función de la base teórica y epistemológica que contengan. La comparación de los cuatro modelos que propone (político, integrador, optimizante y satisficente y que reproducimos al inicio del presente trabajo) lleva a la necesidad de establecer sistemas de evaluación diferenciados:

"No es posible que un mismo instrumento pueda captar la calidad en el mismo grado si ésta se entiende de forma absolutamente diversas".³

Por ello abogamos desde aquí por la realización desde cada centro de "su propio instrumento de evaluación". Éste no tiene que ser forzosamente un conjunto de ítems estandarizado, sino que, por ejemplo, puede ser la propia memoria de centro. Dicho documento puede constituir el informe de la evaluación interna. Para ello, sin embargo, la memoria debería de ser algo más que un mero requisito formal, debería contener una reflexión acerca de los procesos realizados, juntamente con un planteamiento de alternativas de mejora con consideraciones prácticas para su susceptible puesta en práctica. Así, la secuencia Plan Anual de Centro- Memoria -Plan Anual de centro como circuito de planteamiento de un proyecto de centro, revisión y planteamiento de otro proyecto que refuerce o corrija los resultados del anterior, se consolida como el instrumento de evaluación de la propia práctica y de mejora de la calidad más cercano y quizá más efectivo que tienen los centros educativos. En este sentido, destacamos instrumentos como el INSTAPAME (Mestres, Labara y Vidal, 1989), creado para evaluar la memoria y la programación general de centro o el de Vidorreta (1985), que elabora, en una línea muy diferente, una serie de fichas para la elaboración de la Memoria Anual de Centro, que sirven de pauta para recoger información relevante sobre el centro.

2.4. Supuestos sobre los que descansan

En la mayoría de los sistemas de evaluación de centros enunciados podemos detectar, según Plaza (1986) los siguientes supuestos básicos cuantitativos:

- Descansan en el supuesto de que la realidad a evaluar, a investigar es fragmentable, separable en partes (llamadas variables) que se pueden aislar, separar sin que unas incidan sobre otras,
- Parte del supuesto de la objetividad total del evaluador en aquellas variables de centro docente a estudio, pensando que se puede mantener una postura independiente.

³ MUNICIO, P. (1993), "El estilo de cultura como determinante en la evaluación de centros". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, p. 362.

- Consideran que son posibles las generalizaciones, que los datos de una población o la aplicación de una encuesta son generales y que se adaptan a todas las circunstancias.
- Defienden el rigor científico (en sentido positivista).
- Se parte de un método previo.
- Se inician con diseños estructurados, prohibiendo cualquier cambio de tratamiento una vez comenzados.

Como tales supuestos, creemos, no se dan en la realidad, todos aquellos instrumentos que operan a partir de estas premisas, quedan parcialmente invalidados o, al menos, deben complementarse con otros tipos de estudios de naturaleza más comprensiva y holística.

3. Tipos de instrumentos. Comentario y crítica individuales a cada instrumento

"La evaluación de los centros escolares pudiera encuadrarse en una triple consideración: una visión epistemológica (qué conocer de los centros), una visión organizativa (cómo se piensa el contexto del proceso educativo) o una visión evaluativa (qué consecuencias políticas tiene el conocimiento sobre la organización".⁴

Los modelos mecanicistas reclaman la "accountability", los modelos emergentes conllevan una evaluación etnográfica y los modelos que consideran a la organización como una realidad política, se orientan por una evaluación interna.

En opinión de Muncio (1993), una revisión somera de los instrumentos de evaluación de centros muestra que se dispone de una docena de herramientas originales, poco utilizadas y de dudoso aprovechamiento en el mismo sistema educativo. Por su parte, De Miguel (1994: 26 y ss.) sugiere que cuando se trata de

⁴ GAIRÍN, J. (1993), "La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos". En *Bordón*, vol. 45, nº 3, pp. 345.

evaluar organizaciones educativas, podemos aplicar los modelos de evaluación surgidos de las teorías sobre evaluación institucional y agrupa dichos modelos dentro de cinco grandes bloques, en función del énfasis que otorgan a: a) los resultados; b) los procesos internos; c) la integración entre variables procesales y de resultados; d) los aspectos culturales y e) la capacidad de autotransformación.

A título de ejemplo proponemos la siguiente tabla de elaboración propia a partir de los modelos e instrumentos que han sido ampliamente difundidos y de algunos otros menos conocidos recogidos básicamente por Cardona (1994) y por Carda et al. (1990) y algunos otros por Mestres (1990) y por Borrell (1992). Como se puede observar, se trata tanto de instrumentos de tipo "general" como escalas particulares que valoran únicamente el clima o que se centran en valorar los aspectos económicos. Como el sistema y los centros educativos son muy complejo se han elaborado instrumentos parciales, que pretenden conocer de forma más completa un solo aspecto, con el riesgo de descontextualizar el factor y en esta línea hay que interpretar los instrumentos no de centro sino de alguna dimensión o elemento en concreto. A continuación, pues, ofrecemos la tabla sintética, que intenta ser una breve ilustración de la variedad y cantidad de instrumentos y modelos existentes* :

AUTOR/ES	AÑO	MODELO
CEDODEP	1966	-
Anderson	1973	Inventario de Aprendizaje Ambiental
Scriven	1973	
Moos y Tricket	1974	Cuestionario de Clima Social de la Clase
Fox	1973	-
Fernández Otero	1974	-
García Hoz	1975	-
Good, Hopkins y Holly	1975 1986	Estudios sobre los factores facilitadores de las Escuelas Eficaces
Isaacs	1977	Cuestionarios diversos

* No citamos bibliográficamente todos estos modelos (aunque algunos pueden encontrarse en otros capítulos) por no haber sido consultados directamente. Con este listado pretendemos constatar la existencia de múltiples instrumentos y propuestas, pero no todos han sido analizados, sino únicamente los que aparecen en la bibliografía del final del capítulo.

AUTOR/ES	AÑO	MODELO
Inspección de Enseñanza Media	1977	Escala de Evaluación de Centros de Bachillerato
Mandersscheid, Koenig y Silbergerld	1978	Class Atmosphere Scale
Íbar	1979 1984	M.E.C.E.
Harms y Clifford	1980	Early Childhood Environment Rating Scale.
Miskel y Bloom	1982	-
Anderson	1982	Cuestionario sobre clima escolar
NAESP	1984	Standards for Quality Elementary Schools
McMahon	1984	-
Holly	1984	GRIDS
Tort	1985	Modelo centifactorial
Hopkins	1985	Proyecto Internacional para la Mejora de la Educación-ISIP
Darder y López	1985	QUAFE-80
Fraser&Treagust	1986	College and University Classroom Environment Inventory
Fullan	1986	-
Valles Arandiga	1986	-
Baex	1987	-
ECIS	1987	-
Barba y Herrero	1987	Guía para la evaluación
Álvarez Fernández	1988	
Esteban y Bueno	1988	Claves para la evaluación
Burke	1988	
Escudero	1988 1990 1992	Evaluación colaborativo
Garrido, Jabonero y Rivera	1989	AUDO/G
Pérez y Martínez	1989	Modelo de Auditoría

AUTOR/ES	AÑO	MODELO
García y Gómez	1990	Diagnóstico
Barberá	1990	MEPOA
Santos Guerra	1990	Guía de preguntas para la autoevaluación
Sabirón	1990	Guía para la valoración y el Desarrollo de la Institución Escolar (DIE)
Mestres	1990	SAPOREI
MEC	1991	Plan EVA
Rodríguez Díez	1992	
De Cea et al.	1992	V.A.Q. (Visita d'Avaluació Qualitativa)
Casanova	1992	
Darder y Mestres	1992 1994	ACEI
Blanco	1992	BADI
Billman	1993	
Cardona	1995	EED/CES

Es conveniente reseñar que algunos de los anteriores instrumentos se hallan comentados en el capítulo de "Instrumento tipo macro" por haber sido creados para el centro educativo pero haber sido posteriormente aplicados a grandes muestras, con el intento de valorar el estado de un sistema educativo regional o comarcal.

Del anterior listado, nos proponemos a continuación comentar con mayor profundidad los instrumentos más usuales en tanto que nos sirven para ilustrar la triple división entre instrumentos cerrados, semi-abiertos y abiertos, a la que añadimos el apartado de instrumentos exclusivos para la educación infantil.

I. Los instrumentos evaluativos cerrados, una tendencia ya superada.

- Isaacs (1977)
- Garrido, Jabonero y Rivera (1989)
- Pérez Juste y Martínez Aragón (1989)
- Barberà (1990)

II. Los instrumentos evaluativos de tipo semi-abierto, mayoritarios cuantitativamente.

- Darder y López (1985)
- Esteban y Bueno (1988)
- Sabirón (1990)
- Cardona (1995)

III. Los instrumentos evaluativos de tipo abierto, una invitación a la reflexión

- Holly (1984)
- Mestres (1990)
- Santos Guerra (1990)
- Coronel, Díaz y López (1990)
- Casanova (1992)
- De Cea et al. (1992)
- Torroba (1993)
- De Miguel (1994)

IV. Los instrumentos evaluativos de la calidad de la educación infantil

- Balaguer, Mestres y Pence (s/f)
- Darder y Mestres (1992)
- Pascal (1994)
- Harms y Clifford (1980)
- McGail (1991)

I. Los instrumentos evaluativos cerrados, una tendencia ya superada.

Como afirma Scheerens (1992) citado en De la Orden (1993: 264):

"Al hablar de las características y condiciones de uso de los indicadores de proceso en la evaluación de los sistemas educativos, la utilización razonable de variables de proceso supone su vinculación a variables de producto (...) Por tanto, el uso de un sistema de indicadores para evaluar la eficacia de los centros exige, necesariamente, la presencia del producto educativo como un término de relación (...) En consecuencia, la información cuantitativa sobre los resultados o efectos de la educación institucional es un factor de máxima relevancia para la valoración de los centros escolares (criterios de eficacia y calidad), y la estimación de tales efectos constituye el propósito fundamental de su evaluación. La evaluación de los centros a través del producto educativo exige el contraste de éste con los objetivos previstos -eficacia propiamente dicha- o la comparación de los cambios (varianza) en las entradas y procesos con los cambios en los resultados, cuyas relaciones pueden ser expresadas a través de una función de producción".⁵

En este sentido, la mayoría de instrumentos cerrados, otorgan gran importancia al rendimiento. De entre los modelos sugeridos por De Miguel (1989, 1994), los instrumentos cerrados pertenecerían a lo que él denomina "modelos centrados en los resultados"

Entre los instrumentos cerrados señalamos la relevancia de los modelos de Isaacs (1977), de Garrido et al. (1989), el modelo de auditoría de Pérez y Martínez (1989) y el de Barberá (1990). Sin embargo, consideramos que la creación de cuestionarios cerrados que no sólo proporcionan de modo unilateral los aspectos a estudiar sino que incluso ofrecen el modo en que deben ser puntuados, han sido superados por instrumentos más eclécticos y parcialmente interactivos.

⁵ DE LA ORDEN, A. (1993), "La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes". En *Bordón*, vol. 45, nº 3, p. 264.

ISAACS, D. (1977), *Cómo evaluar los centros educativos. Instrumentos y procedimientos*. Pamplona: EUNSA.

Presentamos este instrumento por ser el prototipo de escala cerrada y por ser, en España, uno de los primeros en ofrecer una propuesta de valoración de centros tan profunda. Isaacs presenta una serie de cuestionarios: el DPD-34 sobre tareas típicas del profesor; el DPD-40 sobre objetivos educativos; el DPD-34 sobre Dirección; el DPD-39 sobre desarrollo del personal; el DPD-37 que es una encuesta a los alumnos de BUP y COU, etc. Todos ellos son escalas de tipo Likert con 50 ó 60 ítems a los que hay que responder si se está más o menos de acuerdo o si se cumplen en mayor o menor grado. En todo caso se puede responder también NA si la cuestión "No es Aplicable" a la situación personal del sujeto que responde.

Propone tratar los datos mediante el análisis factorial, una técnica estadística de síntesis que permite resumir los 50 ítems en 6 factores, por ejemplo, agrupando los aspectos que presentan mayor saturación o correlación. En el libro hay una pequeña referencia a esta muestra y al coeficiente de correlación de Spearman.

Se aplican los cuestionarios a diferentes muestras de personas y se ofrecen los resultados.

Entre los aspectos negativos, cabe reseñar que presenta aspectos obsoletos para el contexto actual e inadecuados, como es suponer una excesiva jerarquización de los centros o utilizar un lenguaje excesivamente tecnocrático y a menudo alejado de los centros escolares. Y, como elemento positivo, como en casi todo este tipo de propuestas, destacamos que se trata de un instrumento completo, que tiene en cuenta todos los grupos de la comunidad educativa y que introduce elementos esenciales como el compromiso de los padres, la participación del profesorado en la toma de decisiones o simplemente escuchar la opinión de los alumnos.

Es justo señalar que Isaacs posee un gran conocimiento del tema y acaba de publicar la tercera edición (Isaacs, 1995) de una obra que recoge estos primeros cuestionarios y añade otros mucho más actualizados. En la obra trata además temas como la planificación estratégica, el conflicto, la toma de decisiones,... desde una perspectiva más adaptada al contexto actual. Esta contribución es, sin duda, un paso adelante.

GARRIDO, P., JABONERO, M. y RIVERA, D. (1989), Desarrollo analítico y formativo del centro docente. AUDO-G. Barcelona: Studium.

Se trata de un instrumento de evaluación externa de la escuela o de auditoría docente basado en una concepción sistémica del centro docente y fija unos criterios externos para analizar las relaciones establecidas entre el centro y el entorno, entre los diversos participantes de la vida del centro y en la relación entre ejecución y medios disponibles.

Propone 200 ítems separados en 3 grupos en función de si pertenecen a los "inputs", a la organización o proceso o a las salidas o outputs (optimización o rendimiento). Los listamos de forma resumida bajo estas líneas:

A. INPUTS:

1. De elementos físico-naturales:
 - 1.1. Entorno natural.
 - 1.2. Edificio/s escolar/es.
 - 1.3. Dependencias docentes.
 - 1.4. Mobiliario y decoración.
 - 1.5. Material didáctico.
2. De elementos personales:
 - 2.1. Alumnos.
 - 2.2. Profesores.
 - 2.3. Padres.
 - 2.4. Personal de administración.
3. De elementos socio-culturales:
 - 3.1. Nivel socio-cultural.
 - 3.2. Nivel de conflictividad socio-laboral.
4. De elementos de financiación:
 - 4.1. Mantenimiento y reparación.
 - 4.2. Sueldos, créditos, amortizaciones.
 - 4.3. Gastos de funcionamiento.
 - 4.4. Presupuesto de innovación.

B. ORGANIZACIÓN (DE PROCESO):

1. Planificación:
 - 1.1. Proyecto educativo.
 - 1.2. Programación anual.
 - 1.3. Programa actividades docentes.
2. Dirección:
 - 2.1. Consejo Escolar.
 - 2.2. Claustro de Profesores.
 - 2.3. Dirección.
 - 2.4. Jefe de estudios.
 - 2.5. Secretario.

3. Coordinación:
 - 3.1. De ciclos/niveles.
 - 3.2. De departamentos/Seminarios.
 - 3.3. De Asociaciones de Padres de Alumnos.
 - 3.4. De Asociaciones de Alumnos.
 - 3.5. De instituciones culturales del entorno.
4. Innovación:
 - 4.1. De métodos didácticos.
 - 4.2. De materiales didácticos.
 - 4.3. De estrategias.
5. Control:
 - 5.1. De inputs.
 - 5.2. Del proceso.
 - 5.3. De outputs.
6. Factores de cohesión:
 - 6.1. Delegación de funciones.
 - 6.2. Dirección participativa.
 - 6.3. Comunicación.
 - 6.4. Superación defectosncomunicación.
 - 6.5. Cultura organizacional.

C. OUTPUTS:

1. Aprendizajes adquiridos:
 - 1.1. Calificaciones.
 - 1.2. Instrumentos de medida.
2. Aspectos formativos:
 - 2.1. Orientación.
 - 2.2. Técnicas de estudio.
 - 2.3. Auto-evaluación.
 - 2.4. Escala de valores.
3. Innovación y/o crecimiento:
 - 3.1. Investigación.
 - 3.2. Perfeccionamiento profesional.
 - 3.3. Motivación del personal.
 - 3.4. Documentación y publicación.
 - 3.5. Cultural organizacional.

Los autores ofrecen un instrumento muy estructurado que consta de 3 categorías (*Inputs*, Organización, que equivale a proceso, y *Outputs*), dentro de cada una de las cuales prevé respectivamente 4, 6 y 3 subcategorías o funciones. A su vez, dentro de cada subcategoría señala varios ámbitos de cualificación. Y finalmente dentro de cada ámbito de cualificación observa un cierto número de indicadores de calidad (que pueden llegar a ser más de 20).

Como principal elemento positivo destacamos que es un instrumento muy completo, exhaustivo. Por otra parte, como limitaciones consideramos, en primer lugar, que es demasiado largo y por ello puede resultar tedioso en su aplicación y desanimar a los profesores a responder y en segundo lugar que no todos los

indicadores son de igual importancia y todos puntúan igual. Es decir, puede ser que "El PEC describe físicamente el centro con claridad" no resulte tan trascendental (al menos así nos lo parece) como "El PEC ha sido elaborado con la participación de todos" y, sin embargo, se calibran como iguales.

Es curioso como no sólo éste sino casi todos los instrumentos evaluativos se limitan a listar una serie de aspectos que se pueden valorar o puntuar. Algunos ofrecen también una fórmula para baremar y ponderar, en su caso, los diferentes elementos y, tras ello, ofrecer un resultado numérico global. Pero tras ello no ofrecen pautas para que los protagonistas de la evaluación interpreten el resultado obtenido o para que se cuestionen por qué ha salido ésa y no otra puntuación y, mucho menos, qué pueden hacer para mejorarla.

PEREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989): Evaluación de Centros y Calidad Educativa. Madrid: Editorial Cincel.

Como señala Cardona (1994: 188) este instrumento puede constituir, mediante la adaptación pertinente, un recurso de cara a la toma de decisiones de mejora en manos de las propias comunidades escolares. Algunos de sus presupuestos básicos son la planificación exhaustiva de cada tarea; el máximo aprovechamiento de la información acumulada; el máximo interés por comprender la estructura, organización, funcionamiento y resultados de la empresa (o, en este caso, centro educativo); la utilización del enfoque de arriba hacia abajo; el reconocimiento de los riesgos; el definir con anticipación y claridad los objetivos a conseguir por la organización; el identificar controles clave anticipadamente; el utilizar pruebas y procedimientos variados de información sobre el objeto de estudio (la institución educativa) y finalmente el emitir un informe, expresando la opinión sobre el conjunto de la empresa (centro), sugiriendo recomendaciones a los directivos.

El documento empieza refiriéndose a un enfoque absoluto y relativo de la calidad: el primero parte de la entidad misma de las metas y de su adecuada organización (criterios de *totalidad e integralidad*) y el segundo, más limitado, de las

relaciones existentes entre los diferentes elementos del contexto, el proceso y el producto educativo (criterio de *funcionalidad y coherencia*). Se habla de la evaluación desde una perspectiva: a) criterial (en relación a una media o criterio establecido), b) normativa (relativa a una norma) y c) personalizada, independiente, celular (desde las peculiaridades de cada uno, que es más cualitativa). Entiende la evaluación como proceso sistemático, periódico, con un objetivo determinado (sea la acreditación, la auto-crítica,...). Puede considerarse desde el enfoque global o molar (complejo, que supone todas las relaciones,...) o desde el enfoque parcial o molecular (que supone algunos aspectos simples, descontextualizados).

El capítulo cuarto, referido a la metodología de la evaluación, habla de qué es la evaluación (controlar y tomar decisiones para mejorar), así como de la generalidad/especificidad de la información y explican diversos instrumentos para pasar en el capítulo quinto a diferenciar, desde una vertiente muy estadística, variables criterio (los resultados) de variables predictoras (alumno, profesores, organización,...).

A continuación propone un modelo de auditoría, justificando la adecuación de utilizar este tipo de modelo en las actuales escuelas del estado español, tanto por las características de éstas como por los rasgos propios de la auditoría. Las principales fases de que consta son: a) Planificación (conocer el tipo de empresa, su entorno, sus peculiaridades, determinar los aspectos clave, formular objetivos, realizar una serie de controles,...); b) Ejecución (se ejecuta el anterior memorando, realizándose visitas interinas,...) y c) Conclusión (elaboración del dictamen). Ofrece 4 tipos de valoración, cada una de ellas con un conjunto de componentes, para cada una de las cuales se especifican un procedimiento evaluativo. En este sentido tenemos:

- 1.- Valoración administrativa: Se explicita el objetivo, los indicadores y el sistema de valoración,... para sus componentes, que son 9 (del ambiente socio-cultural a los recursos económicos).
- 2.- Valoración de la eficiencia y el cumplimiento legal: Para cada elemento se especifican el objetivo, los indicadores de control interno y su fiabilidad, el cumplimiento legal,...). Consta de 42 componentes a examinar y valorar que van desde el presupuesto general del centro, hasta la admisión de alumnos o la utilización de espacios comunes,...).
- 3.- Valoración de la eficacia o resultados: Se efectúa juntamente con la anterior.
- 4.- Valoración del dictámen: Hay 26 componentes a valorar (básicamente a partir de establecer los porcentajes de su cumplimiento). Finalmente se ofrece una estructura estandar de cómo podría ser un dictámen.

Como elementos positivos destacamos que se trata de un instrumento muy bien definido, con indicadores bien expresados y con un sistema de baremación bien categorizado y calculado. Se observa una gran exhaustividad del instrumento respecto a las cuestiones que deben evaluarse. También valoramos la idea de que no tenemos por qué ser ineficaces, aunque no persigamos la "eficacia" a nivel de gestión.

Entre los principales elementos negativos encontramos el hecho de proponer un modelo de auditoría externa (entendida como "examen independiente y expresión de una opinión sobre los estados financieros de una empresa, realizados por un profesional designado para desempeñar tales funciones". Se trata de un instrumento cerrado y rígido. Ello, además, contrasta con la parte conceptual o teórica del libro en la que aboga por una evaluación integral.

BARBERÁ ALBALAT, V. (1990), Método para evaluación de centros (MEPOA). Madrid: Escuela Española.

Barberá y sus colaboradores se propusieron establecer cuáles eran los elementos que repercuten de manera más relevante en la calidad de los centros de EGB y diseñar un modelo de evaluación acorde a estos elementos para diagnosticar en cada centro cuáles son los aspectos susceptibles de mejora y el grado de urgencia de introducir estos cambios. Se trata de uno de los instrumentos más utilizados por los centros educativos de nuestro entorno.

Valoraron aspectos de entrada (alumno en fase inicial), de proceso (infraestructura o contexto y línea funcional) y producto (alumno en fase final). empleando procedimientos propios de la metodología cuantitativa y, según señala, también cualitativa, aunque estos últimos debieron emplearse únicamente en el proceso de elaboración porque finalmente el instrumento es propiamente cuantitativo (dejando una columna al final para anotaciones aclaratorias en caso de que se requiera una ampliación de la información).

Se estudiaron 5 bloques de factores:

1. Medio socio-económico, cultural y familiar.
2. Edificio y medios materiales.
3. Profesorado.

4. Organización y funcionamiento.

5. Alumnado.

Con las iniciales de los ámbitos de evaluación y el año de su creación se construyó el nombre del instrumento (MEPOA-90). Está estructurado en los 5 bloques anteriores, cada uno de los cuales consta respectivamente de 4, 10, 5, 10 y 6 ámbitos. Y a su vez éstos se dividen en factores y los factores se desglosan en indicadores. Finalmente, se compone de 1000 indicadores equivalentes a 1000 puntos. Cada bloque dispone de su correspondiente hoja para el "informe evaluatorio parcial", en el que se trata básicamente de hallar la media. En función de los indicadores hay 3 tipos de respuestas o de columnas (puesto que todas las respuestas son cerradas y se trata simplemente de hacer cruces, excepto cuando se pide una descripción de la historia del barrio) indicando incluso quién ha de responderlo (equipo directivo, equipo evaluador, profesorado, alumnos, padres, consejo escolar o director). Estas columnas son:

- Columnas en las que se puede responder A, B, C, D (siendo A = siempre, muy satisfactorio, todos; B = a menudo, satisfactorio, muchos; C = pocas veces, mejorable, pocos y D = Nunca, deficiente, nadie o ninguno). Se puntúa A = 1; B = 0,5; C = 0,25; D = 0.
- Columnas de Sí o No (sí = 1 y no = 0).
- Columnas combinadas de Sí/No y A, B, C, D.
- Columna 4. Diferente modelos, según el número de categorías o posibles respuestas de cada indicador. (p. 37).

Un aspecto positivo y a la vez negativo es, de nuevo, la exhaustividad del instrumento. Abarca una multitud de factores de modo que refleja muchos elementos concernientes a la escuela (desde las instalaciones hasta la satisfacción de los estudiantes) desmenuzando cada uno en aspectos varios. Esta es su riqueza y a la vez su desventaja, puesto que resulta excesivamente largo y puede ser engorroso en su administración, cosa que puede desestimar su aplicación.

Por otra parte, se requerirían más explicaciones iniciales acerca de las bases teóricas que sustentan el instrumento y del proceso de elaboración.

A la hora de contestarlo quizá se eche en falta una mayor concreción en las instrucciones, puesto que, tras una breve explicación generalista, se empieza con el bloque A, de modo muy estructurado, pero sin aclarar qué debe contestarse. Por ejemplo, dentro del bloque A (Medio socio-económico, cultural y familiar), se halla el ámbito A.1. (Medio Social), dentro del cual se encuentra el factor 1.2. (Entidades), acerca del cual se muestran los indicadores: Ayuntamiento, mercado, bomberos, Guardia Urbana, etc. Para los 11 indicadores que componen este factor 1.2. se pide que se conteste sí o no y A, B, C ó D. La cuestión es ¿Sí o no a qué? ¿A,

B, C ó D en qué sentido? Es decir, se supone que se trata de indicar si en el barrio se encuentran estas instituciones u organismos (sí/no), aunque también podría tratarse de indicar si se relacionan con el colegio o no. Posteriormente, ¿cómo responder si algo es satisfactorio o se da siempre, o lo cumplen todos si en verdad no hay una pregunta clara sino que sólo figura el nombre de ciertos edificios?. No queda muy claro si se trata de responder a si hay *mucha* cantidad de mercados, si los servicios de bomberos están cerca y son accesibles, si el Ayuntamiento está abierto a recibir visitas de escolares y por lo tanto tienen una relación *muy satisfactoria* con los centros de enseñanza,... Es decir, no queda clara la respuesta que se pide.

Finalmente, quizá la crítica más importante radica en que, como la mayoría de instrumentos, se limita a listar una serie de aspectos más o menos importantes y a proporcionar unas cuartillas donde hacer la media para obtener finalmente un resultado cuantitativo. ¿Qué expresa este resultado? ¿A qué se debe que salga precisamente ese número y no otro? ¿Qué puede hacer el centro una vez ya se ha otorgado una puntuación?,...

Otros aspectos reseñables son las hojas de evaluación parcial, en las que no se refleja cada factor, sino que se consideran directamente los ámbitos y ello dificulta enormemente el recuento de puntos.

La parte que ha de responder el alumnado es corta y las preguntas a veces son poco significativas y no pueden dirigirse a todos los niveles.

Hay unos cuadros (Ámbito E6, Estadística de resultados) en los que anotar el % de aprobados, suspensos, sobresalientes,... en junio y septiembre en cada materia. Ello indica la primacía que se le otorga a un aspecto tan fácil de falsear y que indica tan poco de los procesos desarrollados, aunque entendemos que es importante.

II. Los instrumentos evaluativos de tipo semi-abierto, mayoritarios cuantitativamente.

De Miguel (1994) sugiere que una evaluación institucional debe centrarse en cuestiones que se consideren esenciales para la consecución de los objetivos, pero considerando aspectos institucionales básicos, como son:

- 1) La adecuación de los mismos fines y objetivos que se persiguen;
- 2) El tipo de aprendizaje que se pretende que los alumnos realicen;
- 3) El nivel de rendimiento que se espera del profesorado;
- 4) El nivel de adecuación de los currícula;
- 5) El tipo de gestión, servicios y gerencia que tiene la institución;
- 6) Los aspectos económicos;
- 7) El tipo de relaciones externas y
- 8) El clima o grado de preocupación por la mejora

Los llamados "modelos centrados en la integración entre variables procesales y de resultados" son aquellos que ofrecen perspectivas de evaluación mixtas e integradoras tratan de estudiar las relaciones de causalidad entre variables procesuales y variables de resultados, en las que las variables relativas a la organización de las instituciones educativas son consideradas intermediarias entre las variables *input* y *output*, constituyendo una perspectiva integradora que se centra en las relaciones causa-efecto. Estos modelos son considerados, sin embargo, dentro de una línea excesivamente académica.

Santos Guerra (1991) añade, entre otras cosas, que suelen centrarse en uno solo de los elementos: los resultados. En este sentido dice que resulta cuando menos ingenuo hacer descansar la valoración de la calidad de un centro en las calificaciones obtenidas por los escolares. Si así fuera, bastaría con que éstas fueran todas excelentes. Además suele suponerse que el rendimiento final es resultado única y directamente del proceso formal de enseñanza escolar, además de la capacidad intelectual del alumnado.

"El centro escolar suele funcionar realizando sólo la evaluación de los alumnos/as. Por una parte, no parece razonable atribuir todo el éxito o el fracaso de la evaluación de los alumnos al esfuerzo, capacidad o interés de éstos. En el éxito o el fracaso de los alumnos existe una parte importante

atribuible a otros factores o elementos: sistema educativo, acción del centro, trabajo del profesor, influencia de los compañeros,...".⁶

Dentro de estos instrumentos destacamos el de Darder y López (1985), el de Esteban y Bueno (1988), el de Sabirón y el de Cardona (1995).

DARDER, P.; LÓPEZ, J.A. (1985), Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela (QUAFE 80). Barcelona: Onda.

El QUAFE-80 es un material que se presenta en un libro más un cuestionario. Propone una evaluación interna del centro para elaborar un diagnóstico e iniciar estrategias de cambio.

Es, pues, un instrumento de evaluación formativa consistente en 26 ítems agrupados en dos grandes bloques (proyecto educativo y estructura y funcionamiento del centro). Dentro del primer apartado hay ítems sobre actitudes, conocimientos y habilidades, sobre orientación de los alumnos, sobre comunicación y organización del grupo clase,...., mientras que dentro del segundo los ítems se refieren a la organización y gestión del centro, a la coordinación, las condiciones de los diferentes componentes de la comunidad educativa,.... Cada ítem consta de 5 posibilidades o niveles de actuación (desde la individual a una participación consensuada), es decir, se ofrece una definición y una escala tipo Likert para establecer estrategias de desarrollo y mejora posterior. Cabe destacar que lo que se evalúan realmente son las percepciones de cada profesional respecto a unos determinados parámetros.

Posiblemente sea el cuestionario más utilizado por las escuelas catalanas y posee indudables elementos positivos pero, tal y como se presenta en la parte de investigación del presente estudio, aplicado, por ejemplo, por un asesor externo para llegar únicamente a un diagnóstico, su utilidad es muy limitada.

⁶ 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, p. 7.

Especialmente positiva es la consideración de la consistencia y validez internas del instrumento y como "defecto" más comúnmente señalado es que parece ser que los resultados que arroja apenas difieren de un centro a otro.

A partir del QUAFE-80 se realizó, años más tarde, una adaptación para la etapa infantil (el ACEI, que veremos posteriormente) que soluciona gran parte de los defectos de los que adolece este instrumento.

ESTEBAN FRADES, Santiago y BUENO LOSADA, José (1988): Claves para transformar y evaluar los centros (Más allá y más acá de las reformas). Madrid: Editorial Popular.

Es un guión de análisis entendido como vía de acción, modificación y mejora de los centros. Se trata de un instrumento de evaluación cualitativa que permite su reformulación continua. Está elaborado por dos educadores, quienes coincidiendo en un mismo centro y constatando la carencias del proceso enseñanza-aprendizaje y la inoperancia del centro (en concreto en la escuela se daba un simple instructivismo, las reformas eran parciales y, en definitiva, y como la mayoría de los centros, funcionaba por inercia), deciden proponer de manera abierta y flexible una serie de cuestiones que orienten la reflexión de los integrantes de, en primer lugar, su centro y posteriormente cualquier comunidad educativa.

Si analizamos las posibles finalidades de la evaluación, observamos que la propuesta en este libro responde a una función formativa. Es decir, las cuestiones que se proponen sirven para realizar un auto-chequeo que sirva para detectar las necesidades existentes, los aspectos más positivos y más carenciales y poder así mejorar todo ello. Por lo tanto, va más allá de la simple función diagnóstica para entender la evaluación desde una concepción más holística, como mejoramiento de los centros, como proceso que comprende todos los elementos (ambientales, materiales y humanos).

Si nos preguntamos para quién se realiza la evaluación, en esta ocasión es para los propios centros. Si existiese una audiencia externa que nos quisiera acreditar o calificar existiría la posibilidad de que inconscientemente o conscientemente intentásemos falsear la realidad para dar una imagen más acorde con lo que creemos que ellos

quisieran ver, para dar una impresión más favorable, ocultando todas las imperfecciones o fallos. Pero como en este caso es el propio centro el destinatario de la evaluación, es importante que la primera parte de esta evaluación, que es la diagnosis, se haga de manera profunda y realista para poder así mejorar el centro precisamente en los aspectos que están funcionando peor.

La evaluación del centro se hace, siguiendo este instrumento, en torno a 6 grandes claves que agrupan distintos aspectos del centro y que son las siguientes:

- Primera clave: Necesidad de un PEC.
- Segunda clave: Un nuevo modelo docente. Diseño Curricular.
- Tercera clave: El protagonismo de los centros es de toda la comunidad educativa.
- Cuarta clave: El profesorado. Su formación y renovación permanentes.
- Quinta clave: Una organización al servicio de una escuela renovadora.
- Sexta clave: Escuela abierta al entorno y al pueblo.

Cada una de estas claves coincide con el título de un capítulo que es tratado de manera idéntica en su desarrollo. Cada clave tiene una primera aproximación teórica sobre cómo viven los autores ese aspecto en el centro (y que suele ser representativo de cómo está funcionando en muchos otros centros) y sobre cómo debiera ser bajo un prisma cualitativo. En un segundo punto tratan experiencias concretas y finalmente siempre hay un apartado específico de evaluación que para cada uno de los aspectos que trata, a modo de escala de Likert, propone una serie de enunciados (que correlativamente irían de "menos a más deseables") para que cada uno identifique su centro en qué situación se encuentra e indirectamente vea hacia dónde ha de encaminar su actuación para alcanzar el siguiente nivel.

Existen unas gradaciones establecidas inicialmente por los autores. Esta gradación, como ya ha sido señalado, va de menos a más deseable y es de tipo "standard", por lo que si ha de "etiquetarse" de algún modo, cabría quizá denominarla de tipo "absoluto" o "referida al criterio". Dicha escala es de suponer que se elabora a partir de la experiencia de los autores (tanto en sus propios centros como desde la reflexión generada a base de compartir sus ideas y trabajos con otros compañeros de otros centros) y, obviamente, a partir de un proceso de maduración personal realizado conjugando lecturas y estudios con la vivencia de la práctica educativa en el propio contexto. Los criterios que los autores adoptan, fruto de todo ello, se basan, principalmente, en la LODE, el pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva y en los movimientos de renovación pedagógica.

La evaluación es interna y básicamente grupal (pues es un *grupo* de profesores, sea éste un par de profesores o el claustro entero, quien la realiza). Sin embargo, toda utilización que no sea realizada por un profesor o grupo de profesores particular y

espontáneamente se ha de llevar a cabo como respuesta a la demanda de todo el colectivo del centro y nunca puede surgir como fruto de una decisión unilateral de dicho órgano y en ningún caso puede usarse para controlar o para juzgar a las personas.

Cabe subrayar también que no se requiere la presencia de un evaluador externo para utilizar el instrumento, sino que por el contrario, está "contraindicado".

El papel de la evaluación consistiría principalmente en propiciar o motivar la reflexión sobre el propio trabajo y en ubicarlo en un determinado escalón dentro de una escalera de posibilidades, todo ello para tomar consciencia de la propia situación y ser capaz de elaborar o buscar las estrategias necesarias para mejorar, para "subir escalones".

Entre los aspectos más positivos cabe señalar que el libro es ameno y resulta inteligible aún cuando no se tenga una idea clara de qué es la evaluación desde una perspectiva cualitativa. Por ello puede constituir una buena lectura para alumnos de Pedagogía o de Magisterio que cursen Didáctica General, Organización Escolar,... o disciplinas similares.

Entre los aspectos más deficientes de la obra, hay que señalar en primer lugar, que, pese a ser relativamente actual (editado en 1988) en algunos aspectos resulta obsoleta. Por una parte, las experiencias que se presentan a título de ejemplo (apartado 2º de cada clave) ya muchas no tienen "vigencia" hoy en día. Por otra parte se refieren continuamente a la LODE,... porque en el momento de la elaboración del libro, la LOGSE (Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) aún no estaba aprobada. En segundo lugar, otro aspecto que no acaba de ser satisfactorio es el hecho de que, a pesar de hablar de que cada centro posee su propia identidad, a lo largo del libro ofrecen, entre otras cosas, unas "características del maestro ideal" y para cada clave ofrecen unos estadios "universales" en los cuales hay que ubicarse forzosamente. Puede ocurrir que estos "peldaños" o tramos no se correspondan con exactitud con las vivencias de todos los centros (habrá "estadios intermedios"), y por otro lado, el hecho de estar en un segundo escalón para un centro puede significar más, haber supuesto un mayor esfuerzo y ser más digno de encomio que estar el hecho de estar en el último peldaño para otro centro con menos "problemáticas".

SABIRON, F. (1990), *Evaluación de Centros Docentes*. Zaragoza: Central Ediciones.

Lo catalogamos como modelo semi-abierto porque, pese a que su filosofía es abierta, los instrumentos que utiliza son cerrados, lo cual no deja de ser un contrasentido.

Se trata de un modelo etnográfico, la Guía para la valoración y el Desarrollo de la Institución Escolar (DIE), que parte de la consideración del centro como unidad y que propone las siguientes fases:

1ª Negociación del proceso.

2ª Iniciación.

3ª Recogida de la información.

4ª Su tratamiento

5ª Elaboración del informe

6ª Discusión, triangulaciones

7ª Propuestas de continuidad.

Se basa fundamentalmente en técnicas etnográficas aplicadas al análisis de los centros educativos y en los estudios de caso como estrategia de investigación. Se refiere a la negociación, a la diversidad de técnicas e instrumentos de recogida de datos,... Presenta instrumentos compuestos, a los que hay que contestar muy adecuado/adecuado/inadecuado/ indiferente o bien sí/a veces/nunca o bien verdadero/falso y una guía para su utilización. Es muy ordenado y muy adecuado para el diagnóstico.

Tiene una estructura abierta, para uso interno de los centros educativos y un tratamiento cualitativo. Se evalúan datos profesionales, el plan de centro, el clima, la conducta del profesor, los órganos de gobierno, la toma de decisiones, innovaciones y distribución de la jornada laboral. La amplitud de datos junto con la filosofía flexible que propugna lo hacen especialmente interesante.

CARDONA, J. (1995), "Un instrumento para evaluar los centros escolares de educación secundaria". En A. Medina y L.M. Angulo, **Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores**. Madrid: Universitas, cap. 8 (273 y ss.).

El autor elabora su propio proyecto de evaluación a partir de analizar los instrumentos existentes, con los siguientes ítems:

A. Identificación del centro: nombre, dirección, localidad, provincia, teléfono, público-privado, concertado o no, nº de unidades creadas y en funcionamiento.

B. Elementos materiales/infraestructuras: ubicación, rentabilidad de espacios, nivel de disponibilidad de otras instalaciones, conservación y condiciones higiénicas y mobiliario y equipamiento.

C. Elementos personales: macroindicadores

C.1. Personal docente: titulación, especialización, número, perfeccionamiento y movilidad.

C.2. Alumnado: ambiente familiar (socioeconómico, estilo educativo, dedicación a los hijos, situación conyugal, relación con el colegio), sistema de admisión, ratio, absentismo escolar.

D. Clima:

D.1. En la institución como organización: naturaleza de la interacción entre los miembros del Centro (cooperación, relaciones, expectativas).

D.2. En las aulas: naturaleza de la interacción entre los miembros del aula (comunicación, participación en la toma de decisiones, asunción de metas, relaciones).

E. Organización: macroindicadores.

E.1. Toma de decisiones: a) Estilos y b) Principios básicos de mejora: diseño y ejecución.

E.2. Comunicación: a) Características y b) Dirección y comunicación.

E.3. Dirección: liderazgo, coordinación, ejecución y control y documentación académico-administrativa.

E.4. Jefatura de Estudios y Secretaría: a) Eficiencia Organizacional: funciones y B) Eficacia curricular: acciones y resultados.

E.5. Consejo escolar: constitución, periodicidad de reuniones y eficacia en la gestión.

- E.6. Claustro: periodicidad de las sesiones y grado de operatividad.
- E.7. Departamentos de Área: constitución, periodicidad de reuniones, programación (si existe una programación departamental escrita) y su operatividad.
- E.8. Equipos de ciclo: periodicidad de las sesiones de trabajo y eficacia en sus funciones programadora, de coordinación y evaluadora.
- E.9. Departamento de Orientación: recursos humanos y operatividad.
- E.10. Agrupamiento de alumnos: flexibilidad para el intercambio mutuo, aprendizaje cooperativo y actividades de recuperación.
- F. Reglamento de Régimen Interior: contenido (adecuado o no a la normativa vigente) y elaboración participativa.
- G. Relaciones Centro-Familia-Comunidad: relaciones Centro-Familias, grado/modalidad de apertura del Centro a la Comunidad y relaciones con otros Centros y ex-alumnos.
- H. Programa realizado de Actividades Extraescolares: existencia, variedad y participación.
- I. Servicios complementarios: funcionamiento del transporte escolar y del comedor escolar.
- J. Evaluación interna/autoevaluación formativa: diseño, temporalización, instancias/s evaluadora/s y eficacia (resultados).
- K. Resultados: resultados académicos, calificaciones globales positivas comparadas y tratamiento del fracaso escolar.

Dentro de cada indicador habría que utilizar descriptores o subindicadores suficientemente significativos y asignarles un número, elaborando un baremo ponderado (proporcional según la importancia de cada indicador). Pero establecer el peso de cada factor en el rendimiento total del centro educativo no es nada fácil puesto que es muy poco lo que conocemos en relación con la contribución posible de cada uno de tales factores a la variación de los resultados escolares, lo que hace pensar, a juicio del autor, que a la investigación educativa le queda, en este terreno, una importante laguna a cubrir.

III. Los instrumentos evaluativos de tipo abierto, una invitación a la reflexión

"La crisis del enfoque positivista-cuantitativo en las ciencias sociales y la consiguiente emergencia de una perspectiva interpretativo-cultural, al tiempo que la insatisfacción ante los informes cuantitativos para promover el desarrollo profesional e institucional, ha hecho emerger con fuerza una metodología de evaluación cualitativa, preferentemente de carácter etnográfico de los centros escolares. Se trata de primar la mediación interpretativa de los agentes (profesores y alumnos) en el contexto del centro".⁷

Dentro de los que De Miguel considera "modelos centrados en los procesos internos a la propia organización" hallaríamos las propuestas de tipo más abierto, más genuinamente cualitativas

Estos modelos inciden (De Miguel, 1989: 138) tanto en los resultados obtenidos como en la calidad de vida dentro de la propia organización y de su funcionamiento. Su novedad radica en pasar del énfasis de la eficacia a la atención dada a la eficiencia o nivel de satisfacción de los miembros de la organización. Los indicadores o criterios que utilizan dichos modelos suelen centrarse (tal y como señalan Hihg y Achiles, 1986, Hall, 1987 y Freiberg, 1987) en:

- El papel del director y el equipo directivo, o sea, en la estructura de la toma de decisiones y gestión de los recursos;
- Las micro-unidades de funcionamiento (distribución del tiempo, interacción profesor-alumnos, currículum propuesto, expectativas docentes, clima del aula, etc.) y
- El clima institucional o procesos internos que originan un tipo de relaciones entre los miembros de diferentes grupos y que afecta al nivel de satisfacción manifestado.

Los modelos centrados en los aspectos culturales de la organización o en la dimensión subyacente de la misma (normas, valores, símbolos, interacciones) son

⁷ 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, p. 267.

modelos que parten de posturas ecológicas, fenomenológicas y etnográficas, dentro de diferentes perspectivas. Dichos modelos centran su atención en la cultura de las organizaciones como elemento básico de información sobre el comportamiento individual e institucional. Las estructuras conceptuales son los elementos de las organizaciones que constituyen la realidad institucional; y la cultura, por lo tanto, es vista como un conjunto de significados y símbolos diferenciales de los grupos dentro de un entorno social y político específico. Suelen ser modelos poco considerados a nivel general por el coste que representa aplicar una metodología cualitativa a la hora de controlar el funcionamiento de una institución.

Y, por último, también existen, a juicio de De Miguel (1989), los modelos centrados en la capacidad de autotransformación. Se trata de propuestas autoevaluadoras que entienden la evaluación como parte de las innovaciones introducidas a nivel institucional y como medio que incide en el proceso de cambio institucional. Dentro de ésta distingue la autoevaluación, la revisión por colegas, la evaluación autorregulada, los autoestudios y la investigación en la acción.

Se trata de instrumentos que ofrecen "indicadores" (entendidos en un sentido laxo) o dimensiones o ámbitos de la calidad "sin baremar". Simplemente los citan y proponen que se reflexione sobre ellos (u otros), sin limitar su estudio al hecho de tener que responder haciendo cruces o asignando un valor numérico a cada uno de ellos. A nivel micro destacamos el trabajo de Casanova (1992) y a nivel macro cabe destacar tanto el documento de la NAESP como algunas partes del Plan Eva.

Como instrumentos principales resaltamos cronológicamente las aportaciones de Holly et al. (1984), Mestres (1990), Santos Guerra (1990), Coronel (1990), Casanova (1992) De Cea (1992), Torroba (1993) y De Miguel (1994).

HOLLY, P.J. et al. (1984), Guidelines for Review and Internal Development in Schools (GRIDS). Bristol: University of Bristol.

El GRIDS es un instrumento que permite o facilita el control interno del funcionamiento del centro por parte de los propios profesores, contando con la

participación de alumnos, padres, administradores y observadores externos, con la finalidad de establecer estrategias para su mejora y optimización.

El GRIDS, Guidelines for Review and Internal Development in Schools, es un programa para la autoevaluación basado en la capacidad de la propia institución para transformarse. Como señalan Medina y Angulo (1995), pasa por cinco etapas:

- El inicio: Consiste en determinar si el método GRIDS es apropiado par la escuela, consultar al personal y decidir cómo utilizarlo.
- La revisión: Se trata de diseñar el plan, preparar la información, empezar a explorar opiniones y establecer un acuerdo acerca de las prioridades para la revisión.
- La revisión específica: Se trata de clarificar la política y la práctica de la escuela sobre el tema a investigar e intentar constar la efectividad de la práctica actual.
- La acción para el desarrollo: Hay que tomar en consideración cuál es la mejora forma para cumplir las necesidades de los profesores involucrados en el desarrollo y empezar a a actuar, valorando la efectividad del trabajo desarrollado.
- La revisión y el nuevo comienzo: Decidir si los cambios introducidos en la fase anterior deben ser permanentes y recomenzar el ciclo.

Supone un paso adelante frente a otros modelos cerrados y centrados en los resultados del alumnado, especialmente en el momento de su surgimiento (1984), iniciando así una línea de trabajo sobre cuestionarios más abierta y dialógica.

MESTRES, J. (1990), Model d'Indicadors per a l'Avaluació i Gestió de Qualitat de Centres i Districtes. SAPOREI. Barcelona: Departament de Didàctica i Organització Escolar. Tesis Doctoral.

Contempla un listado de aspectos agrupados en siete ámbitos de calidad, cada uno de los cuales está dividido en subámbitos y éstos a su vez en indicadores de calidad, que, según el autor (Mestres, 1990: 84) pueden ser utilizados como un listado orientativo, pudiendo ser reestructurado el modelo en función de las estrategias y conveniencias de los planes de evaluación concretos. De hecho el SAPOREI no pretende ser un instrumento, sino una metodología de evaluación, ofreciendo un

"check-list" de posibles indicadores de calidad a partir de los cuales se pueden configurar los diferentes perfiles de centro educativo.

Tras recoger aspectos diferentes (listados de directores, jefes de estudios y profesores, listados de estudiantes, vaciado de entrevistas a asesores, análisis de documentos y bibliografía, etc.) se han agrupado todos los aspectos que influyen en la calidad en grandes ejes llegando a constituir, tras diversas revisiones y siguiendo la técnicas de clasificación de jueces expertos), en los ámbitos del SAPOREI.

Se trata de un conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos organizados en los ámbitos de: estructura, alumnado, personal, organización, rendimiento, economía e integración con la comunidad. Estos indicadores se conciben como un listado orientativo de carácter selectivo que los evaluadores pueden utilizar para completar el diseño y relacionar su plan de evaluación con otros ámbitos y en un marco más general.

Se trata de un instrumento completísimo, que contempla una serie de aspectos y ámbitos que, sin duda, todos influyen en la calidad en mayor o menor medida. Es un intento de sistematizar todas estas cuestiones de forma ordenada y coherente. Es, incluso, un instrumento "avanzado" a sus días porque mucho de los aspectos que trata se están revelando en obras de rabiosa actualidad como elementos esenciales y aquí ya aparecen.

Considera que la calidad de la educación pasa por unos ámbitos que, como se ve, coinciden básicamente con los que hemos acordado en el apartado denominado ámbitos de la calidad. Si tomamos los siguientes aspectos como sugerencias de reflexión, podemos ir haciendo un repaso al centro y estudiando en qué cosas debemos mejorar, qué funciona de modo satisfactorio, qué no funciona,... y preguntarnos después por qué va o no va bien y qué podemos hacer en el futuro inmediato o a más medio o largo plazo.

No pretendemos en esta tesis recoger y transcribir todos los instrumentos y propuestas sobre evaluación de centros pero, en este caso, optamos por reproducir la lista de aspectos a analizar (para realizar una evaluación institucional) por considerarlo muy exhaustivo, muy bien estructurado y, casi, pionero de este tipo de aportaciones evaluativas "abiertas" en nuestro país.

S= Estructura del centro

1. Jurídico-organizativa

S.1.1. Titularidad

S.1.2. Antigüedad, evolución histórica

- S.1.3. Situación administrativa-Administración Escolar
- S.1.4. Valoración patrimonial
- S.1.5. Composición legal y real
- S.1.6. Ajuste a la legalidad
- 2. Objetivos-Fines del centro.
 - S.2.1. Plan Anual y Memoria
 - S.2.2. Adaptación del Proyecto Educativo-Estructura del centro
 - S.2.3. Régimen interior. Régimen disciplinario.
 - S.2.4. Nivel de formalización y grado de precisión. Registros.
- 3. Pedagógica
 - S.3.1. Regularidad de la estructura pedagógica
 - S.3.2. Evolución-Prospectiva
 - S.3.3. Especialidades
 - S.3.4. Opciones que ofrece el Centro Educativo
 - S.3.5. Estructura de Gestión Pedagógica
 - S.3.6. Ciclos, Departamentos y Seminarios
- 4. Arquitectónica
 - S.4.1. Espacio por alumno
 - S.4.2. Patios en relación con la construcción
 - S.4.3. Barreras arquitectónicas
 - S.4.4. Antigüedad y conservación
 - S.4.5. Número de edificios y locales
 - S.4.6. Edificio especialmente diseñado o adaptado
 - S.4.7. Instalaciones (Laboratorio, Biblioteca, etc.)
 - S.4.8. Divisiones-Urbanización patios
 - S.4.9. Urbanización del entorno
- 5. Equipamiento
 - S.5.1. Dotación-Adecuación del Mobiliario y el Equipamiento Didáctico
 - S.5.2. Sistema selección/utilización
 - S.5.3. Inventario del equipamiento. Coste
 - S.5.4. Mantenimiento. Renovación. Ampliación. Amortización
- 6. Salubridad
 - S.6.1. Seguridad
 - S.6.2. Iluminación. Acústica
 - S.6.3. Ventilación-Humedad
 - S.6.4. Limpieza

A= Alumnado

- 1. Movilidad
 - A.1.1. Admisión
 - A.1.2. Ingresos, bajas
 - A.1.3. Alumnos que cursan todo el nivel en el centro
 - A.1.4. Cambios grupos
- 2. Composición socio-cultural
 - A.2.1. Nivel socio-cultural. Necesidades, actitudes.
 - A.2.2. Porcentaje de sexos
 - A.2.3. Porcentaje inmigrantes (lenguas)
 - A.2.4. Laicos-confesionales
- 3. Agrupamiento
 - A.3.1. Flexibilidad. Rigidez
 - A.3.2. Criterios
 - A.3.3. Promoción
 - A.3.4. Alumnos por unidad
- 4. Integración

- A.4.1. Vida en el centro escolar. Disciplina.
- A.4.2. Distancia vivienda-centro escolar
- A.4.3. Alumnos de educación especial integrados
- A.4.4. Organización y participación del alumnado

P= Personal

1. Composición

- P.1.1. Personal docente. Profesores
- P.1.2. Gestión
- P.1.3. Administrativo
- P.1.4. Equipos de apoyo (psicológico, orientador,...)
- P.1.5. Asesores Externos (Pedagógico, legal, financiero)
- P.1.6. Personal Escolar Paraprofesional

2. Equipo profesores

- P.2.1. Sistema selección
- P.2.2. Sistema promoción
- P.2.3. Sistema de despido-renovación del personal
- P.2.4. Titulación
- P.2.5. Profesores tiempo total-parcial
- P.2.6. Número de profesores por unidad
- P.2.7. Porcentaje hombre-mujer
- P.2.8. Edad

3. Especialidades

- P.3.1. Porcentajes especialistas
- P.3.2. Ajuste equipo a currículum
- P.3.3. Ajuste especialidad tarea
- P.3.4. Experiencia docente

4. Movilidad

- P.4.1. Media de años en la escuela
- P.4.2. Por especialidad. Ciclos
- P.4.3. Dispersión
- P.4.4. Prospectiva de movilidad: jubilación, traslados

5. Formación personal en servicio

- P.5.1. Sistema y Plan de Formación de Profesores
- P.5.2. Sistema y Plan de Formación de Personal de Gestión
- P.5.3. Sistema y Plan de Formación de Administrativos
- P.5.4. Adecuación formación a necesidades del centro
- P.5.5. Incidencia de la formación en el centro
- P.5.6. Utilización de formadores de profesores en el centro

6. Docencia-No docencia

- P.6.1. Total horas lectivas-No lectivas
- P.6.2. Distribución entre el equipo de profesores
- P.6.3. Distribución por funciones
- P.6.4. Prácticas estudiantes de magisterio.

O= Organización

1. Utilización centro escolar

- O.1.1. Porcentaje de utilización respecto a capacidad
- O.1.2. Horas servicio educativo día
- O.1.3- Horas clase semana
- O.1.4. Días lectivos año

2. Gestión

- O.2.1. Órganos de gestión. Consejo, Dirección, Claustro,...

- O.2.2. Funciones: Planificación, Organización, Motivación, Control,...
- O.2.3. Plan de gestión
- O.2.4. Gestión de la información. Comunicación. Participación
- O.2.5. Horas semanales de gestión
- O.2.6. Distribución horas personales de gestión
- O.2.7. Coordinación profesores y equipos. Tutoría
- O.2.8. Sistema nombramientos cargos unipersonales
- O.2.9. Claustro y órganos colegiados
- 3. Curricular
 - O.3.1. Definición y precisión del currículum escrito
 - O.3.2. Optatividad. Flexibilidad. Diversidad
 - O.3.3. Contenidos, procedimientos y valores
 - O.3.4. División del trabajo por ciclos. Departamentos
 - O.3.5. Estrategias y métodos didácticos
 - O.3.6. Evaluación/Revisión currículum y objetivos instrucción
 - O.3.7. Experiencias e innovaciones
 - O.3.8. Actividades. Programación (escolar, extraescolar)
- 4. Horario
 - O.4.1. Porcentaje horas por áreas
 - O.4.2. Distribución horaria. Calidad
 - O.4.3. Ajuste normativa oficial
 - O.4.4. Número profesores por grupo
- 5. Recursos materiales didácticos
 - O.5.1. Material del centro
 - O.5.2. Material del alumno
 - O.5.3. Inventario. Adecuación, renovación, ampliación
 - O.5.4. Utilización
- 6. Clima escolar
 - O.6.1. Cultura organizacional
 - O.6.2. Ambiente general de trabajo
 - O.6.3. Conflictividad
 - O.6.4. Integración, cohesión
 - O.6.5. Organización y cumplimiento. Disciplina. Orden
 - O.6.6. Recepción de visitas
- 7. Servicios
 - O.7.1. Servicios médicos. Psicólogos-orientadores
 - O.7.2. Becas
 - O.7.3. Seguros
 - O.7.4. Comedor-transporte
 - O.7.5. Información

R= Rendimiento

- 1. Evaluación de alumnos
 - R.1.1. Sistema de evaluación
 - R.1.2. Orientación de los aprendizajes. Autoevaluación
 - R.1.3. Porcentajes aprobados-insuficientes
 - R.1.4. Absentismo
 - R.1.5. Repeticiones
 - R.1.6. Abandonos
 - R.1.7. Seguimiento de los estudios posteriores
- 2. Proceso
 - R.2.1. Funcionamiento. Tutorías.
 - R.2.2. Registros. Cuaderno de clase
 - R.2.3. Información a los alumnos

- R.2.4. Información a los padres
- R.2.5. Expectativa de aprendizaje para los alumnos
- 3. Resultados
 - R.3.1. Pruebas estandarizadas
 - R.3.2. Análisis de grupos y promociones
 - R.3.4. Control previo diseño de pruebas
- 4. Evaluación profesores
 - R.4.1. Sistema de relaciones estudiantes-profesor
 - R.4.2. Datos registrados. Evaluación de la efectividad del profesor
 - R.4.3. Información. Motivación
 - R.4.4. Materiales desarrollados por los profesores
 - R.4.5. Preparación clases. Corrección ejercicios.
- 5. Evaluación equipos pedagógicos y programas
 - R.5.1. Sistema datos registrados
 - R.5.2. Información motivación
 - R.5.3. Integración en el proyecto de centro

E= Economía

- 1. Estructura de costos
 - E.1.1. Política de remuneración del personal.
 - E.1.2. Gastos de funcionamiento
 - E.1.3. Amortización.
- 2. Estructura de financiación
 - E.2.1. % financiado por el Estado, CC.AA., Ayuntamiento, familias.
 - E.2.2. Sistema abierto-finalista de financiación.
- 3. Presupuestos
 - E.3.1. Forma de elaboración.
 - E.3.2. Sistema de distribución.
 - E.3.3. Control presupuestario.
 - E.3.4. Porcentaje flexibilidad decisiones.
- 4. Índices
 - E.4.1. Costo alumno-curso.
 - E.4.2. Costo hora lectiva.
 - E.4.3. Relación convenio-salarios.
- 5. Cuotas
 - E.5.1. Matrícula de ingreso.
 - E.5.2. Mensualidades y número de meses pagados.
 - E.5.3. Cuotas de servicios.
 - E.5.4. Pagas extraordinarias.

I = Integración al entorno

- 1. Relaciones con la comunidad y el distrito escolar
 - I.1.1. Centro educativo como recurso educativo social
 - I.1.2. Interrelación centro educativo-comunidad
 - I.1.3. Demanda y oferta de servicios educativos
 - I.1.4. Información y publicidad de actividades del centro educativo
- 2. Programas paraescolares
 - I.2.1. Viajes y salidas. Colonias. Intercambios
 - I.2.2. Formación de adultos
 - I.2.3. Escuelas de padres
 - I.2.4. Celebración de actos
- 3. Integración profesores
 - I.3.1. Recepción de nuevos profesores

- I.3.2. Actividades colectivas
- I.3.3. Integración profesores-comunidad
- 4. Integración alumnos
 - I.4.1. Asociación alumnos y ex-alumnos
 - I.4.2. Relación entre alumnos fuera del centro educativo
 - I.4.3. Participación en actividades comunitarias
- 5. Integración padres
 - I.5.1. Participación en el centro educativo. Entrevistas padres-tutor
 - I.5.2. Asociados APA
 - I.5.3. Porcentaje votantes en el centro
 - I.5.4. Porcentaje de asistentes a reuniones
- 6. Relaciones institucionales
 - I.6.1. Centro educativo con administración educativa
 - I.6.2. Con otros centros escolares
 - I.6.3. Con movimientos de renovación pedagógica
 - I.6.4. Participación en programas. Reforma y experimentales
 - I.6.5. Con grupos culturales-recreativos. Mass media.

Además de los siete ejes señalados considera diez bloques generales, que son los que se detallan a continuación:

- G.1. Filosofía o política del centro educativo
- G.2. Ideario del Centro Educativo
- G.3. Estructura de poder y toma de decisiones. Participación
- G.4. Grado de cohesión, solidaridad, trabajo en equipo
- G.5. Sentimiento de pertenencia
- G.6. Imagen corporativa-Institucional. Imagen interna-externa
- G.7. Grado de satisfacción-amor. Sentimiento de confianza recíproca
- G.8. Relación entre recursos-coste-beneficio social
- G.9. Patrimonio social-cultura organizacional
- G.10. Capacidad de innovación, evolución dirigida y consolidada

SANTOS GUERRA, M. A. (1990), Hacer visible lo cotidiano. Madrid: Editorial Akal.

Inicia su exposición admitiendo la complejidad de la evaluación como parte de un proceso integral, como proceso multiforme y multidimensional que no puede ser medido por simples cuestionarios o pruebas externas. Constata la arbitrariedad que supone el hecho de fijarse en un punto de vista descuidando los otros y se refiere a la necesidad de situarse, obviamente, en un prisma pero considerando las otras caras (profesores, alumnos, padres,...). Progresivamente va caracterizando su concepción de la evaluación atribuyéndole rasgos característicos y explicándola desde diferentes visiones que la enriquecen. Así habla de la evaluación como proceso interdisciplinar y

dinámico, de la evaluación desde la teoría de sistemas y de la evaluación desde el paradigma ecológico.

Santos Guerra no cae en la trampa en que tradicionalmente incurren muchas obras, señalando la complejidad de la tarea evaluadora pero proponiendo después una forma muy simple de llevarla a cabo, sino que parte de la complejidad de este proceso y únicamente ofrece unas pautas o "indicadores" de calidad orientativos (aunque según nuestro parecer distaríamos mucho de denominarlos así), entre los que destacan:

- La existencia de un proyecto colectivo
- La participación de los alumnos, la coordinación del profesorado
- La comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa
- La fluidez de la información
- La preocupación por la metodología
- La adecuación de la ratio profesor/alumnos
- El desarrollo de iniciativas de perfeccionamiento del profesorado
- La planificación de actividades para la educación ante el tiempo libre de los alumnos
- La relación dinámica con los padres
- La flexibilidad organizativa
- La existencia de procesos de autoevaluación institucional
- El ejercicio equilibrado de la autoridad
- El emplazamiento conveniente del centro
- La adecuación del espacio
- La existencia de una auténtica coeducación
- La atención a la educación en los valores
- La disponibilidad de medios didácticos
- La adaptación al medio en el que el centro está enclavado
- La designación y actuación de los tutores
- La "bondad" de la evaluación que realiza el profesorado
- El tratamiento rápido de los conflictos
- La elección inteligente de los contenidos de enseñanza
- La integración de alumnos con deficiencias
- El no guiarse por el libro de texto
- La existencia de procesos de investigación sobre la acción
- El clima positivo del centro
- La transparencia en la gestión económica del centro.
- La racionalidad ante la imposición de medidas disciplinarias.
- La coherencia y cohesión de la plantilla
- La integración del PAS en el funcionamiento de la escuela.

- La actualización de los fondos bibliográficos de la biblioteca.

Posteriormente hace una breve reflexión sobre la innovación en la escuela y concluye que hay que comprender la escuela para cambiarla. También señala que para comprender los fenómenos que suceden en el centro no es suficiente describir sino que hay que interpretar y que se pueden seguir 8 grandes puntos:

- Tener en cuenta la importancia del contexto.
- Enfatizar el valor de las relaciones psicosociales.
- Interpretar los hechos.
- Subrayar el valor de los procesos (y no sólo de los resultados).
- Utilizar la opinión de los protagonistas.
- Mantener una visión estructural del centro.
- Dar prioridad a la vertiente cualitativa de la evaluación.
- Crear hábitos y actitudes que favorezcan la autorreflexión.

También se refiere a que en investigación naturalista no pueden hacerse comparaciones entre centros, pero se pregunta si se puede evaluar sin disponer de un criterio comparativo. Y finalmente "arremete" contra el paradigma positivista que intenta justificar su cientificidad en base a técnicas estadísticas, criticando la arbitrariedad y poca relevancia de los datos numéricos, los cuales deforman la realidad, la descontextualizan y la privan de significado. En este sentido habla de la necesidad de la negociación (de la entrada en el centro, de la información que se va a obtener,...) y de considerar (y hacer que los miembros del centro también lo vean así) la evaluación no como control, censura, descalificación sino como mejora de la calidad. Para ello el autor redacta un conjunto de consejos más de tipo práctico que pueden resultarnos muy útiles a la hora de realizar investigaciones de talante cualitativo-etnográfico. Habla, por ejemplo, de un conjunto de precauciones que deben de tomarse para no herir susceptibilidades pero a la vez, obtener la información que se desea, insistiendo en que hay que adaptar los métodos en función del contexto (variarlos, graduarlos,...) y habla extensamente de la importancia de las entrevistas informales y de cómo realizarlas (y no "interrogar" al personal). Comenta cómo se puede llegar a la asfixia de los datos, la heterogeneidad de la información (triangulación) y habla también de los procesos de análisis de los datos.

Critica los cuestionarios, escalas y listas (de menor a mayor simplificación), señalando el siguiente defecto: has de optar por uno y la realidad no es disyuntiva sino copulativa. Han de combinarse con otros instrumentos menos rígidos. Hay que aplicarlos siempre teniendo en cuenta la finalidad última, que es que el centro exija procesos de auto-evaluación institucional tendentes a avivar la reflexión crítica sobre lo que se está haciendo y consiguiendo y a poder tomar decisiones fundadas en

elementos rigurosos deducidos, entre otros factores, del funcionamiento del centro (p. 89).

Lo consideramos una aportación especialmente positiva, que en ningún momento pretende ser ni adoptar la forma de instrumento. Entre sus principales virtualidades encontramos como elementos positivos que: a) ofrece aspectos a reflexionar, proponiendo una evaluación interna y no proporciona ningún instrumento estructurado con un listado de aspectos a los que asignar un número; b) pertenece a una vertiente cualitativa que aún debe ser muy trabajada y tiene un carácter holístico y c) da unas orientaciones a nivel indicativo para la evaluación, respetando en todo caso la cultura de cada centro.

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

Proponen analizar el reglamento de Régimen Interno, el Programa de Dirección, la Memoria Final de Curso, el Estatuto de la Asociación de Padres de Alumnos, el Plan de Centro. Ellos lo llevaron a cabo y tras examinar estos documentos se configuraron 12 unidades de análisis que proporcionaron la clasificación de los datos atendiendo a 12 grandes categorías:

1. Alumnos:

Ratio alumnos/aula, número alumnos en total, número alumnos con necesidades educativas especiales, absentismo escolar.

2. Profesores:

Organigrama personalizado del centro, tutores, coordinadores ciclo, existencia EAP, cargos de gobierno (director, secretario,...), quién lleva la economía, quién lleva la biblioteca, quién lleva el material,...

3. Infraestructura:

Material, instalaciones, espacios deportivos, biblioteca,...

4. Temporalización:

Hora de entrada, de salida, tiempo de permanencia en el centro, recreos, tiempo extra-escolar.

5. Comunicación:

Circulares y producción y desarrollo de la información.

6. Normas de convivencia:

Líneas básicas de orden y disciplina, convivencia, seguridad de los niños,...

7. Otros agentes educativos:

Comunidad Educativa, Escuela de Padres, Equipo Psicopedagógico Municipal, Personal no docente, Administración Local, Provincial y Autonómica.

8. Madres y padres de alumnos:

Junta directiva de la APA, denominación y domicilio, fines, composición, competencia,... de la asociación.

9. Director:

Principios inspiradores de la gestión directiva, Memoria Anual sobre actividades, situación general del centro.

10. Informes y memorias:

Memorias diversas, programaciones, evaluaciones,...

11. Elementos del diseño curricular:

Descripción de la situación inicial, establecimiento de objetivos, contenidos, actividades, metodología, agrupamientos, áreas, infraestructura y recursos, etc.

12. Organización

Claustro, Consejo Escolar, Comisión Económica, Equipo Directivo, Departamentos,...

Como se ve son propuestas de elementos susceptibles de ser analizados, por lo que su carácter es totalmente abierto.

CASANOVA, Ma. Antonia (1992), La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Zaragoza: Edelvives.

Del mismo modo que hemos hecho para Mestres recogemos de forma íntegra la propuesta de Casanova cuya riqueza radica precisamente en su apertura: en indicar unos ciertos componentes y proponer algunos "indicadores" o preguntas a realizar a partir de ellos para lograr una mayor comprensión del centro y de los servicios que ofrece.

COMPONENTES Y SUBCOMPONENTES	FORMULACION DE INDICADORES PARA SU EVALUACION
1. ENTORNO <hr/> 1.1. Situación del: a) Medio familiar b) Medio laboral c) Medio socio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> . Nivel cultural de las familias . Nivel económico del barrio . Tiempo que el alumno dedica a ver la televisión . Existen en los alrededores del centro: hospitales fábricas empresas . Hay en las proximidades del centro: parques instalaciones polideportivas . El centro cuenta con apoyos educativos tales como: Centro de Recursos Equipo multiprofesional Centro de Profesores
1.2. Utilidad del entorno	<ul style="list-style-type: none"> . Las instalaciones polideportivas están disponibles para el centro . Las empresas situadas en el entorno acceden a colaborar en las actividades del centro: visitas prácticas en alternancia orientación profesional . Los servicios educativos de apoyo responden a las necesidades del centro
1.3. Integración del centro en el entorno	<ul style="list-style-type: none"> . El centro cede sus locales para actividades socioculturales fuera del horario escolar . El centro colabora con las instituciones en el cuidado del entorno . El centro propicia actividades conjuntas con organismos o empresas del entorno . Existen una o varias fichas para la recogida de datos relativos al edificio, al equipamiento y a los recursos didácticos disponibles y a su estado de conservación.

2. INSTALACIONES Y RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> . Existe un ficha donde puede reflejarse el presupuesto disponible, su distribución y su propuesta de gasto . El centro cuenta con: <ul style="list-style-type: none"> Comedor Escolar Transporte Escolar Servicio de Orientación Servicio Médico
3. PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> . Estadística global de los resultados académicos del alumnado del centro . Proximidad de la vivienda de los alumnos al centro . En general los alumnos no rechazan la institución escolar
3.1. Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> . Estadística global de los resultados académicos del alumnado del centro . Proximidad de la vivienda de los alumnos al centro . En general los alumnos no rechazan la institución escolar
3.2. Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> . El profesorado imparte las áreas o las materias para las que está titulado o especializado . El profesorado cumple regularmente el horario asignado . El porcentaje de estabilidad del profesorado en el centro es elevado
3.3. Equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> . El equipo directivo tiene formación adecuada para ejercer sus funciones . El equipo directivo ejerce las funciones que tiene encomendadas (deben especificarse separadamente las de cada cargo) . El equipo directivo estimula y coordina la actividad del profesorado
3.4. Familias	<ul style="list-style-type: none"> . Existen una o varias Asociaciones de padres de Alumnos en el centro . Los padres y las madres participan responsablemente en el Consejo Escolar . Los padres y las madres se hacen cargo de algún servicio escolar
3.5. Otro personal	<ul style="list-style-type: none"> . El centro cuenta con personal administrativo . El centro dispone de conserje . El personal no docente está representado en el Consejo Escolar

4. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y DIRECCIÓN	
4.1. Proyecto curricular	<ul style="list-style-type: none"> . Existe un proyecto educativo y curricular registrado por escrito . El proyecto ha sido realizado con la colaboración de todo el profesorado . El proyecto responde a las exigencias sociales del entorno
4.2. Organización del equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> . Están previstas reuniones periódicas del equipo directivo . Se cumplen los acuerdos tomados en las reuniones . El equipo tiene previsto un plan permanente de autoevaluación
4.3. Organización de los órganos de coordinación didáctica	<ul style="list-style-type: none"> . Están constituidos los equipos de profesores para los diferentes ciclos . Están constituidos los seminarios didácticos . Tienen previstas reuniones periódicas
4.4. Organización de los órganos colegiados de gobierno	<ul style="list-style-type: none"> . Están constituidos los órganos de gobierno del centro . Están representados todos los sectores de la comunidad educativa en el Consejo Escolar . Se toman acuerdos en las reuniones y se controla su cumplimiento

5. EXPERIENCIAS E INNOVACIÓN	
5.1. Programas experimentales	<ul style="list-style-type: none"> . El centro está incorporado a algunos programas experimentales, tales como: <ul style="list-style-type: none"> Nuevas Tecnologías Integración Reforma de las EE.MM., etc. . El profesorado del centro apoya la experimentación como medio de mejora . Los padres y las madres están de acuerdo con los programas que se llevan a cabo
5.2. Innovaciones en el centro	<ul style="list-style-type: none"> . El profesorado es partidario de introducir innovaciones didácticas en el quehacer del centro. . En los últimos tres años se han introducido innovaciones . Se evalúan las innovaciones antes de incorporarlas a la programación habitual del centro

6. FUNCIONAMIENTO INTERNO	
6.1. Equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> . Tiene capacidad de liderazgo entre el profesorado . Manifiesta explícitamente las expectativas que tiene sobre el trabajo del profesorado . Utiliza las necesidades detectadas cuando planifica programas de desarrollo convenientes para la mejora de la calidad del centro
6.2. Actividad administrativa y económica	<ul style="list-style-type: none"> . La Junta Económica aprueba los gastos realizados en el centro. . Está al día toda la documentación administrativa del centro . Se actualiza el inventario cada curso escolar
6.3. Consejo Escolar	<ul style="list-style-type: none"> . Sus miembros asisten regularmente a las reuniones que se convocan . Cumple las funciones que tiene encomendadas (pueden describirse una a una) . Realiza el seguimiento de las repercusiones que tienen las decisiones que toma
6.4. Claustro de profesores	<ul style="list-style-type: none"> . Los profesores asisten regularmente a las reuniones que se convocan . El profesorado participa activamente en el desarrollo de las reuniones . Es consultado por el equipo directivo para tomar las decisiones que afectan a la actividad didáctica del centro.
6.5. Organos de coordinación didáctica	<ul style="list-style-type: none"> . Los jefes de los órganos de coordinación existentes convocan las reuniones previstas . Su profesorado elabora las programaciones correspondientes . Su profesorado coordina el modelo de evaluación de alumnos dentro de su curso o ciclo
6.6. Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> . El profesorado elabora y sigue la programación de aula . El profesorado asiste a cursos de perfeccionamiento . El profesorado valora positivamente el trabajo en equipo
6.7. Programación didáctica: a) Ciclos b) Cursos c) Aulas	<ul style="list-style-type: none"> . La programación contiene las enseñanzas mínimas establecidas legalmente . La programación establece las adaptaciones necesarias para los alumnos que las precisan . Las programaciones de los ciclos, cursos o aulas son coherentes con el Proyecto Curricular de Etapa
6.8. Coherencia metodológica	<ul style="list-style-type: none"> . Existen criterios generales metodológicos en el Proyecto Curricular de Etapa . Los métodos utilizados en las diferentes áreas son coherentes entre sí . La metodología de todo el profesorado favorece la participación activa de los alumnos.

6.9. Coherencia evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> . En el Proyecto Curricular de Etapa se recogen los criterios de evaluación para todo el alumnado . Las programaciones de cada Seminario o ciclo siguen los criterios generales establecidos . Se controla la aplicación de los criterios generales de evaluación
6.10 Utilización de instalaciones y equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> . Hay normas establecidas para la utilización común de los espacios del centro . Se obtiene un rendimiento adecuado de las instalaciones del centro . Se controlan los desperfectos habidos y los gastos innecesarios
6.11. Utilización de recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> . Existe un centro de recursos en la institución escolar . Hay un sistema establecido para el uso habitual de los recursos didácticos comunes . Se constata la utilización suficiente de los recursos existentes en el centro
6.12. Tutoría y orientación	<ul style="list-style-type: none"> . El profesorado tiene establecidas horas semanales de tutoría . El tutor cumplimenta la documentación del alumnado de su grupo (con la salvedad de COU) . Existen directrices generales para llevar a cabo la orientación en el centro
6.13. Clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> . Existe confianza mutua entre el alumnado y el profesorado . El personal del centro se considera informado de la actividad que en él se realiza . Las normas de convivencia establecidas en el Reglamento de Régimen Interno favorecen un clima escolar positivo
6.14. Nivel de expectativas	<ul style="list-style-type: none"> . Se tiene conciencia de la calidad educativa del centro . El alumnado participa en las actividades extraescolares con el afán de superarse . El profesorado manifiesta a los alumnos y las alumnas el nivel que espera de ellos
6.15. Actividades extraescolares	<ul style="list-style-type: none"> . Se realizan actividades extraescolares en el centro, como complemento y ampliación de la actividad escolar . Las familias proponen actividades extraescolares . Las familias se integran y responsabilizan de algunas actividades
6.16. Experiencias e innovaciones	<ul style="list-style-type: none"> . Se evalúan de modo permanente los programas experimentales incorporados al centro . Se han generalizado en el centro algunos programas experimentales . El profesorado introduce innovaciones en el aula como consecuencia de su perfeccionamiento profesional

7. RELACIONES CON LA COMUNIDAD	
7.1. 7.5. Relaciones con ... personas e instituciones del entorno	<ul style="list-style-type: none"> . El Consejo Escolar y el equipo directivo tienen establecidas las pautas para relacionarse con las instituciones del entorno . Existe colaboración mutua entre las autoridades municipales y el centro . Se mantiene contacto permanente con empresas para facilitar las prácticas laborales del alumnado
7.6. Nivel de expectativas de la comunidad hacia el centro	<ul style="list-style-type: none"> . Número de solicitudes anuales de matrícula en el centro, comparado en el número de vacantes ofertadas . Las familias están satisfechas de que sus hijos asistan al centro . El centro es bien aceptado por otras empresas o instituciones para diversos tipos de colaboración

8. RESULTADOS	
8.1. Rendimiento del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> . Porcentaje de calificaciones positivas y negativas por ciclo, curso, área, materia . Porcentaje de promociones y repeticiones de curso . Satisfacción del alumnado en cuanto al trabajo realizado
8.2. Seguimiento del alumnado en estudios posteriores en su integración laboral	<ul style="list-style-type: none"> . Porcentajes de superación de evaluaciones externas, comparados con los de evaluaciones internas . Índice de alumnos incorporados al trabajo al finalizar los estudios en el centro . Grado de satisfacción por la preparación recibida en el centro, en los alumnos incorporados ya a otros estudios o al trabajo
8.3. Satisfacción e integración de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> . Las familias participan activamente en el funcionamiento del centro . Las instituciones colaboran en la buena marcha del centro . La Asociación de Padres se siente tenida en cuenta cuando manifiesta opiniones para la mejora del centro
8.4. Nivel de eficacia de todos los componentes descritos.	<ul style="list-style-type: none"> . Puede elaborarse una escala para valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos para cada uno de los componentes del centro.

Reiteramos nuestra valoración positiva de este instrumento en tanto que es una propuesta muy amplia a partir de la cual cada centro puede "escoger" qué va a estudiar

y crear sus propios instrumentos de recogida de datos y de análisis y valoración de éstos. La autora ofrece ideas y/o pistas acerca de los elementos (para ella indicadores) que nos pueden iluminar acerca del funcionamiento de cada componente y subcomponente pero rehuye presentar modelos encorsetados en los que "meter" los datos y estudiarlos, sino que ésto lo deja a los equipos de cada centro para que, de acuerdo con sus proyectos educativos y sus realidades, elaboren las fichas, instrumentos, escalas, etc. que crean adecuados.

DE CEA, F. et al. (1992), V.A.Q. (Visita Avaluació Qualitativa).
Barcelona: Ed. Santillana.

El instrumento "Visita d'Avaluació Qualitativa" elaborado por De Cea, Corominas, Henar, Núñez y Rodríguez (1992) se centra en el proceso (más que en los resultados). Se divide en dos ámbitos (para cada uno de los cuales incluye plantillas de evaluación): el de organización (incluye participación, coordinación,...) y el curricular (recogida de datos de las diferentes áreas curriculares). Como técnicas de recogida de información utiliza las entrevistas, el análisis de documentos y la observación.

Puede resultar chocante comprobar que se trata de un instrumento concebido desde la perspectiva del evaluador externo (diseñado por un grupo de inspectores) pero que proponga una implicación tan grande en la vida del centro, obedeciendo a una perspectiva más cualitativa. También incluye un ejemplo de informe.

No incluye calificaciones externas sino que se limita a apuntar unas líneas y elementos por los que cada centro, de acuerdo con sus circunstancias y características, puede preguntarse para valorar su estado y si éste es satisfactorio. Por lo tanto se inscribe también en el conjunto de instrumentos que hemos denominado "abiertos".

TORROBA, I. (1993), "Evaluación cualitativa de centros en el marco de la LOGSE". En *Bordón*, vol. 45, nº 3, pp. 295- 305.

Presenta una propuesta de informe de evaluación de un centro que podría tener siete grandes bloques. Se trataría de estudiar los siguientes aspectos y comentarlos de forma descriptiva y llana, asequible a toda la comunidad:

1. Contexto institucional:
 - Tamaño del centro
 - Años de funcionamiento
 - Características de las personas que lo componen
 - Años de permanencia en sus cargos
 - Titularidad del centro y cultura institucional
2. Entorno en el que se ubica el centro:
 - Situación socio-política-cultural y económica del entorno próximo al centro
 - Recursos comunitarios existentes
 - Casuística del hábitat
 - Medios de comunicación y acceso al centro
 - Tipo de relaciones mantenidas con el medio
 - Situación cultural y financiera de las familias de la comunidad
 - Tipo de industrias y comercios existentes así como lugares de ocio
 - Titularidad de los centros existentes en la zona y tasa de intercambio de alumnado
3. Clientes (alumnado):
 - Situación académica inicial, procesual y de salida
 - Intereses y expectativas
 - Situación socio-económico-familiar
 - Porcentaje de los que siguen estudios superiores y de quienes se insertan en el mundo laboral en puestos de trabajo de acuerdo con su titulación
 - Características de la asociación de alumnos (objetivos de la asociación y actividades que realiza).
4. Gestión pedagógica:
 - Proyectos curriculares
 - Proyectos de orientación
 - Proyectos de nuevas tecnologías
 - Proyectos de integración
 - Proyectos de formación en centros de trabajo o de alternancia
 - Proyectos de diversificación curricular
 - Otros proyectos de orden pedagógico
5. Gestión funcional y de espacios
 - Organización de los grupos de alumnos.
 - Distribución de locales y espacios comunes
 - Adecuación del horario lectivo a los objetivos de los diferentes proyectos pedagógicos
 - Coordinación de las actividades docentes, tutoriales, de orientación y complementarias.
6. Gestión de recursos
 - Habilidades interpersonales del líder/director
 - Habilidades en la toma de decisión
 - Habilidades de comunicación

- Habilidades de efectividad personal.

- Dentro de las habilidades del director también se consideran una serie de tareas determinadas

7. Gestión administrativa y financiera

- Distribución de los presupuestos

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

Dentro de los modelos de evaluación de los centros educativos en sentido amplio destacamos la propuesta de De Miguel (1994: 25), quien plantea los siguientes aspectos de posible evaluación sistematizados según se refieran, por una parte, al contexto, al *input*, al proceso o al *output* y según pertenezcan, por otra parte, al centro, al profesorado o al alumnado:

Nivel	CONTEXTO	INPUT	PROCESO	OUTPUT
S I S T E M A	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema político/económico • Relaciones con la Administración central 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos • Sistema de financiación • Edificios 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de dirección • Distribución de recursos • Política de igualdad de oportunidades y promoción 	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento en las materias académicas • Satisfacción del mundo del trabajo
C E N T R O	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía (PEC) • Características • Apoyos • Relaciones con los padres • Relaciones con la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos: Profesores • Ratio • Proyecto Cultural (PCC) 	<ul style="list-style-type: none"> • Política de la dirección • Proyectos y programas • Política de personal • Programa de orientación y tutoría • Programas de atención a la diversidad • <i>Staff Development</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción del profesorado • Satisfacción del alumnado • Satisfacción de las familias • Reputación en la comunidad • Relaciones con el entorno • Rendimiento del alumnado
P R O F E S O R A D O	<ul style="list-style-type: none"> • Tamaño de las clases • Equipamiento y recursos • Ayuda del <i>staff</i> • Estabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualificación • Experiencia • Actitudes • Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de intervención educativa • Sistema de evaluación del aprendizaje de los alumnos y de la práctica docente • Programa de perfeccionamiento en el centro • Proyectos de investigación/innov. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo profesional • Credibilidad • Actitudes • Ética • Dedicación • Participación en proyectos comunes • Servicio a la comunidad
A L U M N A D O	<ul style="list-style-type: none"> • Características familiares: • Estatus socio-económico • Apoyo familiar • Expectativas • Normas 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades • Conocimientos y experiencias • Actitudes 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de capacidades • Adquisición de conocimientos • Desarrollo de actitudes • Desarrollo de expectativas • Desarrollo de estrategias de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> - conceptuales - procedimentales - actitudinales • Desarrollo de capacidades: <ul style="list-style-type: none"> - cognitivas - equilibrio personal - motrices - relaciones - inserción • Altas expectativas

IV. Los instrumentos evaluativos de la calidad de la educación infantil

Cualquiera de los instrumentos, abiertos, semi-abiertos o cerrados, que hemos nombrado hasta el momento es susceptible de ser aplicado en organizaciones de educación infantil. Ello se puede hacer de modo directo si los parvularios están integrados en centros de primaria, como suele ocurrir, puesto que la mayoría de los instrumentos están pensados para escuelas ordinarias de primaria y/o secundaria. Sin embargo, si se trata de centros de infantil aislados o de centros de 0-3 años, deben de ser adaptados en el sentido de que hay aspectos que no se dan en este otro tipo de centros y por los que no tiene sentido preguntarse y, en cambio, aparecen otra serie de cuestiones que sí adquieren importancia en esta etapa educativa y que requieren un análisis.

Por ello también disponemos de instrumentos centrados exclusivamente en la valoración de la calidad de la educación infantil. A continuación presentamos algunos.

BALAGUER, I; MESTRES, J; PENN, H. (s/f), Calidad en los servicios para la infancia. Comisión de las Comunidades Europeas.

Se trata de un documento (que, pese a no estar fechado parece pertenecer a 1995) muy completo en tanto que aborda una gran variedad de aspectos referidos a la etapa infantil (y muy especialmente al ciclo 0-3) y en tanto que lo hace desde diferentes perspectivas (de los profesores, de los padres, de la comunidad,...) Los grandes objetivos que, según los autores, y, por tanto, según la Red Europea de Atención a la Infancia, han de regir el funcionamiento de los centros de educación infantil han de ser: la igualdad de oportunidades sin tener en cuenta el sexo, la raza y la discapacidad; la variedad cultural; el apoyo como miembros de una familia y de una comunidad y la felicidad de sus miembros. Sin embargo, no consideran estos aspectos como universales inmutables, sino que se muestran abiertos al debate

Se preguntan qué componentes de los servicios de atención a la infancia nos llevarían a la consecución de los anteriores objetivos y, en este sentido, sugieren la existencia de ciertos indicadores de calidad que podrían permitir saber en qué medida estos objetivos de valor básico se traducen en la práctica. Sin embargo, según nuestro

parecer no se trata de verdaderos indicadores, sino de sugerencias de aspectos susceptibles de reflexión en tanto que posiblemente influyen en la calidad de la educación. Precisamente ahí radica su validez (y para algunos su limitación): no proporcionan un instrumento cerrado en el que poner cruces o números sino que son apuntes de posibles ámbitos de la calidad al entorno de los cuales debatir todos, padres y profesores, para llegar a explicitar las opiniones de cada uno.

Balaguer et al (1995: 8) dicen ser conscientes de que habitualmente se tiende a hacer hincapié en medidas de calidad más limitadas y más cuantitativas, normalmente características que se refieren a la organización o al entorno y que puede demostrarse que tienen relación con algunos resultados del desarrollo de los niños. Por ejemplo, repasando la literatura americana, indican que Alison Clarke-Stewart (1991) establece algunos indicadores de calidad que incluyen un entorno físico bien organizado y estimulante, un educador responsable y con una formación previa; un currículum equilibrado; grupos relativamente reducidos de niños y un ratio adulto/niño relativamente generoso. Esta autora también sostiene que "debido al descubrimiento de que la relación entre estas dimensiones de calidad y el desarrollo de los niños es curvilínea", probablemente es más importante, por lo menos a corto plazo, centrar nuestros esfuerzos en asegurar que todos los programas de atención infantil cumplen las normas mínimas aceptables (respecto al número de niños por grupo, el ratio, la formación de los educadores, etc.) que en tratar de mejorar la calidad de los servicios de atención actuales que ya son adecuados. Según Balaguer et al. estas conclusiones reflejan una tradición académica concreta (la de la psicología experimental) y no implican discusión alguna sobre los valores que inspiran la elección de objetivos y criterios ni se reconoce que los valores no siempre son compartidos por todos aquellos interesados en los servicios. Por ello no reflejan la complejidad de la vida cotidiana que experimentan las familias con niños, ni todas las necesidades, perspectivas y objetivos que los servicios deben reconocer y tratar de cubrir.

A raíz de este análisis, proponen un tipo de "instrumento", si es que puede ser denominado así, alternativo que consta de criterios de calidad y garantías de calidad. Es como una doble vía micro-macro, en tanto que contempla ambas perspectivas. Reconoce la importancia de aspectos de política general y la responsabilidad de los políticos y gestores en el desarrollo de los procesos educativos de los centros escolares.

A continuación, tanto por la exhaustividad y validez del documento, como por su poca difusión transcribimos los "indicadores" (a nuestro entender, aspectos de la calidad) que propone:

CRITERIOS DE CALIDAD:

A) Acceso y utilización:

Este primer grupo de criterios examina el proceso para acceder a los servicios y la adaptación y flexibilidad del servicio a las necesidades individuales de las familias.

- ¿Es fácil para un niño acceder a un determinado servicio?
- ¿Qué tipo de requisitos de admisión existen?
- ¿Qué prioridades se imponen?
- ¿Quién controla las admisiones?
- ¿Son posibles las apelaciones contra decisiones de admisión?
- ¿Pueden los padres afrontar los costes del servicio?
- ¿Es fácil viajar de casa hasta la ubicación del servicio?
- ¿Existe la posibilidad de negociar las horas o los días de asistencia?
- ¿Las rutinas de la escuela infantil o centro son flexibles o rígidas?

B) Entorno:

Este grupo de criterios examina diferentes aspectos del entorno físico de los servicios y cubre un extenso número de factores, desde la sanidad y la seguridad hasta la estética.

- ¿Es seguro el entorno interior y exterior del servicio?
- ¿Inspiran sanidad?
- ¿Están protegidos contra riesgos y peligros evidentes?
- ¿Se facilita el acceso de niños o adultos discapacitados?
- ¿Son los entornos atractivos, están bien diseñados?
- ¿Son estéticamente agradables?
- ¿Están bien ventiladas las salas, son cálidas?
- ¿Ofrece el centro diversas posibilidades para juegos, tanto de interior como de exterior?
- ¿Existe espacio suficiente para el ejercicio y el descanso?
- ¿Son las salas suficientemente espaciosas para permitir el libre movimiento, a la vez que suficientemente confortables para el ejercicio de actividades tranquilas y de relajación?
- ¿Son correctas las instalaciones de la cocina?
- ¿Tienen los niños permitido el acceso a la cocina?
- ¿Es nutritiva la comida?
- ¿Se presenta de forma atractiva la comida?
- ¿Constituye el tiempo de comidas un placer o un esfuerzo?
- ¿Están las salas de cambio y lavabos bien equipados?
- ¿Existe un espacio adecuado para almacenaje?
- ¿Existe un espacio adecuado para el personal?
- ¿Existe un espacio adecuado para los padres?
- ¿Existe un espacio para recibir visitas y proporcionar información?

C) Actividades de aprendizaje

Este grupo de criterios se refiere a las actividades que facilitan e incrementan el desarrollo cognitivo y social de los niños. Existe un consenso respecto a la importancia del aprendizaje durante los primeros años de vida y una gran cantidad de literatura al respecto en la mayoría de los países. Sin embargo, continúa un debate activo sobre el modo más adecuado de fomentar dicho aprendizaje. Por ejemplo, de qué forma está estructurado en entorno del aprendizaje; cuántos adultos deben intervenir en el proceso de aprendizaje o cuántas actividades deben estar autodirigidas por los propios niños; qué papel desempeñan los demás niños en este aprendizaje; hasta qué punto el aprendizaje debe prefigurar los requisitos de la escolaridad reglada; qué debe incluir el contenido del aprendizaje. Existen diferentes opiniones profesionales al respecto. Los criterios que presentamos en este bloque son muy generales u admitimos que ya pueden haber sido objeto de consideraciones mucho más exhaustivas en diferentes países.

- ¿Existe un campo comprensivo de actividades para la infancia?
- ¿Hay oportunidades de desarrollar las técnicas lingüísticas orales y escritas?
- ¿Existe la posibilidad de desarrollar programas bilingües?
- ¿Hay oportunidades de desarrollar los conceptos básicos matemáticos?
- ¿Se promueve la expansión musical y las técnicas musicales?
- ¿Se promueven las técnicas artísticas y la apreciación estética?
- ¿Tienen los niños la oportunidad de expresarse a través de la interpretación dramática, los títeres y la mímica?
- ¿Se promueve el interés por los conceptos biológicos y científicos?
- ¿Existe la oportunidad de desarrollar la coordinación motriz y el control corporal?
- ¿Comprenden los niños los conceptos básicos de sanidad e higiene?
- ¿Tienen los niños conocimiento de la comunidad local y de las actividades que se llevan a cabo en ella?
- ¿Está bien equipado el centro o escuela infantil con una variedad de mobiliario y actividades que promuevan el aprendizaje?
- ¿Pueden los niños incidir cierto control sobre la estructura y ritmo de las actividades?

D) Relaciones

Las relaciones existen a diferentes niveles y en muchas direcciones; entre el adulto o educador y el niño, entre niño y niño y entre los mismos adultos, cuya interacción y comportamiento constituyen inevitablemente modelos para los niños y las niñas.

- ¿Tiene el personal, maestros o los educadores, conocimiento, comprensión y experiencia sobre el desarrollo infantil?
- ¿Interrelacionan con los niños cálida y cariñosamente?
- ¿Existe continuidad entre el personal y los niños?
- ¿Son estables las relaciones?
- ¿Establecen algunos miembros del personal relaciones particulares con los niños y conocen y entienden sus historias personales?
- ¿Cómo trata el personal a los niños que se comportan de forma irritable o irritante, o que se mantienen al margen?
- ¿Responde el personal rápidamente y con respeto a las demandas, preguntas y solicitudes de los niños?
- ¿Sabe arreglárselas el personal en caso de acontecimientos especiales o de emergencias?
- ¿Promueve activamente el aprendizaje el personal?
- ¿Existen hombres al igual que mujeres como modelos de trabajo?
- ¿Recalca y desarrolla el personal la cooperación en el juego y apoya las relaciones entre los niños?
- ¿Hay actividades iniciadas por los propios niños?
- ¿Se ofrecen oportunidades adecuadas a los juegos entre los niños sin interrupción por parte de ningún adulto?
- ¿Existen espacios de juego que no estén constantemente controlados por los adultos?
- ¿Pueden elegir los niños con quién desean jugar?
- ¿Existen grupos de niños coetáneos o son grupos de niños de edades diversas?
- ¿Se permite a los hermanos y hermanas ser compañeros de juego?
- ¿Son estables las relaciones entre los niños?
- ¿Se da apoyo a las amistades?
- ¿Se llevan bien los adultos entre ellos?
- ¿Existe una relación jerárquica entre los adultos?
- ¿Existen amistades entre los adultos?
- ¿Las personas que trabajan con los niños, disfrutan con su trabajo, se sienten seguros y complacidos del mismo?
- ¿Sigue el personal las instrucciones del centro sin comprenderlas totalmente o discutir las?

E) Opiniones de los padres

Este grupo de criterios investiga la naturaleza de la asociación entre padres y todas aquellas personas dedicadas al cuidado de sus hijos. Hemos utilizado el término "padre" aunque somos

conscientes de que esta palabra no tiene género ni se aplica a una única generación y que pueden establecerse distinciones prácticas entre madres y padres y otros parientes cercanos.

- ¿Existen formas de constatar las opiniones o puntos de vista de los padres en cuanto a las instalaciones infantiles?
- ¿Se sienten bien acogidos los padres?
- ¿Disponen los padres del tiempo suficiente para dejar a sus hijos por la mañana y recogerlos posteriormente al final del día o sesión?
- ¿Consideran los padres que reciben suficiente información sobre el progreso de sus hijos?
- ¿Pueden los padres dar información sobre el progreso de sus hijos?
- ¿Están los padres al corriente de las actividades diarias y rutinas y de la razón por la cual se realizan?
- ¿Pueden los padres hacer comentarios sobre estas actividades y rutinas o aportar sugerencias?
- ¿Pueden los padres participar o estar presentes durante las comidas u otras actividades de la escuela o centro infantil?
- ¿Participan los padres en la discusión o preparación del programa o plan de actividades de la escuela o centro infantil?
- ¿Pueden participar los padres en la dirección de la escuela infantil, en la selección del personal o bien en el control financiero de los recursos?

F) La comunidad

Este grupo de criterios se refiere a la comunidad. La "comunidad" es un concepto vago que va más allá del vecindario inmediato e implica intereses superpuestos y agrupaciones de gente y lugares de los cuales el niño forma parte. Descubrir hasta qué punto la escuela infantil o centro es sensible a estas influencias externas constituye igualmente un criterio de calidad muy útil.

- ¿Forma parte de la comunidad local la escuela infantil o centro?- ¿Viven en la localidad los miembros del personal?
- ¿Se ven reflejados en las actividades diarias los intereses y prioridades del entorno local?
- ¿Visitan los niños las instalaciones locales?
- ¿Las personas de la comunidad que no son padres ni miembros del personal, tienen la oportunidad de visitar la escuela infantil o centro?
- ¿Existen otras actividades que se desarrollen en el centro donde los niños están recibiendo atención y siendo educados?
- ¿Pueden participar los niños en acontecimientos de la comunidad?

G) Valoración de la diversidad

Este grupo de criterios se refiere a la diversidad, en qué medida se explora y amplía el concepto "normalidad" y hasta qué punto se acepta la heterogeneidad.

- ¿Cómo se reconocen y resuelven los problemas de diferencia de sexo?
- ¿Cómo se comportan los niños frente al racismo aún cuando no estén presentes niños o educadores de color en el centro?
- ¿Cómo se trata la discapacidad en niños, personal o padres?
- ¿En qué medida son sensibles o tolerantes el personal y los niños frente a las diferencias individuales?
- ¿Se intenta realmente comprender y valorar los estereotipos y representar y permitir la diversidad cultural y física en los materiales y equipamiento utilizados en las actividades diarias?
- ¿Existen recursos y apoyo complementarios en caso necesario?

H) Evaluación de los niños y medidas resultantes

Estos criterios se refieren a la evaluación de los progresos de los niños y a valorar hasta qué punto los problemas o actitudes específicos son reconocidos y tratados.

- ¿Se controla a los niños regularmente?
- ¿Se controla, en particular, el desarrollo y progreso de cada niño, se registra y se discute?
- ¿Se respeta la autonomía e intimidad de cada niño?
- ¿Se respeta la confidencialidad?
- ¿Están a disposición de los padres los informes?
- ¿En la evaluación, se toman en cuenta las observaciones y comentarios de los padres?
- ¿En caso necesario, se dispone de la ayuda de un especialista, tanto para problemas médicos o psicológicos específicos como para permitir el desarrollo de actividades concretas tales como la música, el arte o la natación?

I) Distribución de los costes

Este grupo de criterios hace referencia a la valoración económica-financiera. Son criterios complejos y recalamos la importancia de llevar a cabo un análisis de los costes y beneficios de los servicios más que ahondar en otros criterios financieros.

- ¿Cómo se calculan los costes de la escuela infantil o centro?
- ¿Cómo se evalúan los beneficios en favor de los padres y niños?
- ¿El estudio del coste comprende los gastos de alquileres, rentas, seguros, calefacción, electricidad, etc.?
- ¿Se incluyen los gastos de portería, domésticos, administrativos y de mantenimiento en el coste?
- ¿Cómo se calculan los salarios o pagas del personal infantil?
- ¿Se incluye en los costes los recursos adecuados y los recambios de materiales consumidos?
- ¿Hay un presupuesto destinado a cubrir la baja por enfermedad o la formación de los empleados?
- ¿Se incluye la contratación de personal?
- ¿El presupuesto destinado a la alimentación es adecuado para ofrecer una dieta equilibrada, variada y atractiva?
- ¿Se incluye en los costes los gastos derivados de las visitas y excursiones del personal y de los niños?
- ¿Quién cubre estos gastos?
- ¿Contribuyen los padres?
- ¿Existe personal voluntario no remunerado?
- ¿Quién cubre los gastos de especialista?
- ¿Se analizan estos costes en relación al grado de satisfacción de los usuarios?
- ¿Se analizan estos costes en relación al índice de ausencias y rotación del personal?
- ¿Se analizan los costes en relación a la rotación de niños?
- ¿Se analizan los costes en relación a los resultados obtenidos por los niños?

J) Ethos

El carácter y régimen de la escuela infantil o centro es el resultado del equilibrio entre todos estos indicadores de calidad, su grado de integración y utilización coherente. Cuanto más positivo y coherente sea el programa o la organización, cuanto más se acerque a los valores de base, más fácil será llegar a conseguir un servicio de calidad. Seguidamente volvemos a relacionar estos valores.

- ¿Promueve la escuela infantil o centro la sanidad?
- ¿Estimula la espontaneidad y la libre expresión de los niños?
- ¿Asegura que los niños sean respetados como individuos?
- ¿Reconoce la dignidad y autonomía de los niños?
- ¿Promueve la autoconfianza y el entusiasmo por el aprendizaje?
- ¿Ofrece un entorno estable de aprendizaje y atención?
- ¿Estimula la sociabilidad, amistad y cooperación con los demás?
- ¿Reconoce la igualdad de oportunidades sin tener en cuenta el sexo, la raza o las discapacidades?
- ¿Se encuentra totalmente representada la diversidad cultural?
- ¿Es la escuela infantil o centro completamente sensible a las influencias de las familias y de la comunidad?
- ¿Son felices los niños?
- ¿Tiene la escuela infantil o centro establecidos unos objetivos y propósitos que respalden estos valores?

- ¿Está todo el personal de acuerdo y apoya tales objetivos?
- ¿Existen estrategias definidas con el fin de poner en práctica estos objetivos e intenciones?
- ¿Existen factores que impidan la consecución de dichos objetivos?
- ¿Cómo responde el centro infantil y frente a quién?
- ¿Cuáles son los criterios?

GARANTÍA DE CALIDAD:

A) Política:

Todas las declaraciones políticas -en forma oral o escrita- cuya intención es confirmar la importancia y orientación de los servicios infantiles, permiten iniciar el debate democrático y la reflexión en diferentes foros: político, profesionales, sindicales y cívicos.

- ¿Qué declaración de principios existe a nivel nacional?
- ¿Qué declaración de principios existe a nivel autonómico, regional o local?
- ¿Son estas declaraciones explícitas o implícitas?
- ¿Son específicas las definiciones que contienen?
- ¿Refleja la política las necesidades de las diferentes comunidades?
- ¿Incluye la política al sector privado y al sector no lucrativo?
- ¿Cómo se hace la política?
- ¿Quién se encarga de desarrollarla?
- ¿Qué importancia se confiere a esta política en relación a otras políticas?

B) Legislación y normativa

El debate sobre la política debe centrarse en los servicios de atención a la infancia y desarrollar e impulsar acciones legislativas y fiscales. La legislación debe diseñar las competencias de los gobiernos locales en cuanto a la provisión de servicios.

- ¿Refleja completamente el alcance de las políticas la legislación o la toma de decisiones en el marco estatal o local?
- ¿Es coherente la legislación o se halla contenida en diferentes normas o directrices separadas?
- ¿Están totalmente especificados los poderes de las autoridades autonómicas y locales?
- ¿Establece la legislación objetivos de los servicios en las distintas zonas?
- ¿Afecta la legislación o normativa de igual forma al sector público y al privado y no lucrativo?
- ¿Qué clase de penalizaciones existen si no se siguen los objetivos y normas existentes?

C) Financiación y recursos

La calidad en los servicios de educación infantil requiere inevitablemente inversiones y recursos. La financiación es necesaria no sólo para proporcionar directamente los servicios sino para toda la infraestructura, los servicios complementarios, la formación permanente del personal y la atención para grupos con necesidades específicas, como grupos de niños discapacitados. Este apoyo financiero puede proporcionarse directamente a los servicios o bien en forma de becas o subvenciones.

- ¿Qué porcentaje de los impuestos se invierte en servicios de atención a la infancia?
- ¿Qué coste tienen los diferentes tipos de servicios?
- ¿Cuáles son los parámetros para calcular los costes?
- ¿Quién cubre los costes de los servicios? ¿El Estado? ¿El gobierno autonómico, local? ¿Los padres? ¿Los empresarios? ¿Entidades benéfico-sociales?
- ¿Pueden calcularse los costes de la no provisión de tales servicios?
- ¿Se distribuyen estos costes de forma igualitaria o desigual entre las distintas regiones, comunidades o grupos?

D) Planificación y control

Este apartado se refiere a cómo las políticas se llevan a la práctica. En ningún estado miembro, la oferta equipara a la demanda, y las propias demandas no son constantes. La planificación consiste en: la consecución de objetivos dentro de ciertos límites de tiempo, la revisión de objetivos, la calidad de la información disponible para establecer y revisar los planes, y los procesos y procedimientos a través de los cuales se establecen los objetivos y se acuerdan los cambios y acciones.

- ¿Qué planes o estrategias existen para poner en práctica la política?
- ¿En qué nivel de gobierno existen?
- ¿Incluyen también estos planes al sector privado y no lucrativo?
- ¿Qué personas son las responsables de estas estrategias?
- ¿Quién más se halla involucrado en el proceso?
- ¿Qué plazos de tiempo existen?
- ¿Qué indicadores se utilizan para evaluar la necesidad y la demanda de servicios?
- ¿Qué indicadores se utilizan para medir la aceptación de los servicios?
- ¿Qué indicadores se utilizan para medir el grado de satisfacción de los usuarios para con los servicios?
- ¿Cómo se evalúa la calidad del servicio?
- ¿Cómo se evalúan los servicios complementarios para grupos específicos tales como los niños discapacitados?

E) Asesoramiento y apoyo

La inspección y el control de los servicios proporcionan una forma de medir su eficacia. Existe pues una diferencia entre éstos y el asesoramiento y apoyo cuya eficacia brinda a los servicios la posibilidad de crecer y desarrollarse.

- ¿Existe una infraestructura de servicios de apoyo y asesoramiento?
- ¿Qué tipo de servicios de apoyo y asesoría existen?
- ¿Qué servicios de apoyo especializados existen?
- ¿Incluyen servicios sanitarios?
- ¿A qué nivel gubernamental son administrados?
- ¿Se proporciona también apoyo y asesoramiento al sector privado y no lucrativo?
- Si existen servicios privados de apoyo y asesoramiento, ¿de qué forma están relacionados con los servicios públicos?
- ¿De qué forma están relacionados los servicios de apoyo y asesoramiento con los de inspección y control?
- ¿De qué manera están relacionados los servicios de apoyo y asesoramiento con la formación?

F) Contratación de personal

Para la creación de servicios de calidad, las personas que educan y atienden a los niños constituyen el factor más importante. La calidad queda garantizada si el personal disfruta y confía en su trabajo, si es atento y cariñoso con los niños y si proporciona a éstos un entorno estimulante.

El cuidado de los niños implica también una serie de trabajos manuales, domésticos y administrativos. La calidad del servicio se ve igualmente afectada por la forma en que se llevan a cabo estos trabajos estructurales, por lo que las preguntas sobre el personal que aquí planteamos también se refieren a estos trabajos.

- ¿Qué formación básica se exige al personal educador?
- ¿Qué salario y condiciones de servicio prefiere el personal?
- ¿Qué acuerdos sindicales existen para el personal?
- ¿Qué tipos de negociación existen para el personal?
- ¿Qué porcentaje de tiempo del horario laboral pasa el personal con los niños?
- ¿Están previstas las sustituciones en caso de que alguno de los trabajadores esté enfermo?
- ¿Qué grado de jerarquización existe en la organización del centro?
- ¿Qué instalaciones existen para el personal?
- ¿Qué porcentaje de hombres y mujeres trabaja en el centro?
- ¿Refleja el personal la realidad de la comunidad local?
- ¿Cuál es el grado de rotación del personal?
- ¿Qué oportunidades de promoción existen para el personal?
- ¿Qué tipo de formación y apoyo ofrece el centro al personal?
- ¿Afectan los requisitos de empleo al sector privado y no lucrativo?
- ¿Existe intercambio de personal entre el sector público y el sector privado y no lucrativo?
- ¿Quién limpia el local?
- ¿Quién es el responsable del lavado de la ropa o limpieza del mobiliario?
- ¿Quién es el responsable del mantenimiento del mobiliario y del local?
- ¿Quién se encarga del mantenimiento del espacio exterior?

- ¿Quién se encarga de la seguridad?
- ¿Quién cocina?
- ¿Quién lleva a cabo el trabajo de oficina?
- ¿Se solicita algún tipo de formación previa o en activo para este tipo de trabajos?
- ¿Existe algún tipo de complemento salarial o laboral vinculado a alguno de estos servicios?
- ¿Qué tipo de material se suministra para llevar a cabo estos trabajos?
- ¿Cómo se integran estos trabajos en las actividades diarias del centro?
- Si estos trabajos no están integrados en las actividades diarias, ¿son los servicios menos efectivos?
- ¿Cómo se selecciona al personal que analiza estos trabajos?

G) Formación

En este apartado se formulan algunas preguntas básicas sobre la relación entre los conocimientos, técnicas, actitudes, experiencias, preparación, para garantizar la calidad de los servicios.

- ¿Debe poseer formación todo el personal?
- ¿Puede sustituir la práctica a la formación?
- ¿Se estimula tanto a las mujeres como a los hombres a realizar cursos de formación?
- ¿Se permite la formación a diferentes grupos raciales, religiosos o lingüísticos?
- ¿Qué edad se exige para acceder a la formación previa al servicio?
- ¿Pueden acceder a la formación personas mayores?
- ¿Exige la formación una dedicación completa o existe la posibilidad de una dedicación parcial?
- ¿Cuánto dura la formación previa al servicio?
- ¿Cuál es el contenido de dicha formación?
- ¿Hasta qué grupo de edades infantiles cubre esta formación?
- ¿Hasta qué punto son didácticos los métodos de enseñanza utilizados en estos estudios previos al servicio?
- ¿Qué nivel académico tienen estos estudios previos?
- ¿Quién establece y evalúa la formación?
- ¿Están coordinados e integrados los diferentes tipos de formación?
- ¿Se establecen objetivos en cuanto al número de empleados formados?
- ¿Es gratuita la formación previa al servicio?
- ¿Reciben algún tipo de apoyo financiero los estudiantes que siguen los cursos de formación previa al servicio?
- ¿Está relacionada la formación previa con el salario?
- ¿Qué tipos de formación existen para el personal en activo?
- ¿Quién se ocupa de la formación continua?
- ¿Es voluntaria la asistencia a los cursos de formación continua?
- ¿La formación continua se realiza durante las horas laborables o después del trabajo?
- ¿Se adapta la formación continua a las necesidades individuales o bien a los objetivos colectivos de los servicios?
- ¿Dispone el sector privado y no lucrativo de formación continua?
- ¿Existe una formación de postgrado o especialización?
- ¿Qué tipo de apoyo financiero recibe la formación de post-grado?
- ¿La formación de post-grado está relacionada con el salario o la promoción?
- ¿De alguna manera está relacionada la formación con la investigación?

H) Recursos físicos

El medio en que los niños se desarrollan condiciona su calidad de vida. Los niños que gozan de pocas oportunidades para desarrollar sus capacidades de juego y movimiento, ven empobrecida su calidad de vida. Garantizar la calidad del espacio y de los recursos físicos en los servicios infantiles constituye un trabajo esencial.

- ¿Incluyen las normativas nacionales o locales reglas sobre el espacio interior y exterior del centro o servicio?
- ¿De qué capital se dispone para la construcción de nuevos edificios?
- ¿De qué capital se dispone para la rehabilitación?
- ¿Qué porcentaje se invierte en el espacio exterior?
- ¿Qué tipo de actividades compensatorias se ofrecen en caso de no disponer de espacio exterior?

- ¿Quién se encarga del diseño de los edificios o espacios?
- ¿Concuerda el diseño con los criterios de todos los indicadores de calidad?
- ¿Cumplen el mobiliario y equipamiento con los criterios de todos los indicadores de calidad?
- ¿Quién escoge el mobiliario y el equipamiento?
- ¿Quién repone el mobiliario y el equipamiento?
- ¿Quién se encarga del mantenimiento general del edificio o local?

I) Investigación y Desarrollo

Tradicionalmente la investigación consiste en examinar rigurosamente algunos acontecimientos o contextos específicos. Sin embargo, también puede interpretarse en un contexto más amplio, el de estimular y apoyar al personal y a los padres en cuanto al estudio sistemático de aquellos aspectos de la práctica de sus propias escuelas infantiles o centros que precisan un desarrollo más amplio. Por ejemplo, el bilingüismo, o la utilización del arte o de los títeres como medios de expresión.

- ¿Quién financia los programas de investigación para los servicios de atención a la infancia?
- ¿Quién decide los criterios para los programas de investigación?
- ¿Cómo se llega a establecer tales criterios?
- ¿Quién decide la metodología de los programas de investigación?
- ¿Cómo se llega a esta metodología?
- ¿Qué clase de aspectos se analizan?
- ¿Cómo se relaciona la investigación con la política a diferentes niveles?
- ¿Quién lleva a cabo la investigación?
- ¿Cómo trabajan los investigadores con el personal?
- ¿Cómo trabaja el personal con los investigadores?
- ¿Cómo se divulgan los resultados de la investigación?
- ¿Cómo se utilizan los resultados de las mismas?
- ¿En qué medida se relaciona la investigación con la formación?
- ¿Qué relación existe entre la investigación y el control e inspección?
- ¿De qué forma está unida la investigación al apoyo y asesoramiento?

J) Integración y coordinación de los servicios

Finalmente estudian cómo organizar los servicios dirigidos a la infancia de una manera coherente y coordinada. Ello hace referencia a la coordinación de los distintos tipos de servicios de atención a la infancia, a través de la atención y la educación, entre servicios para menores de 3 años y a partir de 3 años, entre los servicios privados y públicos. También hace referencia a la coordinación entre los distintos niveles gubernamentales y a la forma en que las políticas y objetivos alcanzan un sentido tanto en el marco general como local y cómo éstos garantizan unos mínimos nacionales a la vez que responden a las necesidades de comunidades muy diversas. Este apartado se refiere a cómo otros ámbitos o servicios, como por ejemplo los servicios sanitarios o los sistemas fiscales, tienen en cuenta las políticas que afectan a los servicios de atención a la infancia.

La complejidad del gobierno y la diversidad de comunidades hace que las contradicciones sean inevitables. Nosotros nos cuestionamos si deben ser tan extremas.

- ¿Qué contradicciones sobre política y prioridades se producen entre los distintos ministerios?
- ¿Qué contradicciones sobre políticas y prioridades se producen entre los distintos departamentos en el marco local autonómico o local?
- ¿Cómo se relacionan las políticas nacionales, autonómicas y locales entre sí?
- ¿Qué contradicciones existen dentro de los propios ministerios (como el de educación) acerca de la prioridad conferida a los servicios de atención a la infancia?
- ¿Qué contradicciones existen entre los propios objetivos de los servicios en el marco local?
- ¿Qué estrategias existen para moderar estas contradicciones?
- ¿Qué conexión existe entre los servicios de atención a la infancia y los sistemas de atención sanitaria?
- ¿En qué medida afectan las políticas fiscales a las familias con niños?
- ¿Cómo se relacionan las políticas sobre la igualdad de oportunidades con los servicios de atención a la infancia?

- ¿Qué relación existe entre la política del medio ambiente y las necesidades de la infancia?

DARDER, P. ; MESTRES, J. (Coord) (1990), A.C.E.I. Avaluació dels Centres d'Educació Infantil. Adaptació del QUAFE 80. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. (Reedición 1994: Ed. Onda).

Se trata de un instrumento de Evaluación de Centros de Educación Infantil realizado por Bassedas, Darder, Galán, López, Mestres, Òdena y Tomàs. Constituye una adaptación del QUAFE-80 para escuelas infantiles a la que, además, se le ha añadido otra parte de recogida de información cuantitativa sobre profesorado, alumnos, equipos y material didáctico y un cuestionario para las familias. Por lo tanto, es más amplio que el QUAFE y le supera en muchos aspectos ,pero en algunos otros presenta las mismas limitaciones.

Igual que el QUAFE-80 evalúa las percepciones del profesorado acerca de su propio centro a partir de un instrumento muy simple, de fácil respuesta.

No explicita los instrumentos de fiabilidad y validez que dan pie al cuestionario (se supone que son los mismos que en el QUAFE). Sin embargo, aporta novedades a nuestro juicio muy importantes. La principal es que además de puntuar cada ítem ofrece una puntuación de la importancia de cada ítem (lo que permite ponderar el grado de consecución de un objetivo con la importancia que se otorga). Ofrece también la media de otros centros (que debe tomarse como criterio referencial) y propone calcular la media y la desviación típica del centro (para ver también el grado de acuerdo). En otro orden de cosas, incorpora categorías nuevas, como es la del personal no docente, que resulta muy adecuado en general y en la educación infantil en particular.

Vamos a entrar a analizar con más detalle algunos de los aspectos del desarrollo de este instrumento por tratarse, según parece, del más utilizado por los centros educativos, al menos en nuestro entorno. Realizamos este estudio del ACEI en lugar del QUAFE por ser el indicado para la etapa a la que nos referimos en la parte investigativa, pero los comentarios que realizamos son completamente extrapolables al QUAFE-80.

Algunas de las dificultades que se pueden hallar son:

- Falta de ítems, demasiada distancia entre un ítem y el siguiente.

Por ejemplo, en el apartado referido a los valores que orientan el PEC, las escuelas que dispongan de un PEC escrito pero que haya sido copiado y no consensuado, no se pueden encajar en ningún punto. Haría falta otro intermedio entre los existentes.

- Falta de algunos puntos iniciales.

En algunos ítems no sólo faltan apartados que pongan de relieve situaciones intermedias entre dos puntos, sino que puede llegar a ser necesario un punto cero (o punto de partida). Y es que, en algún caso, el punto A, que indica la posibilidad de menor "rango" es incluso demasiado para lo que un determinado profesor puede estar haciendo. Podemos encontrar un ejemplo en la definición de objetivos del PEC. Puede suceder que un profesor al inicio trabaje de un modo muy intuitivo, por aprendizaje vicario y ni siquiera se plantee unos objetivos personales para el curso, sino que se limite a ir siguiendo ciertas rutinas o las indicaciones del libro de texto para "cumplir" con el programa, para abordar los contenidos que cree que tienen que tocarse. En este caso, guiándose por las actividades de los colegas o por lo que parece gustar a los niños, puede facilitar ciertos aprendizajes pero sin llegar a plantearse, al menos conscientemente, objetivos personales. Y en el punto mencionado el tener unos objetivos personales fijados aparece como el punto inferior, como si antes de él no hubiese ninguna otra situación posible.

- Algunas categorías no presentan progresividad.

Cada ítem consta de 4 ó 5 posibilidades (según la edición) o niveles de actuación, desde la individual a una participación consensuada, es decir, que cada categoría presenta un mayor desarrollo que la anterior. A pesar de ello, dentro de un apartado puede suceder que la categoría E (la más "elevada") no incluya, como se supone que debiera ser, a las anteriores. Es decir, ocurre que el punto B no implica tener asumido el A. Este es el caso, por ejemplo, del ítem relativo a los aspectos educativos que incluye el proyecto (en el que el nivel E no subsume necesariamente el A) o del referente a la organización del tiempo, en el que el B no supone hacer la A; se puede pasar directamente de A a C. Es decir, a veces dos niveles significan cosas diferentes pero no necesariamente el segundo superior al primero. Puede suceder que el E no implique mayor nivel de desarrollo que el D: el nivel E, quizá por ser muy elevado y de difícil consecución, no se encuentra en el mismo plano que los demás y

quizá no pueda considerarse bajo el mismo rasero. Y es que parece estar en un plano más filosófico frente a la mayor concreción de los anteriores niveles. Por ejemplo, en el caso de la atención a las situaciones cotidianas, no parece observarse diferencia entre los niveles D y E, sino que simplemente este último está redactado de forma más completa.

- Puede parecer que situarse en el nivel más alto implica haber alcanzado "la perfección".

En este sentido, alguien puede utilizarlo para "demostrar" a sí mismo o a los padres o inspectores que ha llegado al punto más alto de la escala y que, por lo tanto, ya está haciéndolo todo lo bien que pudiera y no debe esforzarse más.

Estas impresiones personales han sido corroboradas por uno de los puntos de la parte investigativa, en tanto que empleamos este instrumento con las profesoras del parvulario en el que realizamos el estudio de caso con el objetivo, no de evaluar el centro, sino de contrastar la distancia entre lo que quedaba reflejado en el ACEI y lo que se desprendía de observar la actuación del profesorado y de dialogar con él .

Como se ven son críticas al desarrollo del instrumento, no a su base o filosofía. Ello indica que, a pesar de las críticas, el ACEI es, a nuestro juicio, un instrumento valioso, que incorpora los puntos de vista de todos los miembros de la comunidad educativa y avanza en la concepción de la calidad como concepto construido por todos.

PASCAL, C. (1994), *Effective Early Learning Research Project. An Action Plan for Change*. Worcester College of Higher Education: Amber Publishing Company..

Pascal (1994) considera que el concepto de calidad es fuertemente subjetivo y que para llegar a delimitarlo, la evaluación de la calidad tiene que pasar por profesores, padres y niños. Presenta un proyecto bajo el siguiente esquema:

1. Fundamentos

1.1. "Background":

La autora se refiere a la proliferación de estudios referidos a la calidad y señala también que la presión por el desarrollo de la calidad en la etapa infantil viene desde que se ha mostrado que la calidad de la educación infantil puede tener efectos significativos a largo plazo en el aprendizaje de los niños, puede conducir a aumentos en el rendimiento educativo a lo largo de la escolaridad y puede llevar a un mejor comportamiento social y a una ciudadanía más productiva, tal y como ya había considerado Sylva (1993). Finalmente constata la diversidad de servicios de atención a la infancia que hay en Inglaterra, con diferentes tipos de centros educativos, algunos de ellos parece ser que de escasa calidad y acaba aceptando que la provisión educativa inglesa para niños de menos de 5 años es desigual y comparativamente, de menor nivel que en otros países europeos.

1.2. Finalidades:

1. ¿Cómo pueden ser controladas y evaluadas sistemática y rigurosamente la calidad y la eficacia de la provisión educativa (en todos sus servicios o establecimientos)?
2. ¿Cómo pueden ser mejoradas la calidad y la eficacia de la educación infantil en todo el conjunto de centros educativos existentes?
3. ¿Existen diferencias en la calidad y la eficacia de la educación infantil ofrecida por las diferentes formas de provisión de atención a la infancia?

1.3. Consideraciones conceptuales y teóricas:

Bajo este título ofrece algunas consideraciones acerca de la definición de calidad, que reproducimos a continuación (Pascal, 1994: 5):

"Calidad es una palabra usada excesivamente que está en peligro de perder su significado... Los filósofos, desde los tiempos de Platón y Aristóteles, han mantenido el debate acerca de las definiciones de calidad o excelencia. Intentar identificar los elementos clave en cualquier definición de calidad, sea referida a la educación infantil o a cualquier otro aspecto de la vida, resulta problemático y contencioso. La dificultad radica en el concepto de calidad en sí mismo. Como señalaron los antiguos filósofos, la calidad es una noción subjetiva y personal. Cuando Platón discutía el concepto de belleza, por ejemplo, argumentaba que sólo puede ser entendida tras exponer una sucesión de objetivos que muestran esta característica. De este modo, sólo se entiende al ver reflejada la calidad de ciertas experiencias."

El presente proyecto también se basa en la creencia de que la calidad es un concepto impregnado de valores, subjetivo y dinámico, que varía con el lugar y el

tiempo. Pascal señala que su experiencia ha mostrado que hacer afirmaciones precisas, definiciones fijas de calidad es inapropiado. La intención de este proyecto ha sido capturar, cuidadosa y rigurosamente, la esencia de la calidad tal y como se refleja en la práctica y para explorar cómo los individuos en cada modelo educativo, incluidos padres y niños, perciben y experimentan la calidad de la educación proporcionada.

Opta por una aproximación democrática a la evaluación de la calidad, en el sentido investigar con los participantes (no sobre ellos). La subjetividad de la definición aconseja reconocer y compartir diferentes visiones de la calidad para centrar el debate sobre la calidad en cada modelo particular. La calidad es definida a partir de las reflexiones y los acuerdos compartidos por los reflexivos prácticos, los padres y los niños dentro del marco del proyecto. Se tiende hacia una evaluación que anime a la reflexión y la mejora constante puede llegar a ser el principal vehículo para el desarrollo profesional...

A continuación definen las 10 dimensiones de la calidad, en las que vienen trabajando desde hace tiempo (Pascal, 1993) y que progresivamente van perfeccionando:

1. Finalidades y objetivos (una declaración de principios de las finalidades y los objetivos).
2. Currículum y experiencias de aprendizaje (un currículum consensuado, equilibrado y relevante).
3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje (aprendizaje mediante el juego y el habla).
4. Planificación, evaluación y recopilación de documentos (planificación y registro de la valoración o evaluación).
5. Equipo de profesores (ratio del personal especializado).
6. Ambiente físico.
7. Relaciones e interacciones.
8. Igualdad de oportunidades (equidad).
9. Conexión y coordinación con la asociación de padres (compromiso, conexión y coordinación de los padres).
10. Control y evaluación de procedimientos:

DIMENSIÓN	CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN
1. Finalidades y objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ¿Quién formula la política? ¿Cómo se formula? ¿Cuáles son las finalidades y los objetivos? ¿Cómo son comunicados? ¿Cuál es su base o fundamento? ¿Están las posiciones entre profesores, padres y niños muy alejadas o están compartidas?
2. Currículum:	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué contiene el currículum? ¿Cuál es el equilibrio y la amplitud del currículum? ¿Cómo está diferenciado? ¿Cómo progresa el rendimiento y su continuidad?
3. Estilos de enseñanza y aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo aprenden los niños? ¿Cuál es el estilo de enseñanza? ¿Cómo está organizado el programa? ¿Cómo está gestionado el aprendizaje?
4. Planificación, evaluación y registro de informaciones:	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se ejecuta la planificación, valoración y registro? ¿Quién está implicado? ¿Qué "parece"? ¿Cómo se usa?
5. Equipo de profesores:	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son los niveles del staff? ¿Cuál es la formación, experiencia y cualificación del staff? ¿Cómo está organizado el staff? ¿Cómo rinde el desarrollo del staff?
6. Ambiente físico:	<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué clase de edificio estamos trabajando? ¿Cuánto espacio tiene? ¿Cómo está siendo utilizado? ¿Qué facilidades tiene? ¿Qué fuentes o recursos y equipamiento tenemos? ¿En qué condiciones están? ¿Cómo están siendo usados?
7. Relaciones e interacción:	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el nivel y el estilo de interacción? ¿Cuáles son las relaciones y cómo están siendo establecidas? ¿Cómo son los abastecimientos individuales? ¿Cuánta implicación hay en ello? ¿Qué códigos de conducta operan?
8. Igualdad de oportunidades:	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es la política en relación al género, a la raza, a la clase y las deficiencias? ¿Cómo se está poniendo en práctica?
9. Implicación, relación y coordinación de los padres:	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es la política de implicación de los padres? ¿Cómo se está haciendo? ¿Cómo está la relación entre diferentes muestras?
10. Control y evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué procedimientos existen para el control de la calidad? ¿Qué estrategias existen para el control y la evaluación? ¿Cómo influye en el desarrollo institucional?

2. Procedimientos

En primer lugar Pascal (1994) proporciona unas orientaciones para los evaluadores y a continuación ofrece una serie de "documentos de calidad", que son unos instrumentos aplicables a *Schools*, *Playgroups* y *Nurseries*, es decir, en España más bien estarían destinados a las guarderías, al ciclo 0-3.

Consta de diferentes cuestionarios y guías de entrevistas para diagnosticar y ahondar en el tema de la calidad. Como aportación al presente trabajo de tesis doctoral hemos optado por traducir y transcribir los documentos del EELRP, proyecto que busca conocer la realidad para mejorarla, objetivo que suscribimos. El proyecto consta de varias partes: una fundamentación teórica, unos procedimientos para la evaluación, unas fichas evaluativas a cumplimentar y unos guiones de entrevistas para padres, profesores y alumnos, unas directrices para, una vez conocidos los datos, ejecutar un plan de acción y un ejemplo de redacción de informe final que invite a la reflexión. A continuación ofrecemos únicamente las fichas evaluativas y los guiones de entrevista (que constituyen únicamente una parte de la propuesta y deben entenderse, por tanto, de forma combinada con el resto de instrumentos). Optamos por transcribir las fichas para constatar la rigidez de los cuestionarios y las entrevistas por considerar que suponen un guión orientativo para empezar a preguntarse todos los miembros de la comunidad educativa por sus creencias acerca de la calidad educativa.

Sin embargo, habría que adaptarlo a la estructura de nuestro sistema educativo, tanto de guarderías (grupos por edades 0-1, 1-2, 2-3) como de parvularios (p-3, p-4, p-5). También sería necesario contextualizarlo puesto que hay cosas que en nuestro país no tiene sentido preguntarlas, al menos en centros de educación reglada, como el número de niños a los que atiende cada día de la semana por la mañana y por la tarde, puesto que este número (aunque haya faltas) es invariable. Sin embargo, hemos optado por dejar esta cuestión para facilitar la posible aplicación del cuestionario a diferentes servicios de atención a la infancia (no necesariamente "escolares").

Por otra parte, en relación al ítem número 24 de la primera ficha evaluativa ("proforma"), habría que optar por poner "castellano o catalán" en función de cuál es la primera lengua mayoritaria y de cuál es la lengua vehicular del centro.

Veamos a continuación algunas de las fichas propuestas:

PROFORMA

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO
ENCARGADO

FECHA

ESCUELA

1. Nombre de su centro: _____

2. Tipo de establecimiento (esc. pública, privada, religiosa,...): _____

3. ¿Con qué tipo de condiciones operan (casa "normal", edificio construido para tal fin, parte de otro edificio de servicios,...) _____

4. ¿Qué tipo de facilidades tienen? Hacer una cruz y, si es posible, dar algún detalle explicativo:

- clases o áreas de juego
- área de juego exterior
- cocina
- disponen de servicio de comedor
- disponen de facilidades para dormir
- área de descanso para los niños
- lavabos fácilmente accesibles para el tamaño de los niños
- lavabos para los adultos
- servicio de lavandería
- acceso a agua fría y caliente
- sala de padres
- sala de profesores
- oficina

5. ¿Ocupan solamente ustedes estas dependencias? _____
Si no es así, por favor, especifiquen detalles _____

NIÑOS

6. ¿A qué edad admiten a los niños en su establecimiento?

7. ¿Cuántos niños tienen en cada uno de estos niveles?

De menos de 2 _____ De 4 a 5 _____

De 2 a 3 _____ De más de 5 _____

De 3 a 4 _____

8. ¿Cuál es el máximo número de niños permitido?

9. ¿Cuántos niños en total tienen en sus "setting's books"?

10. Por favor, señale cuántos niños tiene cada día de la semana:

Lunes: Mañana _____ Tarde _____

Martes: Mañana _____ Tarde _____

Miércoles: Mañana _____ Tarde _____

Jueves: Mañana _____ Tarde _____

Viernes: Mañana _____ Tarde _____

11. ¿Cuánto dura la sesión?

La de la mañana _____

La de la tarde _____

12. ¿Cuánto personal atiende cada sesión?

EQUIPO

13. ¿Cuál es su equipo de gestión/dirección? _____

 . ¿Cómo trabaja? _____

 . ¿Cuáles son sus funciones? _____

 . ¿Quién lo compone? _____

14. ¿Cuánto cobra por desempeñar esta función? _____
15. ¿Qué punto de acuerdo/desacuerdo existe entre el equipo directivo y ustedes? _____
16. ¿Cuál es el compromiso de los padres y los voluntarios? _____

COSTES

17. ¿Pueden estimar los gastos por niño y año? _____

18. ¿Cobran algo? _____
 Si es así, por favor, indiquen la cantidad _____

COMUNIDAD

19. ¿Qué área ocupa su centro? _____
20. ¿Cuál es la situación de su establecimiento? (área urbana, suburbios, pueblo) _____
21. ¿Qué proporción aproximada de familias están en los siguientes grupos socio-económicos?:
- | | |
|--------------------------------|-------|
| Parados | _____ |
| Trabajadores manuales | _____ |
| Trabajadores semi-cualificados | _____ |
| Trabajadores cualificados | _____ |
| Profesionales liberales | _____ |
22. ¿Qué proporción aproximada de los niños de su establecimiento pertenecen a familias monoparentales? _____
23. ¿Qué proporción aproximada de los niños de su establecimiento tienen necesidades educativas especiales? _____
24. ¿Qué proporción aproximada de los niños de su establecimiento tienen padres cuya primera lengua no es el castellano/catalán? _____
25. ¿Qué proporción aproximada de los niños de su establecimiento pertenecen a minorías étnicas (incluidos no residentes, "viajeros")? _____

¿EXISTE ALGUNA OTRA INFORMACIÓN QUE CONSIDERE RELEVANTE?:

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL AMBIENTE FÍSICO

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO
ENCARGADO
FECHA

AMBIENTE INTERNO

1. Dimensiones de las salas usadas para los niños de 3/4 años

2. Dependencias y sus finalidades.

3. Decoración del espacio. Por favor diseñe un esquema de su establecimiento

4. Por favor, señale con una cruz si tiene lo siguiente:

- . mobiliario "blando" _____
- . exposiciones _____
- . un lugar para las pertenencias de los niños _____
- . facilidades de acceso que les permitan ser independientes y autosuficientes _____

5. Por favor, señale con una cruz si tiene alguno de los siguientes materiales de aprendizaje:

- Construcciones/edificiaciones _____
- Ciencia/Naturaleza/Descubrimientos _____
- Música _____
- Arte _____
- Lenguaje/Libros/Cintas/Escritos _____
- Juegos sensoriales de agua _____
- Matemáticas _____
- Juegos de mesa/Manipulativos _____
- Cocina _____
- Juego dramático _____
- Juegos de pasta/arena _____
- Material para trabajar la madera _____
- Otros materiales _____

6. Si existen facilidades para lo siguiente, por favor, descríbalas:

• Lavabos y picas de lavarse las manos

• Dormir

• Cocina

• Movimiento

• Alimentos

- Equipo de profesores

- Padres

- Niños con necesidades educativas especiales

AMBIENTE EXTERIOR

7. Superficie general:

8. Por favor, señale con una cruz si tiene lo siguiente:

- | | |
|--|-------|
| Juegos exteriores | _____ |
| Juguetes con ruedas | _____ |
| Construcciones para escala/deslizarse | _____ |
| Animales domésticos/Estudios de Naturaleza | _____ |
| Patio de "aventuras" | _____ |
| Cualquier otra cosa (por favor, indíquela) | _____ |

9. Condiciones del equipamiento y facilidades:

10. ¿Resulta suficientes el equipo y las ayudas para el número de niños que se atiende?:

11. Facilidad de acceso a las ayudas:

12. Provisión de seguridad y recursos:

- Para niños

- Para el equipo y los recursos

- Para el equipo de profesores

¿EXISTE ALGUNA OTRA INFORMACIÓN QUE CONSIDERE RELEVANTE?:

CUESTIONARIO DE BIOGRAFIAS PERSONALES

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO
ENCARGADO
FECHA
NOMBRE DEL MIEMBRO DEL EQUIPO
FECHA
CARGO

1. ¿Qué formación tiene?
2. ¿Qué titulaciones/cualificaciones ha conseguido?
3. ¿Qué experiencia tiene?
4. ¿Qué papel siente que tiene en este establecimiento?
5. ¿Por qué se ha dedicado a ser educador de educación infantil?
6. ¿Cómo le gustaría progresar en su trabajo?
7. ¿Qué cree que podría ayudarle a conseguirlo?
8. ¿Qué oportunidades del desarrollo del equipo de profesores:
 - hay disponibles?
 - ha tomado?
 - le gustaría tener?

¿ALGÚN OTRO COMENTARIO?

ESQUEMA PARA LA ENTREVISTA DEL DIRECTOR

- 1. Finalidades y objetivos:**
 - a) ¿Cómo y por quién ha sido formulada la política?
 - b) ¿Cómo y por quién es comunicada y compartida esta política?
- 2. Currículum y experiencias de aprendizaje:**
 - a) ¿Qué contiene?
 - b) ¿Qué variedad de experiencias ofrece?
 - c) ¿Cómo asegura la diferenciación, la continuidad y la progresión?
- 3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje:**
 - a) ¿Cómo aprenden los niños?
 - b) ¿Cuál es el estilo de enseñanza?
 - c) ¿Qué rol toman los adultos?
 - d) ¿Cómo se organiza y gestiona el aprendizaje?
- 4. Planificación, evaluación y recopilación de documentos:**
 - a) ¿Cómo se planifica, evalúa y registra el aprendizaje?
- 5. Equipo de profesores:**
 - a) ¿Cuáles son los niveles del staff?
 - b) ¿Cuáles son las cualificaciones formativas y la experiencia del staff?

- c) ¿Cómo está organizado el equipo o staff?
- d) ¿Cómo se consigue el desarrollo del equipo?
- 6. Ambiente físico:**
 - a) ¿Cuánto espacio hay y cómo se utiliza?
 - b) ¿De qué facilidades y equipamiento se dispone?
- 7. Relaciones e interacciones:**
 - a) ¿Qué clase de relaciones ha intentado y ha establecido en la escuela?
 - b) ¿Cómo se atiende a todos los individuos?
- 8. Igualdad de oportunidades (equidad):**
 - a) ¿Qué política tiene en relación a la igualdad de oportunidades?
 - b) ¿Cómo la ejecuta?
- 9. Conexión y coordinación con la asociación de padres:**
 - a) ¿Qué política tiene en relación a la conexión con los padres?
 - b) ¿Cómo lo pone en práctica?
 - c) ¿Qué lazos mantiene con la comunidad y con otros servicios de Educación Infantil?
- 10. Control y evaluación de procedimientos:**
 - a) ¿Cómo asegura la calidad de su servicio?

¿ALGÚN OTRO COMENTARIO?

ESQUEMA PARA LA ENTREVISTA DEL PROFESORADO

1. Finalidades y objetivos:

- a) ¿Cómo se siente (o qué opina) respecto a las finalidades y objetivos de esta escuela?

2. Currículum y experiencias de aprendizaje:

- a) ¿Cómo se siente respecto al currículum que se ofrece a los niños?

3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje:

- a) ¿De qué modo aprenden los niños?
- b) ¿Cómo apoyan los adultos este aprendizaje?

4. Planificación, evaluación y recopilación de documentos:

- a) ¿Qué papel juega y cuál podría jugar en la planificación, evaluación y "registro" del aprendizaje de los niños?

5. Equipo de profesores:

- a) ¿Qué clase de papel juega dentro del equipo de profesores?

6. Ambiente físico:

- a) ¿Qué clase de ambiente de aprendizaje considera que necesitan los niños?
- b) ¿Cómo se consigue en esta escuela?

7. Relaciones e interacciones:

- a) ¿Qué clase de relaciones considera que necesitan los niños?
- b) ¿Cómo se establecen en la escuela?

8. Igualdad de oportunidades (equidad):

- a) ¿Qué nivel de importancia considera que merecen estos aspectos en esta escuela?
- b) ¿Cómo se trabajan estos aspectos en la escuela?

9. Conexión y coordinación con la asociación de padres:

- a) ¿Cómo y cuánto se comprometen los padres en el aprendizaje de los niños?
- b) ¿Qué lazos mantienen las familias y la comunidad con el colegio?

10. Control y evaluación de procedimientos:

- a) ¿Cómo asegura la calidad de su servicio?

¿ALGÚN OTRO COMENTARIO?

ESQUEMA PARA LA ENTREVISTA DE LOS PADRES

1. Finalidades y objetivos

a) ¿Por qué traes al niño/a al centro?

2. Currículum

a) ¿Qué experiencias de aprendizaje se ofrecen en el centro a los niños?

3. Estilos de enseñanza-aprendizaje

a) ¿En qué sentidos crees que el niño está aprendiendo?

b) ¿Qué te parece la atención y el apoyo de los adultos al aprendizaje de los niños?

4. Planificación, evaluación y recogida de datos

a) ¿Cuál es tu opinión sobre el proceso de planificación, evaluación y recogida de datos del aprendizaje de los niños? ¿Hasta qué punto te hallas implicado?

5. Equipo de profesores

a) ¿Qué papel te parece que tienen los profesores en este centro?

6. Ambiente físico

a) ¿Cuál es tu opinión acerca del ambiente físico, tanto interior como exterior?

7. Relaciones e interacciones

a) ¿Qué tipo de relaciones te parece que necesitan los niños?

8. Igualdad de oportunidades

a) ¿Cómo crees que se provee la igualdad de oportunidades en el centro?

9. Implicación y coordinación de los padres

a) ¿Cómo están de comprometidos los padres con el aprendizaje de sus hijos?

b) ¿Qué vínculos se establecen entre el centro y el hogar?

10. Control y evaluación

a) ¿Cómo crees que se asegura la calidad en el centro?

Cualquier otro comentario:

ESQUEMA PARA LA ENTREVISTA DE LOS NIÑOS

(Máx. 20 minutos)

1. ¿Qué te parece esto de venir al colegio?

2. ¿Qué te gustaría para hacer un colegio mejor?

3. ¿Qué te gustaría que no hubiera?

4. ¿Qué crees que aprendes en el colegio?

5. ¿Te gusta venir al colegio?

6. ¿Cuántos niños o personas conoces? ¿Qué hacen?

7. ¿Quieres decirme algo más?

Además de los documentos presentados, se ofrecen también instrumentos varios para la observación del niño en diferentes contextos y situaciones y propuestas de informes finales.

HARMS, T.; CLIFFORD, R. (1980), ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale). New York: Teachers College Press.

Bajo el modelo ecológico, Harms y Clifford proponen un modelo de evaluación del ambiente que ha sido ampliamente aplicado tanto en Estados Unidos como en los países nórdicos.

El ECERS se compone de 37 ítems organizados en 7 grandes categorías o subescalas. Lera (1994: 101) lo recoge y adapta y en su tesis doctoral ofrece una escala a la que ha suprimido 4 ítems. Los ítems restantes, que deben valorarse de 1 a 7 (siendo 1 la puntuación más baja, si se percibe como inadecuado y 7 la más alta si se considera que ese ítems funciona o está en un estado excelente), son los que siguen:

- Pautas de cuidado personal.
 1. Saludo y despedida.
 4. Cuarto de baño.
 5. Aseo personal.
- Mobiliario y materiales a disposición de los niños.
 6. Condiciones mínimas.
 7. Mobiliario mínimo.
 8. Relajación y confort.
 9. Disposición del aula.
 10. Material expuesto.
- Experiencias de razonamiento y lenguaje.
 11. Lenguaje comprensivo.
 12. Lenguaje expresivo.
 13. Uso de conceptos.
 14. Uso informal del lenguaje.
- Actividades motrices finas y gruesas.
 15. Actividades de motricidad fina.
 16. Supervisión de motricidad fina.
 17. Espacio motricidad gruesa.
 18. Equipamiento motricidad gruesa.
 19. Programación motricidad gruesa.
 20. Supervisión motricidad gruesa.
- Actividades creativas.
 21. Actividad plástica.
 22. Música y movimiento.
 23. Bloques.
 24. Arena y agua.
 25. Juego dramático.
 26. Programación actividades creativas.
 27. Supervisión actividades creativas.
- Desarrollo social.
 28. Espacio para estar solo.
 29. Juegos de elección libre.
 30. Actividades en grupo.
 32. Tono general.

- Necesidades de los adultos.
 - 34. Áreas del personal adulto.
 - 35. Formación profesional.
 - 36. Áreas de reunión.
 - 37. Atención a los padres.

Palacios, Lera y Moreno (1994) señalan que es muy válido pero a nuestro juicio, se trata de un instrumento completamente centrado en las actividades que descuida muchos aspectos que afectan, aunque sea tangencialmente, a las actividades y sin cuya valoración el sentido global de los datos queda sesgado. Toma criterios arbitrarios e incluso frívolos. ¿Y el entusiasmo del maestro? ¿Y la coordinación entre profesores de un mismo ciclo? Puede, por ejemplo, existir mucho material y estar infrutilizado o ser de ínfima calidad o estar mal empleado. Algunos autores se han cuestionado su sentido. Ellos mismos admiten que:

"... la escala deja sin cubrir importantes aspectos de la vida del aula y de las experiencias que en ella se desarrollan. No creemos que eso sea un indicador de las limitaciones de la escala, sino de la complejidad del hecho educativo. Es necesario tener más información sobre el centro de que el aula forma parte y sobre el contexto en que el centro se ubica. Y es necesario también disponer de información adicional sobre los profesores (su formación, sus ideas sobre desarrollo y educación de los niños, etc.) y sobre el estilo de interacción profesor-alumnos". (Palacios, Lera y Moreno, 1994: 83)

Presenta importantes limitaciones no sólo por ser un instrumento parcial sino también por el tipo de informaciones que recoge que, para evaluar el ambiente, resultan, a nuestro entender, insuficientes. Si quiere ser utilizado, debe de ser articulado con otros instrumentos que ofrezcan una visión más amplia del centro.

<p>McGAIL, G (1991), Pre-five Environment Quality Rating Scale. [Documento no publicado. Facilitado por la autora].</p>
--

La propuesta de McGail es amplia y coherente. Diferencia nueve grandes áreas susceptibles de valorar a nivel de educación infantil. Son propuestas de áreas por las que debemos interrogarnos. Éstas son:

1. Política y gestión:
 - 1.1. Finalidades y programa de la evaluación.
 - 1.2. Estructuras de gestión y responsabilidades.
 - 1.3. Política de admisión.
 - 1.4. Destino para los niños.
 - 1.5. Registros de los niños.
 - 1.6. Personal.
2. Cooperación de los adultos y desarrollo.
 - 2.1. Cualificación del claustro y experiencia.
 - 2.2. Oportunidades para el crecimiento profesional.
 - 2.3. Disposición de los padres.
 - 2.4. Amplio equipo de consulta.
 - 2.5. Espacio personal de los adultos y áreas de encuentro.
3. Lenguaje y experiencias de razonamiento.
 - 3.1. Lenguaje receptivo (entenderlo).
 - 3.2. Lenguaje expresivo (usarlo).
 - 3.3. Razonamiento (uso de conceptos de aprendizaje).
 - 3.4. Uso informal del lenguaje.
 - 3.5. Uso informal del lenguaje ("bebés"/niños).
4. Actividades creativas.
 - 4.1. Arte.
 - 4.2. Música/Movimiento.
 - 4.3. Arena/Agua.
 - 4.4. Juego dramático/Juego de rol.
 - 4.5. Juegos de construcciones.
 - 4.6. Materiales de plástica (plastelina, barro, pasta, nieve,...).
 - 4.7. Trabajo con madera.
 - 4.8. Programa?
5. Investigación.
 - 5.1. Programa.
 - 5.2. Roles del equipo de profesores.
 - 5.3. Investigaciones, exposiciones y áreas.
 - 5.4. Mundo natural.
 - 5.5. Comunidad.
6. Actividades de psicomotricidad fina y gruesa.
 - 6.1. Motricidad fina de percepción.
 - 6.2. Atención del adulto (a estas actividades de motricidad fina).
 - 6.3. Espacio para las actividades de motricidad gruesa.
 - 6.4. Equipamiento para las actividades de motricidad gruesa.
 - 6.5. Tiempo para las actividades de motricidad gruesa.
 - 6.6. Atención del adulto (a estas actividades de motricidad gruesa).
7. Desarrollo social y emocional.
 - 7.1. Espacio para estar solo.
 - 7.2. Juego libre.
 - 7.3. Tiempo en grupo.
 - 7.4. Agrupaciones.
 - 7.5. "Armonía", tono.
 - 7.6. Auto-estima.
 - 7.7. Oportunidades para los niños de cuidar de otros.
 - 7.8. Conocimiento cultural.
 - 7.9. Atención a niños con necesidades educativas especiales.
8. Cuidado personal y rutinas de seguridad.
 - 8.1. Registro de entrada y salida.
 - 8.2. Comidas.

- 8.3. Descanso.
- 8.4. Cambio de pañales/Aseo.
- 8.5. Cuidado personal.
- 8.6. Medicinas y primeros auxilios.
- 8.7. Rutinas de limpieza.
- 9. Medidas apropiadas en locales y mobiliario.
 - 9.1. Mobiliario de uso rutinario.
 - 9.2. Mobiliario para actividades de aprendizaje.
 - 9.3. Mobiliario para relajación y confort.
 - 9.4. Arreglos de la habitación.
 - 9.5. Presentaciones relativas a los niños o exposiciones relatadas por los niños
 - 9.6. Espacio de juego exterior.
 - 9.7. Conveniencia y tamaño de la habitación para grupos de niños.

Es, como se ve, un documento abierto en tanto que proporciona un listado orientativo de aspectos susceptibles de analizar sin ofrecer, para ello, cuestionarios cerrados que ya estipulan qué se debe observar concretamente, cómo observarlo y cómo valorarlo, aspectos que, a nuestro juicio, limitan la riqueza y variabilidad de los centros educativos y de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía del Capítulo 6 :

ANDERSON, G. (1973), **The Assessment of Learning Environments: a Manual for the Learning Environment Inventory and the My Class Inventory**. Halifax (Nova Scotia, Canadá): Atlantic Institute of Education.

ANDERSON, C.S. (1985), "The investigation of school climate". En G. Austin y H. Garber (Eds.), **Research on Exemplary Schools**. Orlando: Academic Press.

ANTÚNEZ, S. (1987), **El Projecte Educatiu de Centre**. Barcelona: Graó Editorial.

ANTÚNEZ, S. et al. (1991), **Del Projecte Educatiu de Centre a la Programació d'Aula**. Barcelona: Graó Editorial.

BARBA, E.; HERRERA, E. (1987), "Avaluació del funcionament d'un centre educatiu". En **Guix**, nº 121. Citado en BORRELL, N. (1995).

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

BARBERÁ ALBALAT, V. (1990), **Método para evaluación de centros (MEOPA)**. Madrid: Escuela Española.

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

BLANCO (1992), **Autoevaluación modular de centros educativos**. Barcelona: P.P.U.

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. (1991), "Avaluació de centres i Innovació en les Organitzacions Educatives". Apunts d'ús exclusiu dels alumnes del programa de doctorat "Innovació Curricular i Formació del Professorat" (1991-93). [Documento no publicado].

BORRELL, N. (1992), "Modelos de evaluación de centros". En M. Álvarez (Coord.), La Dirección Escolar: Formación y Puesta al Día. Madrid: Escuela Española, pp. 177-200.

BORRELL, N. (1995), "Modelos para la evaluación externa e interna de los centros". En A. Medina y L.M. Villar Angulo, Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 211- 238.

CARDA, R.M.; CASTEJÓN, J.L.; VERA, M.I.: "Factores de eficacia del centro educativo. Un instrumento de evaluación". En J. Gairín y S. Antúnez (1990), Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona: Departamentos DOE de Cataluña.

CARDONA, J. (1994), "Modelos e instrumentos en la evaluación de centros educativos". En J. Cardona (Coord.), Metodología innovadora de evaluación de centros educativos. Madrid: Sanz y Torres.

CARDONA, J. (1995), "Un instrumento para evaluar los centros escolares de educación secundaria". En A. Medina y L.M. Angulo, Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores. Madrid: Universitas, cap. 8 (273-302).

CARNICERO, P; GRADAÏLLA, A. (1990), "Funcionalitat dels consells escolars de centre". En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona: Departamentos D.O.E.s de Cataluña.

CASANOVA, M.A. et al. (1991), **La evaluación del centro educativo**. Madrid: MEC.

CASANOVA, Ma. A.(1992), **La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo**. Zaragoza: Edelvives.

CEDODEP (1966), **Técnicas de valoración del personal docente. Organización y Supervisión de Escuelas**. Madrid: MEC.

CLARKE-STEWART, A. (1991) "Day care in the USA", in P. Moss and E. Melhuish (eds.), **Current Issues in Day Carefor Young Children**. London: HMSO.

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.

DARDER, P.; LÓPEZ, J.A. (1985), **Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela (QUAFE 80)**. Barcelona: Onda.

DARDER, P.; MESTRES, J. (Coords.) (1990), **A.C.E.I. Avaluació dels Centres d'Educació Infantil. Adaptació del QUAFE 80**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

DE CEA, F. et al. (1992), **V.A.Q. (Visita Avaluació Qualitativa)**. Barcelona: Ed. Santillana.

DE LA ORDEN, A. (1993), "La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, pp. 263-270.

DE MIGUEL, M. (1989), "Modelos de investigación sobre organizaciones educativas". En **Revista de Investigación Educativa**, nº 6, pp. 135- 142?.

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

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1990), **Starting with Quality**. The Rumbold Report of the Committee of Inquiry into the Quality of the Educational Experience offered to 3 and 4 year olds. London.

EAGLETON, T. (1976), **Marxism and Literary Criticism**. London: Methuen.

ECIS (European Council of International Schools) (1987), **Guide to School Evaluation and Accreditation**. Hampshire, 4a. ed.

ESTEBAN FRADES, S.; BUENO LOSADA, J. (1988): **Claves para transformar y evaluar los centros (Más allá y más acá de las reformas)**. Madrid: Editorial Popular.

FRASER, B.J.; TREAGUST, D.F. (1986), "Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education". En **Higher Education**, nº 15, pp. 37-57.

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

GARCÍA, R.; GÓMEZ, J. (1990), "Un modelo diagnóstico". En **Apuntes de Educación (Dirección y Administración)**, nº 39, octubre-diciembre, pp. 4-5.

GARCIA HOZ, V. (1975), **Organización y dirección de centros educativos**. Madrid: Cincel.

GARRIDO, P., JABONERO, M. y RIVERA, D. (1989), **Desarrollo analítico y formativo del centro docente**. AUDO-G. Barcelona: Studium.

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.

HALPIN, A.W.; CROFT, D.B. (1963) (1984 trad.), **El clima organizativo de las escuelas**. Madrid: Narcea.

HARMS, T.; CLIFFORD, R.M. (1980), **ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale)**. New York: Teachers College Press

HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R.M. (1990), **Infant/toddler environment rating scale**. New York: Teachers College Press.

HOLLY, P.J. et al. (1984), **Guidelines for Review and Internal Development in Schools (GRIDS)**. Bristol: University of Bristol.

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.

ISAACS, D. (1977), **Cómo evaluar los centros educativos. Instrumentos y procedimientos**. Pamplona: EUNSA.

ISAACS, D. (1995), **Teoría y práctica de los centros educativos**. Pamplona: EUNSA.

KÄRRBY, G; GIOTA, J. (1994), "Dimensions of quality in Swedish day care centers. An analysis of the early childhood environment rating scale". En **Early Child Development and Care**, vol. 104, pp. 1-22.

KÄRRBY, G; GIOTA, J. (1995), "Parental conceptions of quality in daycare centers in relation to quality measured by the ECERS". En **Early Child Development and Care**, vol. 110, pp. 1-18.

LAFFITTE, R. (1994), **Proyecto docente para el concurso-oposición para profesor titular de universidad**. Inédito.

LERA, M.J. (1994), **Ideas de los profesores y su práctica educativa: un estudio en preescolar**. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla. Documento inédito.

MEDINA, A. y ANGULO, L.M. (1995), **Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores**. Madrid: Universitas, cap. 6 (209-240).

MESTRES, J.; LABARA, V.; VIDAL, J.R. (1989), "Un instrument per avaluar la programació general de centre i la memòria". En **IME Informatiu**, nº 23. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

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

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, **Programa Piloto del plan de Evaluación 1991-1992 de Centros del Ministerio de Educación y Ciencia**. Madrid: MEC.

MOOS, R.M.; TRICKETT, E. (1973), "The social environment of junior and high school classrooms". En **Journal of Educational Psychology**, 65: 93-102.

MOOS, R.H.; MOOS, B.S.; TRICKETT, E.J. (1974), **Escala de Clima Social: Familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar**. Madrid: TEA Ediciones.

MORENO, J.M. (1980), **Organización de Centros de Enseñanza**. Zaragoza: Edelvives Universidad. 114-420.

MOSS, P (1988), **Childcare and Equality of Opportunity**. European Commission Childcare Network.

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

MUÑOZ, A. (1983), **Valoración del rendimiento de centros docentes de EGB**. ICE Universidad de Extremadura.

PALACIOS, J.; LERA, M.J.; MORENO, M.C. (1994), "Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS". En **Infancia y Aprendizaje**, nº 66, pp. 71-88.

PASCAL, C. (1990), **Under Fives in Infant Classrooms**. Stoke-on-Trent: Trentham Press.

PASCAL, C. (1993), "Capturing the Quality of Education Provision for Young Children: A Story of Developing Professionals and Developing Methodology". En **European Early Childhood Education Research Journal**, vol. 1, nº 1, 1993.

PASCAL, C. (1994), **Effective Early Learning Research Project. An Action Plan for Change**. Worcester College of Higher Education: Amber Publishing Company.

PASCAL, C. & BERTRAM, A.D. (1994, a), "Evaluating and Improving the Quality of Play". En J. Moyles (Ed.), **The Excellence of Play**. Open University Press: Milton Keynes.

PASCAL, C. & BERTRAM, A.D. (1994, b), Defining and Assessing Quality in the Education of Children from Four to Seven Years. En F. Laevers (Ed.), **Defining and Assessing the Quality in Early Childhood Education**. Leuven: Leuven University Press, Studia Paedagogica.

PEREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989): **Evaluación de Centros y Calidad Educativa**. Madrid: Editorial Cincel.

PLAZA DEL RÍO, F. (1986), **Modelo de evaluación cualitativa de un centro docente**. Memoria de licenciatura. Universidad de Málaga.

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

RODRÍGUEZ DÍEZ, S. (1992), **Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros**. Gijón: JUCAR.

SABIRON, F. (1990), **Evaluación de Centros Docentes**. Zaragoza: Central Ediciones.

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

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.

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

SILVA, M. (1992), El clima en las organizaciones. Teoría, método e intervención. Barcelona: P.P.U.

SYLVA, K.; RAY, C.; PAINTER, M. (1990), Childwatching at Playgroup and Nursery School. London: Grant-McIntyre.

SYLVA, K.; WILTSHIRE, J. (1993), "The impact of Early Learning on Children's Later Development". En European Early Childhood Education Research Journal, vol. 1, nº 1, pp. 17-40.

THE DELAWARE SCHOOL IMPROVEMENT (1985), State Board of Education. Dover.

TIANA, A. (1993), "Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo". En Bordón, vol. 45, nº 3, pp. 283- 293.

TORROBA, I. (1993), "Evaluación cualitativa de centros en el marco de la LOGSE". En Bordón, vol. 45, nº 3, pp. 295- 305.

TORT, Ll. (1985), Modelo Centifactorial. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

VIDORRETA, C. (1985), Memoria Anual del Centro. Madrid: Escuela Española.

VILLAR ANGULO, L.M. (1988), "Evaluación del clima institucional". En IV Seminario de Investigación Educativa: Santiago de Compostela.

Capítulo 7: Los indicadores educativos, necesarios pero no suficientes.

Esquema:

1. Definición.

1.1. Indicador.

1.1.1. Consideraciones generales.

1.1.2. Indicador vs variable o criterio.

1.2. Indicador educativo.

1.2.1. Indicador educativo macro.

1.2.2. Indicador educativo micro.

1.2.3. La relación macro-micro.

2. Funciones y características de los indicadores educativos.

2.1. Desarrollo de un sistema de indicadores macro.

2.2. Desarrollo de un sistema de indicadores micro.

3. Tipos de indicadores educativos.

4. Argumentos a favor y en contra de los indicadores educativos.

4.1. A favor.

4.2. En contra: sus limitaciones y peligros.

5. Conclusión.

Bibliografía del capítulo.

1. Definición.

"Se habla y escribe mucho sobre la calidad de la enseñanza pero se trabaja poco en la búsqueda de indicadores de calidad".(Mestres, 1990: 17)

Parece claro que aún falta recorrer un largo trecho en la búsqueda, elaboración y puesta en común de sistemas de indicadores. Pero, ¿para qué sirven los indicadores?, ¿qué información proporcionan?, ¿son realmente necesarios? y en ese caso, ¿qué indicadores debemos utilizar?. En este sentido, Segovia (1992: 16) opina que la calidad de la educación no puede ser objeto de una medición precisa sino de una valoración a través de indicadores, pero alerta acerca de que la propia elección de unos indicadores y no de otros revela ya el ámbito o la característica de la calidad que se pide a un sistema educativo. Es decir, quizá a través de los indicadores que se usan se está perfilando el concepto implícito de calidad que se posee.

Así pues, al proponernos hablar acerca de los indicadores que "miden" o valoran la calidad de la enseñanza, nos vemos en la obligación de clarificar cuál es la concepción de indicador que adoptamos, a pesar de que ésta sea una tarea ardua por lo ambiguo y lo "resbaloso" del tema. Así pues, ¿qué es un indicador educativo?. Lo cierto es que no existe una única respuesta, aunque, tras examinar las definiciones de varios autores, intentaremos llegar a ofrecer una idea del significado de esta expresión. La falta de univocidad de las palabras no es, desde luego, un problema exclusivo de la pedagogía, sino compartido por todas las ciencias sociales e incluso por las ciencias denominadas "puras" pero quizá sí que se acentúa cuando el objeto de estudio es el propio ser humano y cuando la acción a estudiar resulta difícil de definir, de observar, de "medir" y de registrar. Este es, sin duda, el caso de la educación. Así pues, se pueden encontrar varias acepciones que corresponden al término indicador educativo. Veámoslas, pero empecemos primero por aclarar qué es un indicador en términos generales.

1.1. Indicador.

1.1.1. Consideraciones generales.

Tal y como indica el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*: indicador significa "que indica o sirve para indicar" e indicar es "dar a entender o

significar una cosa con indicios (señales que dan a conocer lo oculto) y señales (marca o nota que se pone o hay en las cosas para darlas a conocer y distinguirlas de otras)". Del mismo modo, según el *Diccionario de Oxford* es aquello que señala o dirige la atención hacia algo. Es decir, que, como la propia palabra sugiere, indicador es la señal o indicio que nos indica algo, que nos muestra qué sucede. En este sentido los indicadores actúan como una **alarma temprana** que alerta de que algo en el sistema puede estar equivocado. Así, por ejemplo, siguiendo un símil utilizado por Riley y Nuttall (1994: 17), se puede hablar de los indicadores de un coche: si éstos se iluminan o las agujas se sitúan en la zona roja, es síntoma de mal funcionamiento de algo, están avisándonos del deficiente estado de la gasolina, de los frenos, de la batería, etc. A pesar de señalar que algo no está en los límites o dentro de la norma correctos, no dan más explicaciones. Simplemente nos remiten a estudiar qué puede estar sucediendo para conocer las verdaderas causas de la anomalía y así poder repararla. Ahí radica a la vez la validez y la insuficiencia de los indicadores en general y, como veremos, de los indicadores educativos en particular.

Siguiendo el criterio de la OCDE se puede dar la siguiente definición de indicadores, si bien están referidos a ciencia y de tecnología en general:

"Series de datos establecidos con el objetivo de **aportar respuestas** a las cuestiones específicas sobre el sistema científico y tecnológico, su estructura interna, sus relaciones con el mundo exterior y su medida dentro de la cual responde a los objetivos de aquellos que los han dirigido y de quienes trabajan de un modo u otro sometidos a su influencia (...) Las *estadísticas* son el material de base (los átomos) a partir del cual los *indicadores* (las moléculas) se construyen. Las cuestiones a las que los indicadores deben responder conciernen a aspectos de problemas más generales de los que pueden ser examinados por medio de técnicas cuantitativas".¹

Como se ve la OCDE adopta una definición general de tipo positivista en el sentido de que dispone de indicadores basados en datos cuantitativos, pero advierte de su complejidad y, desde esta perspectiva, en las últimas obras educativas de la OCDE se observa un esfuerzo por incorporar indicadores referidos a aspectos de los que denominan de tipo más "cualitativo".

¹O.C.D.E. (1992), *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement*. Una cadre d'analyse. París: OCDE, p. 96

Ramo y Gutiérrez (1995: 66) recogen la aportación de Romero y González (1976), para quienes un indicador es un signo (propiedad, variable, atributo) mediante el cual nos **aproximamos al conocimiento de cierta propiedad** de un objeto que conceptualmente no podemos medir directamente.

Por otra parte, Martínez et al. (1993), entienden el indicador como la **descripción del estado ideal** de un factor o variable que consideran que opera como un sistema de señales que nos permite detectar con facilidad las discrepancias entre aquel estado ideal y la realidad, es decir, entre los propósitos y las realizaciones, y proponer soluciones de mejora.

En general, no existe acuerdo sobre la definición de indicador. Para algunos simplemente "iluminan". Para otros sirven para **dar información** a los políticos sobre el estado del sistema educativo, demostrar su rendimiento de cuentas y ayudar al análisis político, a la evaluación política y a la formulación política. En este sentido Innes (1990) argumenta que últimamente los indicadores han adquirido un papel importante en el discurso político, ya que ayudan al reconocimiento y comprensión de determinados conceptos.

1.1.2. Indicador vs variable o criterio.

Como vemos, hay muy diversas aportaciones, similares en lo esencial pero dispares en lo accesorio, que nos remiten a los indicadores como elementos informativos del estado de una situación. Pero, yendo un poco más allá, cabe diferenciar indicador de palabras similares como variable o criterio.

Indicador vs variable.

Para algunos autores indicador es sinónimo de variable pero siguiendo a Gómez Ocaña (1988: 121) podemos ver que el indicador (en su sentido más cuantitativo) se diferencia de la variable en que:

- a) el indicador puede poseer un bajo nivel simbólico, y a veces su definición puede llegar a ser vaga frente al potente grado de definición de la variable.
- b) suele ser también la expresión de una variable, o de un conjunto más o menos integrado de variables o un componente de la variable.
- c) a menudo forma parte de una red de causalidad, no siempre conocida del todo, de una variable.
- d) los indicadores son descriptivos, valorativos, normativos

Así pues, los indicadores entendidos de este modo muestran su bondad tanto en planificación o administración, como en gestión de sistemas e incluso en el propio desarrollo curricular escolar.

No se puede olvidar, con todo, que (Gómez Ocaña, 1994: 121) el indicador sólo mostrará su bondad predictiva si:

- a) es diseñado específicamente para un campo de trabajo concreto o si su trasposición de un campo a otro está justificada por resultar análogos (validez del indicador).
- b) son previamente conocidas las variables con las que esté interrelacionado.
- c) se especifican los criterios a partir de los cuales ha sido elaborado.
- d) gozan de un alto grado de objetividad.
- e) se garantiza un nivel suficiente de fiabilidad.

Indicador vs criterio.

Según Le Boterf et al (1993: 200) se pueden distinguir indicadores y criterios: el criterio expresa las características que se esperan de un producto, de un servicio o de un proceso de fabricación. Se trata de cualidades más o menos explícitas. El indicador, por su parte, refleja las medidas necesarias para verificar la existencia y el grado de presencia de un criterio de calidad. Suministra una información significativa, una prueba, una señal del criterio de calidad buscado. El indicador de calidad tiene que ser representativo del criterio de calidad, objetivo y observable.

Indicadores como variables dependientes vs variables independientes.

Para Gento (1995) los indicadores son rasgos configurativos que pondrán de manifiesto el grado de calidad alcanzado. Hacen referencia a las variables dependientes o los resultados que vienen determinados por los *predictores*, que son factores relacionados con las variables independientes o predictoras que, en definitiva, son los agentes de la calidad.

Indicador vs dimensión de la calidad.

El indicador tampoco puede considerarse una simple dimensión de la calidad porque, en sentido estricto, un indicador incluye o implícitamente implica un modelo teórico previo mientras que una dimensión es un aspecto mucho más amplio susceptible de influir en la calidad o de estar relacionado con ella.

1.2. Indicador educativo.

La expresión "indicador educativo", a nuestro entender, puede ser considerada en sentido estricto o en sentido amplio:

- en sentido estricto o restringido se entendería como un estadístico y
- en sentido amplio la palabra indicador podría adquirir matices más cualitativos.

Quizá podríamos establecer cierta relación entre el nivel macro y un sentido más estricto de la palabra y el nivel micro y una utilización más laxa del término. De todos modos, esto no es estricto puesto que pueden existir, y de hecho existen, como veremos en el capítulo sexto, indicadores entendidos en sentido muy estricto (como estadísticas) a nivel de centro educativo. El instrumento propuesto por Íbar da buena muestra de ello. De todos modos, proponemos la siguiente equiparación, que debe entenderse a *grosso modo*, con reservas:

SENTIDO	DEFINICION	NIVEL DE REFERENCIA
Sentido estricto	Estadístico	Nivel macro, del sistema educativo
Sentido amplio	Expresión de algo conveniente, de un "desideratum"	Nivel micro, del centro escolar

Por ello establecemos la distinción entre:

- 1.- Indicadores a nivel macro
- 2.- Indicadores a nivel micro

1.2.1. Indicadores a nivel macro.

En este sentido más "macro", que hace referencia al conjunto del sistema educativo (a nivel autonómico, nacional o internacional) hallamos definiciones de indicador educativo como las siguientes:

"Estadístico individual o compuesto que se refiere a un constructo básico en educación y que se usa en contextos políticos. Los números o las estadísticas sirven como indicadores sólo en tanto que son criterios de la calidad de la educación".²

² RILEY, K. A.; NUTTALL, D.L. (1994), *Measuring Quality. Education Indicators*. London: The Falmer Press, p. 18.

"*Estadístico* que proporciona información acerca del status o salud del sistema educativo, que sea fidedigno y que pueda ser obtenido de forma fácil y repetida".³

"*Elemento externo* de una situación que ayuda a explicar un fenómeno y permite esclarecer previsiones sobre su evolución futura. En nuestro caso, debe ser tomado como una *expresión matemática* que puede representar un conjunto de una variable a un conjunto interrelacionado de ellas o incluso a un componente de una variable".⁴

"Datos estadísticos referidos al sistema educativo, capaces de revelar algo sobre su funcionamiento o su salud".⁵

Especial mención merece la aportación en forma de interrogantes realizada por Stern y Hall (en Riley y Nuttall, 1994: 14), quienes cuestionan los siguientes puntos para discutir la educación en USA:

- . ¿Es este un aspecto significativo del sistema educativo?
- . ¿Puede ser presentado como un valor estadístico simple o como un índice compuesto?
- . ¿Proporcionará una cota para medir los cambios a lo largo del tiempo o las diferencias a lo largo de diversas áreas o instituciones un un momento determinado del tiempo?
- . ¿Representa algún aspecto político o de la educación que pudiera alterar decisiones políticas?
- . ¿Puede ser realmente inteligible?
- . ¿Serán los datos fidedignos y no sujetos a modificaciones significativas como resultado de errores de respuesta o de cambios en el personal que los genera?

³ COLLINS, J. ET AL. (1991), *The Case for Local School Indicators*. Massachusetts Association of School Committees. p. 5.

⁴GOMEZ-OCAÑA, C. (1988), "Los indicadores del sistema educativo: conceptualización y funcionamiento". En *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía: La calidad de los centros educativos*. (Alicante, 27 septiembre-octubre, 1988). Caja de Ahorros Provincial de Alicante, p. 120

⁵ OAKES, J. (1986), *Educational indicators: A guide for policymakers*. New Brunswick: Rutgers University.

Si las respuestas son afirmativas nos hallamos, según estos autores, ante un indicador.

Vemos que mayoritariamente se identifican con **datos numéricos** (fruto de la agregación estadística surgida del análisis micro) que realizan un **diagnóstico** del estado del sistema educativo. Queremos constatar aquí que, en sentido estricto, los indicadores únicamente deberían hacer referencia a los resultados, salidas o "outputs" educativos, puesto que son las señales que nos permiten "inferir" si la educación ha sido o no de calidad. En este sentido, los ítems referentes a "inputs" o a aspectos procesuales no podrían ser considerados como verdaderos indicadores. Sin embargo, esto no se cumple en las ciencias sociales en general, en las que también se toman como indicadores las opiniones de los ciudadanos o las mediciones de los recursos con los que se cuenta.

Sin embargo, algunos autores, como Segovia (1992) distinguen entre indicador y estadística social. Muchos datos estadísticos que cuantifican aspectos educativos son lo que se llaman inputs del sistema (costes, número de alumnos, etc.). Por el contrario los indicadores, cree, miden outputs del sistema, es decir, el rendimiento efectivo del sistema en cuanto al logro de los objetivos previstos. Es decir, limitan los indicadores a la medición de los *outputs* en relación a los *inputs* existentes y a los planes diseñados.

Como ejemplos de indicadores se pueden citar las tasas de escolarización, el nivel sociocultural de la población (en relación a los años de escolarización, por ejemplo), el peso específico de los diferentes niveles educativos, los porcentajes de ocupación del "parque escolar", etc. Para ver otros ejemplos de indicadores de nivel macro, nos remitimos a los de la obra "*Education at a glance*" de la OCDE, analizada en el capítulo quinto. Si bien esta obra ha sido traducida en su tercera edición bajo el título "*Análisis del Panorama Educativo*" (1995), también podría traducirse de forma más coloquial como "La educación, de un vistazo" o "Una ojeada a la educación". Consideramos que este título resulta explicativo de su contenido, pues esto es lo que proporcionan los indicadores educativos "macro": una impresión general sobre el sistema educativo, un "estado de la cuestión" sin ahondar en las causas ni mucho menos ofrecer soluciones.

A pesar de la posición de la OCDE, que hemos catalogado de positivista, y de que trabaja con indicadores que son estadísticos y ratios, para este organismo, la equiparación de indicador a un estadístico tampoco es absoluta, puesto que en la tercera edición de la citada obra "*Análisis del Panorama Educativo. Los indicadores de la OCDE*" (1995) comienzan a ser incluidos aspectos más cualitativos, de opinión,...

que, aunque también son tratados estadísticamente, suponen un paso hacia delante en la consideración de los múltiples y complejos aspectos que condicionan la calidad de la enseñanza que se imparte y cómo valoran los usuarios esa calidad.

La palabra indicador a menudo se utiliza, pues, de forma ambigua para referirse a diferentes significados. No sólo sucede en las obras de la OCDE. La publicación periódica *Comunidad Escolar* (nº 437, p.5), recoge que la propuesta ministerial se estructura en torno a 6 indicadores que tienen una incidencia directa en la mejora de la calidad de la enseñanza: la educación en valores, la igualdad de oportunidades, la autonomía y organización de los centros, la dirección y gobierno de los centros, la formación y las perspectivas profesionales del profesorado y la evaluación del sistema educativo y la función inspectora. Pero, como se observa, esto no son indicadores sino, en todo caso, grupos de ellos o grandes dimensiones transversales a la calidad. Pero la confusión va más allá de artículos en la prensa. Sin ir más lejos, en el documento del Ministerio de Educación y Ciencia *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* (1994), existen importantes contradicciones (como se analiza en el capítulo referido a la Calidad en los Documentos de la Administración Educativa). No parece existir una postura clara acerca de qué es un indicador, puesto que se asimila con un estadístico para, tres hojas después, aparecer como un objetivo de la educación. Y es que, de hecho, en el caso del sistema educativo, algunos autores señalan la importancia de integrar los indicadores y los objetivos. En relación a esto ha habido aportaciones, como la de Ramo y Gutiérrez (1995: 66), que consideran que toda planificación del sistema educativo debe de estar acompañada por la explicación del uso de los indicadores, que permitan medir el grado en que un objetivo o conjunto de objetivos han sido obtenidos", sea integrando los indicadores en los principios de la política educativa, vinculando los indicadores a objetivos derivados o vinculándolos a variables sujetas a la eficacia del sistema educativo. Así, los indicadores podrán cumplir la función: por una parte, de clarificar la tipología de los sistemas educativos, y por otra, identificar la naturaleza de los resultados esperados de una planificación siempre y cuando los indicadores hayan sido elaborados y analizados con las variables relevantes u objetivos significativos del problema o caso estudiado. Ello permite captar el tipo de problema y la naturaleza de los objetivos propuestos, de manera más específica, en términos de características fijas o dinámicas que posibiliten delimitar cuáles han sido los niveles y resultados alcanzados. Dicho de otro modo, los indicadores seleccionados deben derivarse de los objetivos marcados con anterioridad y han de dar información que contenga aspectos objetivos, relevantes e independientes, que sirvan para una nueva programación, para

la toma de decisiones y para la realización de propuestas de mejora y cambio.

1.2.2. Indicadores a nivel micro.

Si bien la palabra indicador es más usual en los ámbitos macro, también puede usarse para nombrar a los indicadores referentes al nivel del centro educativo, aquellos habitualmente contenidos en los instrumentos de evaluación de centros. Si analizamos algunos cuestionarios de evaluación externa de centros educativos, probablemente hallaremos un tipo de indicadores que suelen ser más bien cerrados y que no sólo muestran algunos aspectos susceptibles de influir en la calidad de la educación, sino que, en su afán de procesar cuantitativamente la información (y/o de facilitar la respuesta de los encuestados), ofrecen incluso las posibles respuestas en forma de categorías mutuamente excluyentes y a las que sólo debemos responder con cruces o meras valoraciones numéricas. Si, por el contrario, nos referimos a los aspectos englobados en las guías para la autoevaluación, que son propuestas de talante mucho más cualitativo, los "indicadores" pasan a ser mucho más abiertos y amplios en tanto que los ámbitos de la calidad que suelen incluir son más genéricos que los de los instrumentos cerrados (que suelen constar de enunciados muy concretos) y en tanto que dejan absoluta libertad al modo de responder y de organizar y analizar las respuestas.

En el primer sentido y según recoge Mestres (1990), citando a Casas (1988), se trata de una manera de aprehender la realidad, de un "estilo epistémico" de conocimiento progresivo y de construcción, por acuerdo de los especialistas, del concepto de calidad. De la misma manera que en las ciencias sociales el concepto de indicador social se implantó con alcance internacional, el método puede aprovecharse y aplicarse para conseguir una aproximación a la definición de calidad educativa producida por un centro educativo o un sistema escolar y sirve para aproximarnos sucesivamente a una contabilidad de calidad educativa.

"Los indicadores de un centro educativo sólo pueden servir como parámetros individuales, útiles sólo para perfilar su evolución a lo largo del tiempo (cosa que ya tiene un valor de por sí). Pero los perfiles de indicadores adquieren un nuevo valor y perspectiva cuando se trabaja sobre un conjunto de centros educativos, cosa que permite encontrar valores medios, máximos, mínimos y desviaciones dentro de un mismo

indicador, extraído en el conjunto según las mismas fuentes y definiciones operativas".⁶

De hecho, todas las definiciones dadas para indicador educativo de tipo macro se pueden adaptar y aplicar a nivel de una escuela o etapa educativa: a nivel macro se constituyen redes y sistemas y a nivel micro se limitan a la simple recogida de datos más puntuales pero sobre los mismos aspectos.

Pese a ello nos acogemos al concepto que figura en el trabajo de Casanova (1992), autora según la cual, y en un sentido más bien amplio, el indicador educativo es la descripción de una situación, factor o componente educativo en su estado óptimo de funcionamiento.

"...Cuando formulamos un conjunto de indicadores, estamos describiendo cuál sería la situación ideal en la que deseáramos que se encontrara el centro. (...) en última instancia los indicadores deberían coincidir con los objetivos que un centro pretende alcanzar en todos los órdenes"⁷

En este sentido, podemos encontrar indicadores educativos micro entendidos como una **descripción ideal** o un "**desideratum**" de cómo querríamos que llegase a ser el centro educativo en todos y cada uno de los aspectos que lo configuran (alumnado, organización escolar, aspectos curriculares,...). Sin embargo, también podemos hallar aportaciones que ofrezcan como "indicadores" simples aspectos susceptibles de ser estudiados (en cuyo caso para algunos autores no serían verdaderos indicadores, sino dimensiones).

Es decir, un indicador a nivel micro bien pudiera ser "Que el proyecto educativo se haya elaborado/se elabore de forma consensuada entre todos los miembros de la comunidad educativa respondiendo a las necesidades de cada centro y de su entorno", que sería la situación ideal a la que debemos aspirar llegar en relación a la realización del PEC. Pero, queremos dejar constancia de que en ocasiones podemos entender en un sentido menos riguroso que un indicador a nivel micro podría ser un enunciado o una "entrada" como la siguiente: "Proceso de elaboración del PEC". Se trata de un aspecto que, según todos los indicios, parece que puede influir en la calidad de la educación que se imparte o se desarrolla en un centro (en tanto que si ha sido consensuado, si ha sido impuesto o si simplemente ha sido copiado puede

⁶ MESTRES, J. (1990), *Model d'Indicadors per a l'Avaluació i Gestió de Qualitat de Centres i Districtes*. SAPOREL. Barcelona: Dept Didàctica i Org. Escolar. Tesis Doctoral, p. 350.

⁷ CASANOVA, M^a A. (1992), *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives, p. 108.

darnos "pistas" acerca del clima del centro, del grado de desarrollo profesional, etc). A partir de esta idea, se generarían categorías de menor a mayor desarrollo, o posibles modos de estudiar y responder a la cuestión de cómo se ha desarrollado el redactado del PEC, desde los más cerrados (que únicamente permitan hacer cruces o números) hasta los más abiertos, que permitan una descripción exhaustiva del proceso. Así pues, el primer redactado sería bien de tipo más normativo (y en este sentido se correspondería con la definición de calidad tipo "b" dada en el segundo capítulo de esta tesis, mientras que el segundo tipo de "indicador" es simplemente la formulación de un elemento por el funcionamiento del cual es interesante preguntarse y en este sentido entraría en relación con la definición de calidad de talante descriptivo (la tipo "a") que hemos propuesto en el primer capítulo del trabajo que estamos desarrollando.

A pesar de toda la explicación anterior, creemos necesario insistir en que nos inclinamos por no denominar "indicador" a estos aspectos que son considerados en los instrumentos de evaluación de la calidad a nivel de los centros educativos porque, desde una posición estricta, recta, no lo son. Sólo cumplen las características -que serán analizadas en el epígrafe segundo del presente capítulo- de indicador como tal los que hemos denominado indicadores "macro".

1.2.3. La relación macro-micro.

La separación macro-micro ha sido realizada con el objeto de ayudar a clarificar la concepción y características de cada tipo de indicador, pero, obviamente, para poner en práctica cualquier tipo de evaluación coherente y completa, ambos han de ser combinados.

Tal y como señala la Mestres (1988: 392), sería deseable llegar a establecer un sistema de indicadores de centro educativo, *cuantitativos* y *cualitativos*, que permitieran establecer el perfil de un centro en un momento determinado, detectar su evolución y actuar en los aspectos prioritarios determinados por los indicadores que estuvieran por debajo de la media estadística o media normativa deseable. Sin embargo, no consideramos oportuno, desde estas líneas, que tal combinación deba servir para enmendar aspectos por debajo de una media conseguida con la ponderación de los datos de centros muy diversos. Lo que sí resulta conveniente es, a nuestro entender, combinar las visiones cuantitativa y cualitativa para conocer mejor la realidad escolar y poder superarse cada centro fijándose únicamente como parámetros los datos de su propia evolución. Por otra parte, los indicadores objetivos (costos, recursos) y los subjetivos (actitudes, expectativas) son de carácter muy diverso y han de irse relacionando progresivamente para un mayor enriquecimiento mutuo.

La integración y relación entre macroindicadores, indicadores del entorno e indicadores del centro educativo, nos proporcionarán nuevas posibilidades de interpretación y de orientación de acciones de política de centro educativo más adecuadas y adaptadas a las situaciones y demandas. Y es que un sistema de indicadores no puede estar definido sólo desde arriba, sino también desde el propio centro educativo, e incluso desde el aula...

"Los sistemas de indicadores de la educación, en tanto que instrumentos de evaluación comparada, han atenuado el destacado interés de otros tiempos por las relaciones entre los inputs y los outputs del sistema educativo globalmente considerado para, asumiendo una perspectiva microanalítica, dirigir la mirada a lo que pasa en el interior de los centros en tanto que unidades de gestión (entendida en un sentido suficientemente amplio) con el fin de profundizar en las claves del éxito de procesos considerados como relativamente primarios con relación a una escala propia del sistema educativo en su conjunto".⁸

Parece, efectivamente, que se reconoce la importancia del centro educativo como objeto de estudio en torno del cual generar los indicadores. Para algunos autores esta focalización en las escuelas es, incluso, excesiva. Es el caso de Willms y Kerckhoff (1995: 113), quienes comentan la idea de muchos de los investigadores americanos acerca de enfatizar la importancia de la recogida y el análisis de indicadores a nivel de escuela. Creen que ello obedece a que la mayor parte de las diferencias entre los resultados de la escolarización se producen a nivel escolar y a que los datos de este nivel son particularmente relevantes para la política y para la práctica. Willms y Kerckhoff no rechazan esta idea pero consideran que los indicadores deberían de ser recogidos y analizados también a nivel de distrito y de estado. Presentan un análisis de datos (de Inglaterra) que muestra la importancia de las variaciones también en niveles más altos del sistema (no únicamente a nivel de centro educativo).

Desde luego, la posición más lógica parece ser, como señala Mestres, la que combine ambos tipos de informaciones:

"El crear un sistema de indicadores de centro educativo que permita por un lado integrar datos de su micromundo y relacionarlos con indicadores de

⁸ LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994), *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla, p. 37.

su contexto y del sistema educativo en general (macromundo) posibilita establecer un modelo integrador y dinámico de la calidad educativa como servicio que produce un centro educativo a unos individuos".⁹

2. Funciones y características de los indicadores educativos.

Pese a que existe unanimidad en que las *funciones* de los indicadores son básicamente de tipo informativo, cada autor acentúa una u otra característica. Así, por ejemplo unos autores enfatizan su utilidad para la toma de decisiones, mientras que otros se refieren a su función facilitadora del rendimiento de cuentas o a su virtualidad en tanto que permiten evidenciar la importancia de los sistemas educativos.

"El sistema de indicadores, según tendría que servir para concienciar de que la educación es algo integrado, que depende de múltiples factores (y donde no cabe la actuación individual y fragmentada) y para obtener una visión de calidad educativa integral e integradora".¹⁰

"La pretensión de los indicadores es potenciar la transparencia en el seno de cada sistema educativo, tanto más necesaria por cuanto éste va perdiendo progresivamente su carácter tradicional de institución social para convertirse en un sector de prestaciones de servicios".¹¹

Según Tiana (1993), los indicadores ofrecen una información significativa y pretenden ir más allá de la mera información cuantitativa y ofrecer datos dotados de significación cualitativa. De hecho, señala que:

"Los indicadores educativos desempeñan una doble función. Por una parte, sirven para aumentar la comprensión de los principales problemas existentes en el sistema educativo y, por ese medio, para enriquecer el debate público en torno a los mismos. Es lo que se ha llamado la función

⁹ MESTRES, J. (1990), *Íbidem*, p. 82

¹⁰ MESTRES, J. (1990), *Íbidem*, p. 82.

¹¹ COMUNIDAD ESCOLAR, Nº 497, p. 21.

de *elucidación* de los sistemas de indicadores. Por otra parte, proporcionan una base sólida para la toma de decisiones en educación, ya que aportan una información que permite valorar la situación del sistema o de sus componentes, aportando al mismo tiempo datos sobre sus relaciones mutuas".¹²

Para abordar las *características* de los indicadores también procedemos a la separación, si se quiere un tanto artificial, entre indicadores de tipo "macro" y de tipo "micro":

2.1. Desarrollo de un sistema de indicadores macro.

En general, diferentes autores e investigaciones diversas parecen coincidir en que lo importante es que los indicadores sean simples, comparables, actuales e inteligibles. Es decir, en general los rasgos más valorados para los indicadores referidos al sistema educativo son:

- que sean significativos (en un sentido estadístico),
- que muestren una información simple,
- que permitan la comparabilidad en el tiempo y el espacio,
- que se centren en aspectos acerca de los que se pueda actuar (cosa importante pero que no siempre cumplen) y
- que permitan la auto-evaluación (aspecto que, desde luego, no suelen cumplir)

Sostienen esta afirmación numerosas aportaciones, entre las que destacamos las de la OCDE, Riley y Nuttall, Oakes, etc. Veámoslas.

Según la OCDE (1992: 16), los indicadores han de ser válidos, precisos y comparables. Tienen por objeto dar una idea del comportamiento y de la eficacia de los sistemas de enseñanza y de servir a la elaboración de las políticas dentro de su ámbito. Para ello deben responder a ciertos criterios de orden técnico, como, por ejemplo, deben aportar, al menos, una de las categorías siguientes:

- . Las informaciones que indican dentro de qué medida el sistema alcanza los resultados que de él se esperan. Estas informaciones contribuyen a describir el

¹² TIANA, A. (1993), "Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, p. 287.

funcionamiento y la eficacia actuales del sistema.

. Las informaciones que se refieren a aspectos del sistema que resultan determinantes para la obtención de los resultados deseados. Éstas pueden ayudar a los políticos, a los profesores y al público a prever la evolución de su funcionamiento.

. Las informaciones que describen los aspectos duraderos del sistema. Éstas ayudan a las autoridades competentes y a los profesores a comprender mejor el funcionamiento del sistema y a evaluar las consecuencias de los cambios que se producen a lo largo de los años.

. Las informaciones que conciernen a la política de la educación. Éstas proporcionan los elementos para el análisis de los problemas actuales o latentes del sistema, preocupándose particularmente por los poderes públicos o aquellos que pueden remediarlos por una acción política.

Los principios que pueden orientar trabajos futuros dentro del marco del proyecto de la OCDE, sacándoles más provecho a las ventajas de los indicadores y reduciendo sus riesgos al mínimo son (OCDE, 1992: 22-23):

- a) Los indicadores no son apreciaciones sino elementos de diagnóstico que pueden sugerir las acciones a emprender.
- b) El modelo implícito sobre el que ellos se fundamentan debe ser explícito y reconocido.
- c) Los criterios que determinan la elección de los indicadores deben ser precisos y claros y corresponder al modelo de referencia.
- d) Cada indicador debe ser científicamente fundado, fiable y útil.
- e) Las comparaciones deben hacerse de manera lógica y por diversos métodos (por ejemplo, entre dos grupos comparables, sobre un mismo alumno a lo largo de los años y utilizando las dispersiones y las disparidades entre subgrupos, lo mismo que las medias).
- f) Los diversos usuarios de los indicadores deben poder aprender a utilizarlos, servirse de ellos.

A su vez proponen que cada indicador responda a los siguientes criterios:

- Proporcionar informaciones que den una descripción de los aspectos esenciales y duraderos de un sistema de enseñanza.
- Proporcionar informaciones a los sujetos de quienes se plantean o podrían plantearse dichos indicadores.
- Proporcionar informaciones que interesen para la elaboración de políticas.
- Medir cada vez que sea posible el comportamiento observado en lugar de las

impresiones.

- Permitir la obtención de datos a partir de medidas consideradas como exactas y fiables.
- Ser realizables en el momento deseado teniendo en cuenta las competencias y los costes que implica.

Ello nos muestra una concepción técnica de los indicadores como elementos objetivos que muestran informaciones relevantes de modo fiable. Sin duda tras este discurso existe un posicionamiento claramente racionalista.

Riley y Nuttall (1994: 17, 94, 96-97) refuerzan las ideas expuestas, ya que coinciden, a su vez, en que los indicadores han de mostrar una información simple, comparable, actual y trasladable al público. En este sentido consideran que los indicadores educativos:

- Deben de ser significativos para todas las personas interesadas en la educación.
- Deben de ayudarnos a comparar una escuela con otra.
- Deben de centrarse en aspectos acerca de los cuales queremos reunir información y sobre los que podemos actuar.
- Deben poder ser utilizados por un centro. Es decir, una escuela individualmente debe de ser capaz de auto-medirse tanto en lo que piensa que es importante tan bien como con indicadores más generales.
- Deben contener aspectos académicos y sociales. La educación incluye lo social de modo que el desarrollo académico y los indicadores deben incluir a ambos.
- Deben ser diseñados para proporcionar información sobre el estado de un sistema educacional y social. En este sentido, recogiendo la aportación de Mestres (1990: 83) consideramos que todo indicador está sujeto a una interpretación y valoración y que la información que proporcionan debe de ser puesta en relación a un contexto y dotarla de significación a partir de un análisis personal que le dé sentido en base a los parámetros que cada uno fije.
- Actúan como una alarma temprana que indica que algo en el sistema puede estar equivocado.
- No dan el diagnóstico ni prescriben el remedio de algo que funciona mal, sólo sugieren que es necesario actuar.
- Son cuantificables (no sólo describen el estado de algo sino que ofrecen un número real que puede ser interpretado según las reglas que rigen su formación).
- Informan (no analizan ni discuten).
- Al ser cuantitativos no pueden expresar toda la riqueza y la diversidad de los

procesos educativos e incluso a veces se centran en cosas triviales.

- Si se proponen indicadores se ha de demostrar que no son demasiado reduccionistas y que no desvían la atención de características de igual o mayor importancia.

Como vemos, se están refiriendo a los indicadores macro, puesto que abonan también por variables cuantificables que informan del estado de las cosas y que deben analizarse para tomar decisiones racionales.

En esta perspectiva se hallan también las recomendaciones de Oakes (1986), según quien los criterios adoptados por el Proyecto Internacional de Indicadores de la OCDE/CERI para los sistemas de medidas educativas de alta calidad son los siguientes:

- Los indicadores tendrían que medir rasgos o características de escolaridad omnipresentes, presentes en todas partes, cosas que puedan encontrarse en algunos foros por todo el sistema. Entonces pueden hacerse comparaciones a través de diferentes contextos. En este sentido, la OCDE pone mucho énfasis en la elaboración de unos indicadores que puedan ser utilizados por todos los países. Ello supone una tarea difícil en cuanto a coordinación y estandarización de datos. Por ello dedican grandes esfuerzos a probar que la creación de un sistema de indicadores válidos y fiables es posible y, posteriormente, a elaborarlos y a aplicarlos.
- Los indicadores tendrían que medir características permanentes, duraderas de los sistemas escolares de modo que esos rasgos puedan ser analizados a lo largo del tiempo.
- Los indicadores tendrían que ser fácilmente inteligibles por audiencias amplias.

En definitiva, como resumen las Actas del Seminario sobre Indicadores Educativos en la Europa de las Regiones (1995: 69), los indicadores:

- Proporcionan información acerca de la calidad de la educación y acerca de políticas y sistemas administrativos.
- Describen las situaciones actuales y facilitan las comparaciones educativas.
- Ayudan a la toma de decisiones y a la gestión a diferentes niveles (clase, escuela, autoridades locales, regional, nacional, internacional), los cuales pueden efectuar mayores cambios en los sistemas educativos.
- Posibilitan la discusión sobre datos objetivos, añadiendo transparencia al debate educativo.
- Pueden conducir a una mejor educación para los estudiantes y a mejoras que

pueden ser incorporadas al sistema educativo.

- Pueden dar respuesta a las preguntas acerca de la calidad de la escuela y la calidad del sistema educativo.
- Estandarizan el lenguaje usado y permiten a todas las naciones alcanzar un acuerdo sobre su significación.

Precisamente para que cumplan los anteriores requisitos (permitir comparaciones internacionales, medir las características permanentes de los sistemas educativos, ...) la propia OCDE (1992: 97) propone los siguientes criterios clave:

1) La importancia:

Deben responder a un interés continuado y sostenido de la mayoría de naciones y permitir extraer conclusiones para la acción.

2) La calidad:

Deben girar en torno de valores conceptuales pertinentes, ser fiables y exactos y permitir la comparabilidad en diferentes contextos y momentos temporales. En este sentido, resulta clave el hecho de que no se puede separar la calidad de un contexto y época: los indicadores no son siempre los mismos y sus connotaciones y matizaciones son diferentes en diferentes épocas y sociedades.

3) La adecuación:

Deben de ser indicadores operacionales (que permitan emprender acciones), directos (que nos ayuden a alcanzar los objetivos propuestos), adaptados al momento, situación y toma de decisión correspondiente.

4) La disponibilidad:

Deben de ser estar disponibles en el momento deseado, realizables y rentables.

Cabe destacar que en nuestro país estos sistemas de indicadores "macro" a nivel educativo aún están en una fase muy inicial y hay que recorrer un largo camino para su mejora y desarrollo:

"Los modernos indicadores de la educación resultan de indudable utilidad para conocer y valorar el estado del sistema educativo, arrojando luz sobre su situación y aportando elementos para la toma de decisiones. No obstante, mientras que en otras esferas de la vida social, como es el caso de la economía, dichos indicadores están muy desarrollados y arraigados, en el ámbito educativo aún estamos lejos de este grado de evolución, por lo que este proyecto tendrá un carácter al tiempo innovador y prudente (...) El propósito final del estudio es el de llegar a definir y construir un conjunto de indicadores del sistema educativo español, que puedan ser

periódicamente recogidos y publicados. Dichos indicadores han de referirse tanto a los factores contextuales del sistema educativo como a los costes, el funcionamiento y los resultados del mismo."¹³

2.2. Desarrollo de un sistema de indicadores micro.

Para precisar lo que se considera buen funcionamiento de un centro o calidad de la educación que imparte, es necesario seleccionar, primero, los aspectos o elementos determinantes o condicionantes de ese funcionamiento o de esa educación y, segundo, el estado en que éstos deben encontrarse para ser considerados de calidad (Casanovas, 1992: 109). Por ejemplo, está claro que deben existir seminarios y equipos docentes en un centro, pero eso no basta. Además deben funcionar de una determinada manera y ofrecer una serie de resultados. La comparación entre su funcionamiento real y la descripción que hayamos hecho de los indicadores de calidad relativos al mismo, nos informarán de su adecuación o no al objetivo propuesto para estos equipos o seminarios.

Pese a que a un centro educativo le pueden interesar una serie de datos internos que le permitan comprender mejor su realidad y le puedan ayudar a cambiar, no deja de ser interesante que conozca los indicadores macro y sepa cuál su "situación" en relación al resto de escuelas del país o al resto de países. Siempre que los resultados obtenidos se conjuguen con la realidad de cada zona y escuela, con sus posibilidades y sus recursos, se puede usar el conocimiento de este dato para estimular nuestro trabajo en las áreas más deficitarias. Por ello no hay que desestimar los indicadores macro. Pero los datos más relevantes serán obtenidos a partir de la construcción de un modelo o de un instrumento de indicadores de tipo "micro", adecuados a las características de cada centro y que valoren los aspectos específicos de cada escuela. Y aún más a partir del debate o discusión generada para la construcción de tal documento.

De todos modos, si nos referimos a un sistema de indicadores micro, propio de un centro educativo, estaríamos aludiendo a los instrumentos de evaluación de centros, a los que hemos dedicado un capítulo en especial, en el que ponemos de manifiesto que éstos no tienen en cuenta los aspectos que resultan difíciles de observar y medir. Por ejemplo, el hecho de si los alumnos acuden de buena gana a la escuela o

¹³ Documento-marco de funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Proyecto para la constitución del consejo rector. Madrid, 1994, p. 7.

qué actitudes hacia el aprendizaje se les crean son esenciales (puesto que entendemos que ir contento al colegio genera una buena predisposición hacia el aprendizaje o, de otro modo, podemos considerar que tener una buena calificación pero no demostrar ningún interés por el aprendizaje no tiene valor alguno). Sin embargo, a menudo se pasan por alto por la dificultad que implica la valoración de aspectos subjetivos como éstos.

Como ejemplos de este tipo de indicadores, podemos citar algunos muy dispares, como el nivel socio-cultural de las familias, el estado de las instalaciones, el nivel de elaboración del proyecto educativo, el grado de participación de los alumnos en la toma de decisiones,... Como se ve, no se trata ya de informaciones meramente cuantitativas (ratios o porcentajes) que permiten un tratamiento estadístico directo, sino que se trata de aspectos susceptibles de ser estudiados y que, en ocasiones, son presentados de forma que sean respondidos de forma cerrada (sí/no; mucho/regular/poco; siempre/a veces/nunca;...) y, estandarizando las respuestas mediante categorías realizadas a priori, se realiza una baremación y puntuación de los diferentes aspectos del centro, pudiendo llegar a un resultado numérico que parece ser algo muy objetivo en tanto que "es un número" que nos permite compararlo con otros números que pueden haber sido asignados a otros centros. Sin embargo, también hay propuestas que sugieren trabajar con respuestas abiertas y generar un amplio debate en torno a estos temas.

Las características de los indicadores educativos tipo "micro" tendrían que ser las mismas que las de los "macro" pero adaptadas a esta nueva realidad o contexto: exhaustividad (en tanto que el conjunto de datos posibles a obtener en un centro educativo es enorme, conviene establecer una selección y priorización de los mismos de forma que abarquen los distintos aspectos y lo más esencial de cada uno, sin olvidar ninguno); relevancia; validez; comparabilidad; etc. En relación a este último aspecto, según Mestres (1990: 81), los indicadores deberían permitir comparar dos momentos en la evolución de un mismo centro, comparar el centro educativo con el conjunto del sistema, diversos momentos de un mismo sistema educativo o sistemas educativos diferentes, pero a nuestro entender, ello no es posible con un único sistema de indicadores.

Para algunos autores, como Gil (1988: 270), lo importante no son tanto los indicadores individualmente como la relación y la coherencia entre ellos. Por ello señala que 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.

Siguiendo un concepto relacional de calidad, como señala De la Orden (1988), el 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. Y en tanto que las escuelas son organizaciones complejas, en su estructura se integran el sistema decisional, operativo y de apoyo. En el proceso interactúan elementos instructivos, estructurales y de carácter social y en el producto resultados educativos individuales y sociales. Por ello en ningún momento se puede considerar los indicadores aisladamente.

3. Tipos de indicadores.

Probablemente pueden hacerse múltiples clasificaciones de los tipos de indicadores. A continuación ofrecemos las que hemos considerado más relevantes:

CLASIFICACIONES			
Según el nivel al que se refiere	Según su naturaleza	Según la parte del proceso (sistémico) al que se refiere	Según el tipo de evaluación que propicia
Macro	Cuantitativo	Input/output	Externa
Micro	Cualitativo	Proceso	Interna

Al preguntarse una serie de expertos acerca de las metodologías más usadas para recoger indicadores (Actas del Seminario sobre Indicadores Educativos en la Europa de las Regiones, 1995: 70), consideraron el método cualitativo *versus* el cuantitativo y señalaron que en un nivel macro, los indicadores cuantitativos son más apropiados, puesto que se necesita información contextualizada y los indicadores

sociales pueden presentarse también como indicadores educativos longitudinales, mientras que en un nivel micro, puede haber un aumento de los métodos cualitativos (aunque también requieren estandarización) y la auto-evaluación puede también resultar valiosa. Estas consideraciones avalan la división que hemos hecho.

Macro/micro.

Tal y como hemos indicado en el primer punto, la distinción entre micro y macro puede hacerse en función del ámbito que abrazan unos y otros indicadores. Así pues, un indicador educativo macro puede ser definido como un estadístico que proporciona información acerca de la posición de un sistema educativo, mientras que un indicador educativo micro sería una descripción ideal o un "desideratum" de cómo querríamos que llegase a ser cada uno de los elementos que influyen o que son influidos por la educación a nivel de centro educativo.

A su vez, dentro de los indicadores tanto micro como macro podríamos hacer diferentes subdivisiones. Así, por ejemplo, la OCDE (1992: 96) separa dos categorías de estadísticas y de indicadores macro: los indicadores-tipo, que responden a los bancos de datos estructurados y versan sobre las cuestiones más corrientes y los indicadores-específicos, que tienen por objeto responder a cuestiones precisas que varían según el momento y de un país al otro según la evolución o la diferencia de objetivos de los gobernantes, de la industria, etc.

Cuantitativos/Cualitativos.

Dentro de los indicadores cuantitativos del producto educativo, el Banco Mundial (Psacharopoulos y Woodhall, 1987) diferencia entre producto en el sentido de los logros de los estudiantes (referido a conocimiento, habilidades, comportamiento y actitudes, que se mide por medio de pruebas, exámenes,...) y producto en el sentido de los efectos externos del producto (habilidad de la gente de ser social y económicamente productiva). Existen muchos problemas a la hora de medir productos en términos de ingresos extra de los trabajadores educados o en términos de su trabajo o de su actuación en el mercado de trabajo. Por otra parte, las puntuaciones de los alumnos en pruebas cognitivas o no cognitivas se utilizan como aproximaciones del conocimiento y de las habilidades aprendidas en la escuela, lo que constituye el producto o valor agregado del proceso educativo. Pero como tales pruebas son difíciles y costosas y son poco confiables de la calidad, muchas veces los análisis de la eficiencia interna miden los productos en términos puramente cuantitativos como el número de graduados o el porcentaje de estudiantes que abandonan y repiten curso, entre otros.

Respecto a los indicadores cualitativos del producto educativo señalan que la calidad del producto se puede medir por medio de puntuaciones de exámenes tales como las pruebas de logros o utilizando pruebas especiales que midan tanto logros cognitivos como no cognitivos. Esto presenta un alto costo y por eso sólo se utiliza con muestras.

Ramo y Gutiérrez (1995) también distinguen entre:

- **Indicadores cuantitativos:** Hacen referencia a componentes o factores referidos al producto y, en menor medida, al input, tales como tasa de escolarización, tasa de éxito escolar, ratio profesor/alumno, índice de absentismo escolar, etc.
- **Indicadores cualitativos:** Deben reunir los requisitos de referirse a factores muy influyentes de la calidad de la educación, contemplar las dimensiones importantes de dichos factores, que sean precisos en su terminología y que permitan obtener la información adecuada, tales como: la satisfacción de los padres y los alumnos del centro, clima adecuado, participación de los alumnos, apertura del profesorado a las innovaciones, liderazgo docente, etc.

Input-Output/Proceso.

Webster (1993) distingue 3 tipos de variables de indicadores: de input, de proceso y de output y considera que hay que interpretar las últimas en función de las primeras. Como variables de input podemos encontrar la raza, el sexo, la lengua, el nivel de ingresos familiar, las características del equipo de profesorado o las fuentes financieras de que dispone la escuela. Como variables de proceso tenemos los objetivos, el liderazgo o el clima y el desarrollo académico. Y como variables de output podemos considerar muchas diferentes (en parte dependerá de los objetivos que nos hayamos fijado), como: rendimiento académico, asistencia, satisfacción de los padres, etc. Se constata que las variables de input presentan una clara correlación con las de output. Como en las primeras desde la escuela no podemos influir, hemos forzosamente de incidir en las variables de proceso, son ellas las que pueden producir una diferencia en el resultado (Howell, 1995). Por ello se considera que la calidad está en el proceso.

Lucco (1995) propone una división muy similar. Según él, los sistemas de indicadores de "base amplia" incluyen: 1) medidas de las necesidades de los estudiantes, 2) de los recursos escolares, 3) del funcionamiento de la escuela (proceso) y 4) del rendimiento de los estudiantes. Considera que la mayoría de los sistemas de indicadores estatales existentes se limitan a recopilar datos acerca de los recursos escolares y/o los resultados de los estudiantes, pero, según este autor, el sistema del estado de Conectica (en Estados Unidos) es más completo e incluye las 4

consideraciones anteriores, que se encuentran representadas bajo la clásica terminología de: contexto, inputs, procesos y resultados. Así, en el modelo de Conectica, los indicadores del contexto incluyen medidas de las necesidades del estudiante (por ejemplo, las características del "background" de estudiantes y padres que podrían provocar que los estudiantes se hallaran en "riesgo" educativo). Los inputs metidos en el sistema reflejan los recursos de la escuela tradicionales (equipamiento, "provisiones" y maestros). Los procesos están en relación a las estructuras y actividades de la escuela (tiempo instruccional y estrategias). Y finalmente los resultados educativos representan las medidas de rendimiento de los estudiantes.

Externos /Internos.

A grandes rasgos, y según la equiparación que supone el anterior cuadro, los indicadores externos equivaldrían a los cuantitativos y los internos a los cualitativos. En general es así, pero no siempre se cumple: existen numerosos instrumentos de evaluación de centros educativos (nivel micro) basados exclusivamente en una evaluación externa (como el modelo de auditoría propuesto por Pérez y Martínez, 1988) y algunas aportaciones macro que intentan hacer aproximaciones cualitativas, como puede ser el caso del Plan Eva, ya que, como recogen Luján y Puente (1993), se proponen estrategias e instrumentos para la evaluación de lo más variado, como fichas, una guía para el análisis de la documentación de cada centro, guiones para las entrevistas y reuniones, para visitar las instalaciones del centro, entrevistas, observaciones... etc, aunque otro asunto diferente ha sido cómo se ha desarrollado esto. Así, a título de ejemplo, disponemos de algunos instrumentos que podrían englobarse en el siguiente cuadro, de los que seleccionamos cuatro como más representativos, aunque podríamos enmarcar una infinidad de ellos:

	Instrumentos de nivel micro	Instrumentos de nivel macro
Instrumentos de tipo cualitativo	Santos Guerra (1990)	Plan Eva (1993)
Instrumentos de tipo cuantitativo	Pérez y Martínez (1989)	O.C.D.E.(1995)

Otras clasificaciones.

• Directos/Indirectos:

Le Boterf et al. (1993: 201) distinguen entre indicadores directos e indirectos. Los *directos* son aquellos que contribuyen en gran medida a verificar un criterio de calidad. Por ejemplo, los índices de consecución de objetivos pedagógicos fijados en términos operativos, con tantos por cientos de alumnos que alcanzan determinada cuota,... son indicadores directos. Y, por el contrario, los indicadores *indirectos* son aquellos que se hace necesario desplegar para verificar un criterio (que no puede comprobarse experimentalmente de forma directa). La organización, la motivación, la comunicación, el modelo cultural,... son aspectos que deben observarse mediante indicadores indirectos que deben ser cumplimentados con información obtenida mediante observaciones, entrevistas, encuestas,, etc.

• Internacionales/Nacionales:

Según el ámbito de alcance del estudio los indicadores pueden considerarse también regionales, nacionales, internacionales. En este sentido, tal como quedó de manifiesto en el *Seminario sobre indicadores educativos y la Europa de las regiones* (1995), no todos los indicadores pueden incluir todos los niveles de responsabilidad (internacional, nacional, regional, local) ni todas las áreas (ej: finanzas). A pesar de ello se necesitan indicadores comunes en los diferentes niveles para poder establecer comparaciones. Podría haber un grupo de indicadores para los niveles *nacional e internacional* (por ejemplo, inserción en el mercado laboral). En el nivel *regional* pueden existir indicadores complementarios (como el referido al bilingüismo en Cataluña). A nivel regional, los esfuerzos deberían dirigirse a promover la autoevaluación y la evaluación formativas, y a lograr la participación y el compromiso de profesores, alumnos, familias e instituciones. En este sentido, se necesita coordinación entre las metodologías; es importante para todas las naciones usar las mismas metodologías para un indicador dado y se necesita que exista una estandarización entre países y que los datos administrativos sean cuidadosos o habrá dificultades con la interpretación.

• Descriptivos/evaluativos

Según Mestres (1990: 80), los indicadores de calidad pueden ser clasificados por múltiples criterios. Podemos diferenciar los *descriptivos*, que indican hechos de tipo estadístico, de los evaluativos (normativos o de diagnóstico), que perfilan una relación entre dos o más factores en el paso e intentan predecir sus relaciones en el futuro, pudiendo expresar una mejora, empeoramiento o ambigüedad. También podemos distinguir los indicadores *objetivos*, que reflejan conductas manifiestas o fenómenos observables, de los indicadores más subjetivos, que hacen referencia a

actitudes, preferencias o juicios.

- **Objetivos/Subjetivos:**

Siguiendo a Laffitte (1992), los indicadores pueden ser objetivos (parten del plan institucional o del proyecto de centro) o subjetivos (información facilitada por los clientes). Hemos de intentar que unos y otros se acerquen.

- **Otros:**

Analizando diversas obras, podríamos encontrar una multitud de clasificaciones. Así, Carley (1981) diferencia 4 tipos de indicadores (informativos, predictivos, orientados a un problema y de evaluación de programas, para controlar la efectividad de políticas particulares). Por su parte, Land (1975) describe 3 clases de indicadores: normativos de bienestar, de satisfacción y descriptivos, según hagan una medición directa del bienestar sujeto a interpretación, indaguen la realidad subjetiva que la gente vive o indiquen condiciones de segmentos de la población.

También a juicio de Mestres (1990) se pueden establecer otras distinciones entre indicadores cuantitativos y cualitativos; simples (si trabajan sobre informaciones directas) y sintéticos (si resultan de la agregación de otros indicadores); absolutos (sobre los que existe un umbral definido) y relativos (en caso contrario); autónomos (cuando sólo son útiles en un caso concreto) y heterónomos; internos y externos, según formen parte de la actividad de un sistema o expliquen sus resultados desde fuera.

La utilidad de cualquiera de estas clasificaciones u otras posibles, ofrece una amplia visión sobre el tipo de información que pueden llegar a recoger los indicadores.

4. Argumentos a favor y en contra de los indicadores.

No se puede responder a la pregunta de si los indicadores son convenientes sin cuestionarse antes ¿convenientemente para qué? o ¿convenientemente para quién?. Sin embargo, las actitudes frente a los indicadores están polarizadas en torno a los dos extremos: quienes son acérrimos defensores de ellos y quienes los descalifican completamente. El trabajo que aquí presentamos pretende, precisamente, dejar de enfrentar ambas posiciones y reconciliarlas en un punto intermedio que sea capaz de reconocer las ventajas y limitaciones de los indicadores. Desde luego, los indicadores son

necesarios a nivel macro-educativo, de valoración de las políticas y reformas educativas (aunque el uso que se hace de ellos en la práctica sea más que discutible), pero no son, en absoluto, suficientes. Por ello, a nuestro juicio, estar absolutamente a favor o en contra de los indicadores implica ponerse en una situación de cierta "estrechez de miras", en tanto se pierden posibilidades de entender el sistema educativo y los centros escolares en toda su complejidad, mientras que, por el contrario, entre posiciones que se saben insuficientes, se buscan posibilidades de compenetración y complementariedad mutua que redundan en un mejor conocimiento de la posición relativa de un sistema o centro educativo, de una parte, y en una mayor riqueza y una comprensión más profunda de la naturaleza de los procesos educativos de la otra.

4.1. Algunos argumentos a favor de los indicadores.

Parece claro que un estado debe proveer servicios educativos para toda la población (aunque habría mucho que discutir respecto al tramo de edad que debe cubrir o del tipo de educación que se debe proporcionar). Si se acepta la educación como servicio del Estado a la sociedad, del mismo modo, debe comprenderse la necesidad de supervisar su funcionamiento. Lo que no resulta tan claro es, a la vista de las diferentes posiciones, cómo debe hacerlo, con qué finalidad y a través de quién.

No se puede poner en tela de juicio la utilidad de la información global que nos transmiten los indicadores. Conocer la ratio de niños por adulto, la competencia en lectura o el porcentaje de población escolarizada en cada etapa educativa ofrecen, sin duda, una idea acerca del estado del sistema educativo.

A nivel macro, a nivel de políticas estatales los indicadores pueden ser muy útiles sobre todo para establecer políticas educativas a nivel nacional y para realizar comparaciones a nivel internacional, lo cual toma sentido si tenemos en cuenta que, cada vez los problemas se globalizan más y, por ello, requieren soluciones conjuntas, de orden transnacional.

Es decir, nuestra posición acepta que los indicadores son válidos pero con 3 restricciones o condiciones:

- En primer lugar, no hay que tomar las puntuaciones en sentido absoluto y no intentar establecer escalas ordinales entre centros, zonas, regiones o países, puesto que las realidades son tan diferentes que hay que relativizar los datos y "ponderar" las cifras que arrojan estos macroestudios con consideraciones de otros tipos (tipo de formación

del profesorado, consideración social de la educación,...). En este sentido, los últimos trabajos de la OCDE (1995) son positivos puesto que incluyen datos muy amplios (índices de paro, tasas de natalidad, encuestas de opinión,...) Ello permitirá, conjugando los diferentes indicadores, tener una impresión global del estado en que se encuentra una determinada población y servirá, posiblemente, para comprender mejor el estado y los "resultados" de su sistema educativo.

- En segundo lugar, hay que preguntarse porqué se producen ciertas diferenciales (en el sentido matemático, desviaciones cuantitativas) respecto a países próximos o a zonas similares.

- Y finalmente, hay que cuestionarse cómo mejorar. Puede ser de interés saber a qué nivel estamos de matemáticas o de lectura respecto a Finlandia o cualquier otro país, pero para que ello nos haga reflexionar sobre si ello es relevante o no tiene importancia, sobre el motivo por el cual estamos en esa situación y sobre qué debemos hacer, en su caso, para alcanzar las cotas a las que aspiramos.

Con estos 3 puntos pretendemos alertar acerca del uso de los indicadores como meros constatadores de ciertas deficiencias sin que sirvan para ir más allá y eliminar los defectos que se presentan. También hay que señalar que la interpretación de cada indicador debe ser amplia (y no "leer lo que uno quiere ver") y consensuada a partir del debate con toda la comunidad. Por ejemplo, si nos fijamos en el índice de paro, se pueden argumentar opiniones diversas. Por una parte, algunos pueden opinar que la observación de altas tasas de paro puede indicar una inadecuación del sistema educativo al mundo laboral y, por tanto, la necesidad de reformar el primero. Y puede ser cierto. Pero a la vez puede estar alertando acerca de la existencia de un mayor número de familias con problemas de ingresos a los que quizá haya que ayudar más para que sus hijos reciban la educación a la que tienen derecho y puedan estudiar tramos no obligatorios de la enseñanza pese a la escasez de medios familiares. Podrían también interpretarse como datos para favorecer la equidad (a partir de detectar las desigualdades)... Con ello queremos mostrar el amplio espectro de interpretaciones existente y, por tanto, de posibles políticas a poner en marcha y medidas a implantar.

Los indicadores resultan, según Tiana (1993) de indudable interés porque:

- a) proporcionan una información útil y relevante sobre el modo en que funciona el sistema que describen;
- b) permiten comparar objetivamente los sistemas educativos, desde una perspectiva transversal o longitudinal;
- c) permiten estudiar las tendencias evolutivas que se detectan en el seno de éstos y

d) enfocan la atención hacia los puntos críticos del sistema que analizan.

Indicadores entendidos como evaluación externa y auto-evaluación profunda son perfectamente válidos y compenetrables. Lo que carece, a nuestro entender, de sentido son aquellos instrumentos con ítems cerrados o "indicadores-tipo" que usan los centros en su supuesta auto-exploración sin sentido ni coherencia y que no les llegan a dar ninguna conclusión significativa, sino que o bien sirven para "cubrir el expediente" y que la población vea que "se están haciendo análisis y preocupándose por la educación" o bien sirven como documentos-base para impulsar ciertas políticas con "las espaldas cubiertas" por un buen volumen de papeles presuntamente científicos.

Sin embargo, según Lucco (1995), en ausencia de información referida a los procesos escolares, los políticos a menudo deben cambiar decisiones de base empírica por expedientes políticos. Oakes (1989) y Porter (1991) argumentan que sólo cuando se dispone de información acerca de los contextos escolares y de los procesos, los políticos y los prácticos interpretan los resultados de los estudiantes a la luz de las políticas y/o las alternativas programáticas. Por su parte Casanova (1993) señala que los estudios del Consejo de Europa sobre indicadores de calidad para los sistemas educativos son buena muestra de la preocupación de la Administración por la educación, en tanto que sirven para informarse y tomar las medidas (inversiones, reformas,...) pertinentes.

Kathryn Riley y Desmond Nuttall, co-directores del International Education Indicators Project (INES), en la conferencia sobre los indicadores celebrada en Birmingham el 1 y 2 de julio de 1991 llegaron a concluir que no consideran que los indicadores sean una panacea para resolver los males educacionales. Sin embargo, valoran el papel de los indicadores dentro de la evaluación y se preocupan por cuatro grandes temas: a) por qué quienes diseñan las políticas requieren información sobre su ejecución; b) qué tipo de información se refiere a contextos nacionales; c) las limitaciones de la medición de tal ejecución y d) los retos de aplicar la información a niveles de sistema local. Creen que los datos oficiales han sido (en gran parte en los últimos 10 años) devueltos, reformados, reestructurados, disminuidos, reemplazados. Las escuelas han empezado a ser más autoorganizadas, más orientadas al cliente, orientadas al resultado y más responsables. Y como consecuencia han aumentado las demandas de los que hacen las políticas de información. De ahí la evolución de los indicadores.

Algunos autores comentan la evolución sufrida por los sistemas de indicadores como proceso de mejora que se ha dado y que debe proseguir:

"El signo más evidente del cambio experimentado puede que sea el interés que suscita internacionalmente la construcción de indicadores de la educación. Si bien no dejan de estar sometidos a polémica (Angulo, 1992), no cabe duda de que han supuesto un nuevo enfoque en el modo de concebir y utilizar la información acerca de la educación (...) Los indicadores han venido a revolucionar profundamente el campo de la estadística educativa tradicional. (...) Así, los primeros indicadores sociales, elaborados con el propósito de dar cuenta de aquellos aspectos de la realidad más difícilmente reducibles a la cuantificación económica, han ido dando paso a otros más precisos y mejor adaptados a cada una de las facetas del hecho social".¹⁴

Existen autores que, pese a defender con fervor la creación de sistemas de indicadores, son conscientes de las dificultades que ello implica. Es el caso de De la Orden (1988), para quien la determinación de indicadores plantea dificultades dados la diversidad de valores, aspiraciones y necesidades sociales y la falta de acuerdo sobre las metas educativas deseables. En todo caso, estos índices pueden agruparse en 3 categorías:

- a) Los que expresan relaciones entre los inputs (del sistema o del centro) y los valores sociales: sistemas de reclutamiento de alumnos y profesores; equidad de acceso; equidad en la asignación de recursos humanos, materiales y económicos;... En síntesis, indicadores de igualdad de oportunidades educativas.
- b) Los que expresan relaciones entre estructura, procesos sociales, curriculares e instructivos en las instituciones educativas y los valores, expectativas y necesidades sociales: estructura de autoridad y participación en el sistema decisional; clima institucional; validez cultural, social y laboral del curriculum; etc.
- c) Los que expresan relaciones entre producto y resultados educativos y expectativas y necesidades sociales: adecuación en la cantidad y modalidad de los graduados; vigencia de conocimientos, aptitudes y competencias adquiridos; relevancia de valores y actitudes; etc.

Antiq y Hemont (1991: 30) también se refieren a los indicadores de medida y a los problemas que supone su establecimiento (a veces los resultados que arrojan son

¹⁴ TIANA, A. (1993), *Íbidem*, 287.

engañosos porque se debe primero de atacar otra causa que es la que, indirectamente, y sin ser medida, puede estar generando un fallo). Explican (1991: 332) cómo fracasó su intento de establecer indicadores, puesto que éstos eran establecidos por una persona externa a la empresa.

Para Luján y Puente (1993), por su parte, los indicadores o criterios hacen referencia a fenómenos que son percibidos intuitiva o experimentalmente como signos de eficacia, funcionalidad,... Las dificultades se derivan de la falta de acuerdo sobre las metas educativas deseables, de la ambigüedad inherente a las propias metas y objetivos educacionales y de la deficiente conceptualización del producto. Otras dificultades son de tipo metodológico: ¿cómo establecer indicadores que permitan aprehender el clima que reina en el centro sin que, además, el número de rasgos sea elevado? ¿Cómo valorar la eficacia de la planificación, del proceso y del producto sin recurrir a una serie considerable de indicadores?

Mestres (1990: 349) al referirse a las posibilidades y limitaciones de un sistema de indicadores de calidad, señala que los indicadores escolares no gozan aún de una valoración general ni entre la población ni entre los especialistas en ciencias de la educación. La economía de la educación fue la primera en introducir y aplicar el concepto de indicador y tasa en el estudio del fenómeno educativo. A efectos de planificación y de toma de macrodecisiones a nivel del sistema educativo tiene una importante repercusión, sobre todo en la asignación de recursos presupuestarios y en la previsión de futuras necesidades educativas. Pero, incluso en estos campos, la demanda social y las reivindicaciones suelen ser hoy los elementos determinantes de la toma de decisiones juntamente con la incidencia de los órganos de representantes políticos en hacer ver las metas necesarias de alcanzar. Así, los indicadores se suelen elaborar (hasta ahora de forma muy parcial y fragmentada) posteriormente a la toma de decisiones, perdiendo así su sentido de previsión y planificación. Incluso los indicadores elaborables a partir de datos estadísticos de los que se dispone no tienen un tratamiento suficiente.

Por otra parte, los datos estadísticos que se publican no siempre son coincidentes y surgen dudas acerca de la posibilidad de establecer indicadores suficientemente fiables. Sería conveniente que por parte de las administraciones educativas hubiese un acuerdo sobre la forma de elaborar los indicadores utilizados y presentar estas estadísticas, de modo que fuese posible comparar entre dos de ellas algún valor más que el de ratio de alumnos por unidad.

Es decir, pese a apoyarlos, los autores anteriormente citados reconocen la existencia de ciertas dificultades para su construcción, aplicación y uso, con lo que

adoptarían una posición intermedia, y a nuestro entender más realista, en la valoración de los indicadores educativos.

4.2. Algunos argumentos en contra de los indicadores.

En general hay muchas aportaciones contrarias a los indicadores por considerarlos limitados y/o peligrosos. Se suele ser especialmente crítico con los indicadores macro, en tanto que su utilización suele ser externa y descontextualizada y que, tras los posibles resultados que arrojen, puede esconderse el intento de tomar decisiones políticas supuestamente "justificadas".

Los indicadores son necesarios pero no suficientes:

"Son varios los índices que pueden utilizarse para medir la calidad de la educación. Entre ellos podemos citar los que se refieren a la productividad del sistema educativo, como los coeficientes de aprobados, repeticiones y abandonos, que muestran la relación entre el número de matriculados y los que se gradúan. También pueden resultar de utilidad índices como la ratio de alumnos/profesor o alumnos/clase, y los diversos gastos en educación: gastos por alumno en cada nivel, gastos en material complementario y los dedicados a investigación educativa. Aunque consideramos que estos elementos no son suficientes para dar una medida de la calidad de la educación, sí pueden dar unos datos orientativos".¹⁵

Sin embargo, existe toda una corriente crítica que no los considera en absoluto necesarios puesto que arrojan unos datos globales en forma de tasas, porcentajes, ratios y tablas que resultan casi ininteligibles para los no-especialistas en la materia y que no redundan en mejoras de ningún tipo que se traduzcan en una mejor práctica educativa. Para estos autores el hecho de comparar una escuela con otra no nos dice nada de ninguna de las dos, al menos de cómo funciona su universo interno. En este sentido, la LOPEG es cautelosa (o ambigua, según se mire) y, pese a que habla de la evaluación en función de la medición de los resultados, también reseña otros aspectos que serán tenidos en cuenta, así como el contexto social, económico y cultural y las

¹⁵ PÉREZ CAMPANERO, M.P. (1988), "La calidad de la educación como eje comparativo entre los países ibéricos en el marco de la Comunidad Europea". En *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*, p. 101.

circunstancias de cada centro y prevé también diferentes vías de participación y canales de información diversos, ... así como la presentación de resultados de forma más próxima a la audiencia, mostrando los datos y su interpretación en forma de redactados en un lenguaje de fácil comprensión.

Los indicadores dan una idea del estado de la cuestión pero no explican los porqué y para conocerlos hay que indagar en la esencia de los problemas y ello no puede hacerse con simples cuestionarios y estadísticas. Es decir, retomando una de las ideas expuestas inicialmente, los indicadores señalan si algo está dentro de los "parámetros normales" o se encuentra en una situación alarmante, peligrosa, pero no dicen porqué.

Pero, ¿cómo establecer cuáles son los mínimos? No podemos separar la calificación de mínimos aceptables del contexto, de los recursos de cada escuela,... Por ejemplo, decir que en tal escuela los niños aprueban menos (o tienen un nivel de matemáticas más bajo) que los niños de otro centro puede no proporcionar ninguna información interesante, e incluso ser injusto y absurdo si no se tienen en cuenta las condiciones de cada centro, sus particularidades, porque, en verdad, no hay dos centros iguales.

Se suele argumentar que la finalidad de la medición (pues se trata más de eso que de evaluación) es compensar los déficits detectados, enmendar los errores y, en definitiva, ser capaces de reconocer donde fallamos para ofrecer los recursos adecuados que permitan a profesionales de la educación realizar mejor su tarea. Pero, a menudo, la "valoración" que se realiza mediante los indicadores sirve simplemente para aseverar que el centro o los profesores no son suficientemente buenos y a prescribir que deben formarse y esforzarse más.

Efectivamente, a una escuela no le interesa el estado de todo el sistema educativo, sino su propia situación y evolución. Por ello, indicadores que les den una puntuación carente de contenido, un número dentro de una escala con el que sentirse "aprobados" y con el que poder enfrentarse a la sociedad y compararse a otras escuelas con las que nada tienen en común, resulta, a todas luces, inútil.

Como se señala en el capítulo relativo a los instrumentos micro, constatar si se tiene biblioteca, no basta, sino que hay que ahondar y preguntarse: ¿cómo se utiliza?, ¿cuándo está abierta?, ¿cuántos libros posee? ¿y de qué tipo?. Y lo mismo puede suceder con la formación del profesorado, con el diseño del Proyecto Curricular de Centro, con la participación del alumnado, ...

Algunos indicadores puntuales son especialmente criticables. No es nuestra opinión, pero a juicio de Sabirón (1995: 20), los de la OCDE son indicadores marcadamente economicistas y constituyen un claro ejemplo del tipo de evaluación descontextualizada que perjudica al sistema educativo en lugar de beneficiarlo.

"Algunas evaluaciones pretenden comparar realidades y experiencias que son incomparables. Una evaluación estandarizada ofrece la comparación de los resultados como si las condiciones previas fuesen idénticas. En realidad no han existido los mismos medios, ni las mismas condiciones, ni las mismas expectativas. Es más, los sujetos no han tenido la misma preparación.(...) La evaluación, en este caso, se convierte en un clasificador injusto de las personas y de las experiencias. El aparente rigor de los números y de las estadísticas conlleva un engaño añadido. Los centros o las experiencias jerarquizan a través de unos indicadores cuantificados que desvirtúan la complejidad de la realidad y que dan por idénticos los contextos y las condiciones que no lo son".¹⁶

En definitiva, el problema de los indicadores es algo generalizado en el mundo educativo e incluso en toda la dinámica de la sociedad: hay que preguntarse qué valor tiene la educación: qué valor tiene el oficio de maestro, cuál es su consideración social,... y, por otra parte, cómo se impone el rendimiento de cuentas (aspecto que, pese a tener connotaciones negativas, no debe considerarse como tal, como señala Laffitte, 1992), y cómo imperan la tecnocracia y el eficientismo.

Todos los indicadores señalados anteriormente, a excepción de la participación, son indicadores de "output" o de "salidas". Con ello se está otorgando más importancia al resultado final que al proceso educativo en sí, puesto que lo que se miden son niveles alcanzados. Tras esos indicadores subyace la idea, compartida por la OCDE, de que la educación es como un proceso de caja negra, en el que entran unos *inputs* y, tras el proceso educativo, se obtienen unos resultados a la salida. Esta concepción pone el énfasis en el rendimiento final olvidando la riqueza e importancia del proceso educativo en sí mismo o quizá no la olvide pero se vea incapaz de entrar a valorarlo con este tipo de planteamientos.

¹⁶ SANTOS GUERRA, M.A. (1993). *La evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe, p 54.

Parece obvio que la estabilidad del personal sea un factor importante para lograr una educación de mayor calidad. Parece igualmente fácil que exista una correlación positiva entre una menor ratio de alumnos/profesor y la ansiada calidad. Pero la educación no es una caja negra, en la que introduciendo unos inputs se obtienen automáticamente determinados outputs sino que lo esencial son los procesos y esto parece difícil de medir a través de indicadores (pese a que Bottani y Walberg en la obra de la OCDE de 1992, consideran que existen cuatro tipos de indicadores, de inputs, de outputs, de procesos y de recursos financieros y humanos y lo engloban todo en estas cuatro categorías). Como señala Deal (1985), la cultura organizativa del centro, sus procesos psicosociales, su *ethos*, es el nexo de unión entre la eficacia escolar y los procesos de mejora. Para que los cambios sean efectivos, hay que cambiar la cultura. Por ello hemos de partir de analizar la cultura o clima del centro y ello no se logra con un simple cuestionario. Si evaluamos para informarnos, indicadores. Si evaluamos para mejorar, auto-evaluación. Pero ni siquiera la auto-evaluación es suficiente. Como recogen Coronel y otros (1990) de las aportaciones de Crandall (1987), y Saxl, Miles y Liberman (1988), entre otros, y que coincide con las de González (1988), se necesitan apoyos externos que orienten y asesoren para emprender actividades de cambio y para instrumentarlas en la práctica.

Siguiendo a Darling-Hammond (1990), citado por Lucco (1995), el problema fundamental de los sistemas de indicadores basados en el rendimiento es que fallan en la provisión de datos relevantes para que se pueda proporcionar una mayor calidad de la educación y simplemente sirven como medida de algunas informaciones de la situación existente.

Entre las aportaciones contrarias resaltamos la de Mañú (en Comunidad Escolar, 482, p. 3), quien señala que una simple estadística no es toda la verdad (por ejemplo: resultados de la selectividad), porque si ha existido una selección previa los resultados serán significativamente más altos. También hay que tener en cuenta el coeficiente intelectual, el contexto sociocultural, los medios de que se disponen y muchas otras causas. Pero a la vez considera que es necesario abordar algunos indicadores. Por ejemplo, el cumplimiento del proyecto educativo es ciertamente un aspecto difícil de valorar. Las estadísticas no dan luz suficiente, pero las valoraciones intuitivas no son suficientemente fiables. Lo que sí son cuantificables son los resultados académicos. Por ejemplo, el porcentaje de suspensos no indica necesariamente la calidad del profesorado sino su grado de exigencia. Pero para ello se requiere homogeneidad en la evaluación para que los resultados no dependen del

profesor en concreto.

Quizás lo malo no sean tanto los indicadores en sí (aunque también hay autores que consideran que la información que proporcionan es inútil por lo que tiene de descontextualizado y superficial) como el uso/desuso que se hace de ellos: de algunos se hace caso omiso mientras que de los que interesan se extrae gran partido en tanto que sirven de sustento "empírico" para la imposición de determinadas políticas. Los indicadores, como indica Mestres (1990) tendrían que proveer las bases para la planificación de las futuras políticas, para la adopción de estrategias de mejora, para la mejora de la gestión y la toma de decisiones más informadas. Pero el problema radica en que no lo hacen.

Rockwell (1989) estudia los múltiples factores que llevaron al declive de los indicadores:

1) Un factor esencialmente político: Cualquier sistema de indicadores incorpora juicios de valor sobre cuál es el sentido/significado de la calidad o de los resultados deseables en educación, no es cualquier modelo subyacente o esquema objetivo. Según él todos los modelos tienen una perspectiva epistemológica particular del sistema educativo. El significado de los indicadores y de sus cambios a través del tiempo llega a ser contencioso y existe la tendencia de los indicadores a ser justificaciones de los informes a ser compromisos bastante suaves, deliberadamente presentados sin texto que podría enlazar los datos y las políticas.

2) Un factor en relación a la divergencia entre las visiones técnica y política: El sistema se divorcia, se "desvincula" del contexto político (demasiado teórico), funcionando esencialmente a través de la comunidad científica (parece más objetivo).

Los estudios basados en indicadores presentan claros peligros, como los siguientes:

a) Basarse únicamente en datos numéricos. En este sentido, Vélaz de Medrano y Blanco (1994), implicadas en el proyecto INES de la OCDE, hablan de la relevancia de los indicadores actitudinales y de que tratan de proporcionar una representación válida de la "salud" del sistema educativo, y no simplemente de recoger un conjunto más o menos numeroso de estadísticas. Por ello, señalan, es preciso evitar toda tentación de considerar aisladamente los resultados obtenidos en un indicador.

b) Creer que proporcionan datos objetivos irrefutables. Tal como recogen Riley y Nuttall (1994), los indicadores no arrojan datos neutrales. No existe la pretendida neutralidad de los datos y mucho menos de los oficiales (refuerzan un punto de vista).

Por ejemplo, en el sistema sanitario existe una gran diferencia entre el número de camas necesario según los datos oficiales y las opiniones de médicos y enfermeras. Por ello Riley y Nuttall proponen:

- 1) Reforzar los procedimientos de presentación e interpretación de datos para promover mejores tomas de decisiones.
- 2) Implicarse más con las especificaciones de los problemas políticos para entender mejor qué datos son necesarios y en qué contextos serán aplicados.
- 3) Prestar atención a los datos "antiguos" con el fin de conservar constantemente su uso para resolver problemas que vayan surgiendo.

c) Creer que con mostrar los datos arrojados por los indicadores se acaba el proceso. Los indicadores están diseñados para proporcionar información sobre el estado del sistema educativo (y social). Actúan como una alarma temprana que indica que algo en el sistema puede estar equivocado. No dan el diagnóstico ni prescriben el remedio de lo que funciona mal, sólo sugieren que es necesario actuar. No existe consenso sobre su propósito. Sólo informan, no analizan ni discuten. Al ser cuantitativos, no pueden expresar toda la riqueza y la diversidad de los procesos educativos e incluso a veces se centran en cosas triviales. Por ello, si se proponen indicadores, se ha de demostrar que no son demasiado reduccionistas y que no desvían la atención de características de igual o mayor importancia.

Por su parte Laffitte (1992: 137) alerta del peligro de utilizar indicadores de rendimiento para distribuir fondos (aunque nos tememos que también podrían utilizarse para justificar una determinada distribución ya determinada de antemano o una reducción de fondos).

Otra de las críticas que se puede hacer a los indicadores educativos es que no sirven para aumentar el nivel cualitativo de la educación. Pero esta crítica tiene un sentido positivo, ya que estimula la discusión sobre la necesidad de crear modelos educativos válidos sobre los que se pueda comprobar la eficacia de un sistema de indicadores.

En la cultura evaluativa de indicadores convendría acordar o consensuar entre diferentes indicadores complementarios cuál será utilizado, de forma que se no se trabaje por una parte con porcentajes de alumnos repetidores y, por otra, con porcentajes de alumnos que superan un curso.

"Hay indicadores a los que se llega a través de operaciones complejas en cuanto a la cantidad de información que recogen, y que no son fáciles de entender por sí solos. En el futuro será necesario que los expertos en

evaluación y la literatura especializada acepten un conjunto de indicadores de calidad de centros educativos y servicios educativos y, progresivamente, pasen a ser entendidos y valorados socialmente por conjuntos cada vez más amplios de la población. Paralelamente, tal como pasa en otros campos, se irán definiendo otros indicadores más válidos y relevantes. Hoy, por ejemplo, al valorar la calidad de vida de un país, todo el mundo acepta que no es suficiente con la renta per cápita o la media de vida y progresivamente se incorporan indicadores más detallados y reveladores. Este proceso social de construcción progresiva de un sistema de indicadores se tendrá que ir produciendo también en el campo educativo. En el momento actual (se refiere a 1990), una de las mayores limitaciones es la falta de consenso y de utilización generalizada".¹⁷

5. A modo de conclusión.

Desde nuestra posición consideramos que nos movemos entre dos extremos demasiado radicalizados. O bien se aboga por el uso de indicadores indiscriminadamente, o bien se desestiman completamente, alegando que, para que la propia escuela reflexione acerca de su dinámica y mejore, los indicadores resultan inservibles. Esta segunda opción a menudo no ofrece alternativas para que el Estado y la sociedad conozcan y controlen (sí, controlen, pues el control es también una competencia) el funcionamiento de la escuela

Los indicadores no son una panacea pero son válidos (porque ¿qué otros sistemas factibles de ser aplicados generalizadamente con los recursos existentes posee la Administración para valorar los centros?) y, evidentemente, **no son excluyentes** (ni deben serlo) con otros tipo de evaluación. A los Estados, y también a ciertos organismos internacionales, sí les interesa tener una idea, aunque sea vaga, del estado del sistema educativo, de su funcionamiento y ello se consigue con los indicadores.

Por ello no podemos arremeter contra los indicadores y propugnar otro tipo de evaluación completamente diferente. Porque una no suple a la otra, son totalmente dispares: persiguen objetivos diferentes, obtienen datos y resultados diferentes y sirven a audiencias diferentes. Lo que se propone es complementar la tarea de los

¹⁷ MESTRES, J. (1990), *Íbidem*, p. 351.

indicadores porque, por otra parte, es obvio que el conocimiento de los centros que se obtiene de este modo es superficial y, a veces, erróneo. Por este motivo deberá combinarse con otras formas de valoración del sistema educativo: el análisis detallado de las memorias de centro, la realización de minuciosos informes de inspección, la toma en consideración de las reclamaciones de los profesores pueden ser, entre otras cosas, fuentes de información que vayan más allá de simples ratios o estadísticas.

Ambos tipos de evaluación pueden y deben ser combinados, complementando los indicadores con estudios cualitativos en profundidad. Se trata de acercar los dos modelos evaluativos tomando los aspectos más positivos de cada uno de ellos y con un armazón conceptual nuevo (puesto que la filosofía pura que subyace en cada modo de evaluación es irreconciliable).

Los indicadores son útiles a nivel macro, para medir en qué estado se encuentra el sistema educativo, sobre todo, si se toman referentes comparativos en países de la Unión Europea,... Pero para evaluar (en el sentido más rico de la palabra) porqué un sistema educativo se halla en esa situación y más concretamente cada centro, dentro de su contexto y con sus particularidades, hay que ir más allá. Y para ello se requieren instrumentos valorativos complementarios que, en gran parte, han de pasar por la auto-evaluación.

Por otra parte, los sistemas de indicadores "universales" podrían "tomar nota" de algunas ideas para mejorar su validez: tener en cuenta los puntos de partida, los contextos, los aspectos cualitativos, personales, el clima de la escuela, la cultura,... Hacer más hincapié en los procesos. Detalles que explican muchas cosas y que un simple cuestionario no puede medir.

Sin embargo, para poder llevar a cabo nuestra propuesta ha de cambiar la visión que las escuelas tienen del cuerpo de inspección y las dinámicas que se generan entre inspectores y centros. Si la inspección se sigue viendo sancionadora, punitiva, controladora éste será, sin duda, un paso intrascendente.

Resulta alarmante, y más en contraposición al talante flexible de la obra *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* del MEC, pensar que el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (ver art. 3.1. del proyecto de Real Decreto por el

que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) propone una simple medición comparativa de los centros.

Se puede persistir en la utilización de estándares, pero que en vez de ser absolutos de acuerdo con criterios previamente determinados, sean pactados por todos los miembros de la comunidad educativa (padres, alumnos, profesores) y se trate de estándares comparativos en relación a otros centros o al mismo centro, pero en años anteriores.

En definitiva, podemos considerar que los indicadores son válidos pero no basta con ellos, puesto que se centran en cuestiones a menudo arbitrarias, no explican el porqué sucede lo que ellos simplemente muestran, pueden ofrecernos ideas superficiales e incluso erróneas acerca de la realidad, etc., pero a la vez proporcionan información muy extensa y comparable en el espacio y el tiempo. Por todo ello, y como ya hemos reiterado, los indicadores educativos son necesarios pero no suficientes. Habrá, pues, que compensar y suplir esta insuficiencia con otro tipo de evaluaciones que ganen en profundidad y logren generar los medios (o remedios) que palién las escaseces estructurales y los problemas endémicos de nuestro sistema educativo.

Bibliografía del capítulo 7:

ANTIQU, G.; HEMONT, G. (1991), **La Qualitat Total**. Barcelona: Institut Català de Noves Professions.

CARLEY, M. (1981), **Social Measurement and Social Indicators: Issues of Policy and Theory**. London: George Allen & Unwin.

CASANOVA, M^a A. (1992), **La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo**. Zaragoza: Edelvives.

CASANOVA, M^a A. (1993), "La evaluación del sistema educativo en la filosofía de la LOGSE". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, pp. 271-282.

CASAS, F. (1988), **Indicadors psicossocials de risc en la infància**. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Social. Universidad de Barcelona.

COLLINS, J. et al. (1991), **The Case for Local School Indicators**. Massachusetts Association of School Committees. March, 1991.

COMUNIDAD ESCOLAR, "77 medidas para mejorar la educación". Núm. 437 (19/I/1994), pp 5-6.

COMUNIDAD ESCOLAR, "La evaluación del curso". Núm. 482 (25/I/1995), p. 3.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIO DEL SISTEMA EDUCATIU (1995), **Proceedings Actes of the European Seminar "Education Indicators in the Europe of the regions"**. Departament d'Ensenyament: Documento no publicado, p. 69.

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

CRANDALL, D. (1987), "External support and school improvement: constructs from

the International School Improvement Project". En D. Hopkins (Ed.), **Improving the quality of schooling**. London: The Falmer Press, pp. 105-114.

DARLING-HAMMOND, L. (1990), **Policy and Measurement Issues Related to Indicators of School Success**. Comunicación presentada en la "Connecticut Leadership Academy Conference. Waterbury (Conectica): octubre, 1990. [Documento no publicado. Facilitado por la autora].

DEAL, E.T. (1985), "The symbolism of effective school". En **The Elementary School Journal**, 85, 5, p. 609.

DE LA ORDEN, A. (1988), "La calidad de la educación". En **Bordón (Monográfico: La calidad de los centros educativos, asunto para un congreso)**, vol. 40, nº 22, pp. 149-161.

GENTO, S. (1995), "El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional". En: **Organización y Gestión Educativa**, 3, pp. 14-19.

GIL, F. (1988), "Análisis de los conceptos de coherencia docente y coherencia del centro como indicadores de la calidad educativa". 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.

GOMEZ-OCAÑA, C. (1988), "Los indicadores del sistema educativo: conceptualización y funcionamiento". 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. 120-121.

GONZÁLEZ, M.T. (1988), "Organización Escolar e innovación educativa". 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.

HAERTEL, G.D. et al. (1989), "**Capturing the quality of schools. Approaches to evaluation**". Comunicación presentada en el AERA Meeting, 1989. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

HOWELL, J.F., "Using Profiles to Improve Schools". Comunicación presentada en el American Educational Research Association Annual Meeting. San Francisco, California, abril, 1995. [Documento no publicado. Facilitado por el autor].

I.N.C.E. (1994), **Documento-marco de funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Proyecto para la constitución del consejo rector.** Madrid. (Presentado el 17 de mayo de 1994).

INNES, J.E. (1990), "Disappointments and legacies of social indicators". En **Journal of Public Policy**, (9), 4, pp. 429-32.

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. Universidad de Barcelona.

LAND, K.C. (1975), "Theories, models and indicators of social change". En **International Social Science Journal**, XXVII, nº 1, pp. 8-37.

LE BOTERF, G. et al. (1993), **Cómo gestionar la calidad de la formación.** Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

LINKE, R. (1992), "Comparative application of performance indicators in different education systems." En T. WYATT y A. RUBY, **Indicators in Education.** Sidney: ACDGE.

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].

LUJÁN, J.; PUENTE, J. (1993), "El Plan de Evaluación de Centros Docentes (Plan EVA)". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, pp. 307- 320.

MARTÍNEZ, L.; MESANZA, J. y PÉREZ, A. (1993), **La evaluación del centro educativo. Curso de formación para equipos directivos.** Unidad temática.

Madrid.

McMILLAN, J. (1989), **Educational performance recognition program: Outcome indicators and reporting results. Technical report.** Virginia: Educational Performance Recognition Program Task Force.

MESTRES, J. (1988), "Evaluación de Centros". En **Enciclopedia Práctica de Pedagogía**. Vol. II. Barcelona: Ed. Planeta, pp. 392-396.

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

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. (1994), **Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza.** Madrid: Centro de Publicaciones del MEC

OAKES, J. (1986), **Educational indicators: A guide for policymakers.** New Brunswick: Rutgers University.

OAKES, J. (1989), "Why educational indicators? The case for assessing school context. En **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 11 (2), pp. 181-189.

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

O.C.D.E. (1993) **Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE/Education at a Glance.** OCDE Indicators. París: Centro de Publicaciones de la OCDE.

O.C.D.E. (1995) **Análisis del Panorama Educativo. Los indicadores de la OCDE 1995.** Madrid: Mundi Prensa.

ODDEN, A. (1990), "Educational indicators int the United States: The need for analysis". En **Education Researcher**, 19 (4), 24-29.

PSACHAROPOULOS, G.; WOODHALL, M. (1987), **Educación para el desarrollo. Un análisis de opciones de inversión**. Publicación del Banco Mundial. Madrid: Tecnos.

PÉREZ-CAMPANERO, M^a P. (1988), "La calidad de la educación como eje comparativo entre los países ibéricos en el marco de la comunidad europea". 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.

PORTER, A. (1991), "Creating a system of school process indicators". En **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 13 (1).

RAMO, Z.; GUTIÉRREZ, R. (1995), **La evaluación en la educación primaria. Teoría y práctica**. Madrid: Escuela Española.

RILEY, K. A.; NUTTALL, D.L. (1994), **Measuring Quality: Education Indicators**. London: The Falmer Press.

ROCKWELL, R.C. (1989), "Lessons from the history of the social indicators movement". **Comunicación presentada para el NCES Indicator Panel**. Washington, D.C.

ROMERO Y GONZALEZ (1976), **Sociología para educadores**. Madrid: Cincel

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.

SABIRÓN, F. (1995), "¿Hasta qué punto es viable la evaluación etnográfica en los modelos participativos de dirección, gestión y supervisión?". En **Organización y Gestión Educativa**, número 2, pp. 17-31.

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

SANTOS GUERRA, M.A. (1993). **La evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Málaga: Aljibe.

SAXL, E.; MILES, M.; LIEBERMAN, A.(1988), **Building the skills of collaboration. Key skills of effective change agents.** Training Materials Adapted for the PSEC Teacher Leadership Seminar.

SEGOVIA, J. (1992), "La Calidad de la Educación y la Reform Educativa". En **Claves de la Reforma Educativa** (Experiencias Pedagógicas, 13). Madrid: FUHEM, pp. 13-45.

SHAVELSON, R.J. et al (1989) (Eds), **Indicators for monitoring mathematics and science education.** Santa Monica, CA: The Rand Corporation.

SMITH, M. (1988), "Educational Indicators". En **Phi Delta Kappan**, 69 (7), 487-491.

TIANA, A. (1993), "Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo". En **Bordón**, vol. 45, nº 3, pp. 283- 293.

TYLER, R.W. (1983), "Educational assessment, standards and quality: Can we have one without the others?". En **Educational Measurement: Issues and Practice**, 2 (2), 21-23.

VÉLAZ de MEDRANO, C.; BLANCO, A., "Actitudes y Expectativas de la opinión pública española ante la educación en el contexto del proyecto internacional de indicadores educativos de la OCDE". Comunicación presentada en las **III Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación (AEDE), sobre Planificación y Evaluación de Sistemas Educativos.** Barcelona, noviembre, 1994.

WILLMS, J.D.; KERCKHOFF, A.C. (1995), "The Challenge of Developing New Educational Indicators". En **Educational Evaluation and Policy Analysis**, vol. 17, nº 1, primavera 1995, pp. 113-131.

Capítulo 8: La Calidad Total, una vía alternativa.

Esquema:

1. Introducción.
2. Qué es eso de la Calidad Total: definición y consideraciones generales.
 - 2.1. Definición.
 - 2.2. Consideraciones generales.
3. La Calidad Total en la empresa.
 - 3.1. Objetivo.
 - 3.2. Surgimiento y consolidación de la Calidad Total.
 - 3.2.1. Evolución a partir de los principales autores.
 - 3.2.2. La evolución en el tiempo.
 - 3.3. Condiciones y pilares que la sustentan.
 - 3.3.1. Condiciones.
 - 3.3.2. Los pilares que la sustentan.
 - 3.4. Las herramientas de la CT.
 - 3.4.1. Los instrumentos tradicionales.
 - 3.4.2. La herramienta clave: el ciclo PDCA.
 - 3.5. Beneficios y limitaciones.
 - 3.5.1. Beneficios.
 - 3.5.2. Limitaciones.
 - 3.5.2.1. Aplicación indiscriminada de técnicas de CT.
 - 3.5.2.2. Considerar la CT una acreditación.
 - 3.5.2.3. Confundir la CT con otros procesos.
 - 3.5.2.4. Buscar resultados inmediatos.
 - 3.5.2.5. Encubrir la búsqueda de mayor productividad.
 - 3.6. Ejemplos de aplicación.
 - 3.6.1. Normas.
 - 3.6.2. Ejemplos de empresas.
 - 3.7. Algunas confusiones.
 - 3.7.1. La CT, ¿es algo nuevo? Mensajes que suenan igual.
 - 3.7.2. Errores de interpretación del TQM.
4. La calidad Total en la escuela.
 - 4.1. La filosofía de la CT en la escuela: el traspaso del TQM a la educación.
 - 4.1.1. Consideraciones generales.
 - 4.1.2. A nivel administrativo.

- 4.1.3. A nivel académico.
 - 4.1.3.1. Implicaciones para el cambio de escuelas a lugares de aprendizaje.
 - 4.1.3.2. La traslación del "Kaizen" a la educación.
- 4.2. TQE: qué implica y qué condiciones precisa (los pilares trasladados a la escuela).
 - 4.2.1. Considerar que el cliente es lo primero.
 - 4.2.2. Basar la gestión en la mejora continua, en la constante evaluación de nuestros procesos. Centrarse en los procesos.
 - 4.2.3. Comprometerse y participar, cooperando en lugar de compitiendo.
 - 4.2.4. Ser conscientes de que el papel del líder es básico.
 - 4.2.5. Convertirse en una organización inteligente, que aprende.
 - 4.2.6. Basar la toma de decisiones en datos objetivos.
 - 4.2.7. Centrarse en pequeños cambios.
 - 4.2.8. Establecer un sistema de recompensas que premie el esfuerzo.
- 4.3. Las fases de aplicación: los 14 puntos de Deming.
- 4.4. Las herramientas del TQM aplicadas a la educación. El ciclo PDCA como herramienta básica.
- 4.5. La necesaria implicación de toda la comunidad: El papel de profesores, alumnos y padres.
 - 4.5.1. El papel del director escolar.
 - 4.5.2. El papel de los profesores.
 - 4.5.3. El papel de los alumnos.
- 4.6. Valoración y crítica del TQE:
 - 4.6.1. Los beneficios.
 - 4.6.2. Los peligros de su aplicación en el campo educativo.
- 4.7. Ejemplos de aplicación.
 - 4.7.1. Aplicados a la relación escuela-empresa.
 - 4.7.2. Aplicados a nivel de gestión del centro.
 - 4.7.3. Aplicados a nivel académico.

Bibliografía del capítulo.

1. Introducción.

Actualmente vivimos en un mundo cada vez más interconectado en todos los órdenes. Por ello, a nivel empresarial se han impuesto los sistemas de producción flexible, debido a que la única solución a esta nueva situación parece pasar por la segmentación de la producción y la multinacionalización de las organizaciones. Sin embargo, se ha venido comprobando que incluso estas estrategias resultan insuficientes, ya que el mercado está siendo copado por la oferta de los productos asiáticos que son mucho más baratos y no se puede competir con ellos. La diferencia no se debe tanto a los salarios como a la estrategia que siguen las empresas japonesas, que desde los 50's aplican el *Total Quality Management*, caracterizado por la mejora continua de los productos vía investigación continua, es decir, compitiendo en calidad e intentando satisfacer a cada momento las necesidades de los clientes y vía disminución constante de los costes (a través de la variable tiempo). En relación a la primera vía, la investigación continua, cabe señalar que la Calidad Total supone una ruptura respecto a la innovación en sentido *schumpeteriano*, consistente en que cada cierto tiempo se hallaba algo revolucionario que rompía con lo anterior. Ahora se trata de mejorar continuamente la tecnología existente, resolviendo todos los problemas que puedan plantearse, de adecuarse más a las necesidades del cliente y de ofrecer mayor calidad. Además, la capacidad de innovar y de solucionar problemas no depende ya de la cúspide, sino de toda la plantilla. Por ello el trabajador ha de tener imaginación, ha de conocer todo el proceso productivo y ha de ser altamente cualificado pero flexible. En relación a la segunda vía, el ahorro de tiempo, logrado a través de la estrategia del JIT (*Just in Time*), filosofía que refleja la lucha continua de la empresa para alcanzar la perfección. El sistema de producción flexible significa responder con la mayor rapidez a todas las necesidades que plantea el mercado. Para ello se requiere el JIT, que es una postura de todos los trabajadores frente al proceso de producción, disminuyendo todo tipo de despilfarros que encarezcan el proceso productivo o sea, que incrementen los costes del producto por pérdidas de tiempo y, por lo tanto, los precios para competir en el mercado internacional. Consiste, en definitiva, en eliminar el despilfarro.

Todo ello se ha empezado a aplicar también en Occidente y, al generalizarse, está llegando también al campo de la educación. Si en las empresas es una revolución, en las organizaciones sin afán de lucro, como pueden ser las educativas, resulta aún más impactante. Por ello consideramos que merece la pena abordar en el presente capítulo sus bases y características principales. Sin embargo, una vez analizadas sus peculiaridades, nuestra posición será en parte favorable (en tanto que permite, como se

verá, aprovechar los beneficios de la cooperación) pero en parte crítica y expectante puesto que se corre el riesgo de aplicar esta filosofía únicamente al ámbito de gestión de la escuela, descuidando la parte propiamente académica (olvidando que es, en definitiva, el eje central de la actividad de los centros escolares), e incluso dejando ésta al arbitrio de los objetivos de la gerencia. Puede, además, estar encubriendo una mera búsqueda de la máxima rentabilidad utilizando como excusa, y no como elemento central, el compromiso de todos los profesionales que componen una organización. Todos estos y otros riesgos serán también contemplados y asumidos.

2. Qué es eso de la Calidad Total: definición y consideraciones generales.

2.1. Definición.

Para empezar hemos de señalar claramente la diferencia entre las nociones, más o menos vagas, sobre calidad y lo que es la Calidad Total* . A la calidad, en sentido general y aplicada a la educación, le hemos dedicado los primeros capítulos del trabajo que presentamos. Nos centraremos ahora exclusivamente en la Calidad Total, aunque podemos encontrar declaraciones que, pese a haber sido realizadas en relación a la calidad en sentido genérico, se aproximan mucho a la concepción de Calidad Total. Es el caso de Esteban y Montiel (1988: 255), para quienes un trabajo hecho con calidad es aquel que proporciona a todos los que han intervenido en él y, lógicamente, a los demandantes y usuarios, los productos y servicios que satisfagan plenamente los requerimientos de todos ellos. También se manifiestan en un sentido similar Blanco y Senlle (1988: 135), para quienes la clave de la calidad (que no sólo es hacer las cosas bien) radica en crear un equipo con una nueva conciencia, bajo la creencia de que si la gente no dialoga abierta y claramente, si no cesan los juegos de poder entre departamentos, si no se conciencian directivos, jefes y subordinados en la nueva filosofía, no se alcanzará la calidad. Y, de igual modo, bien podría encuadrarse en esta tendencia la aportación de Tovar et al. (1994), quienes reflexionan acerca de que la calidad es la capacidad de lograr objetivos y metas educativas relacionadas con las

* A lo largo de todo el presente capítulo nos referiremos indistintamente a Calidad Total, a *Total Quality Management* o a sus respectivas siglas CT ó TQ ó TQM para referirnos al mismo concepto.

necesidades del contexto social y escolar, mediante la utilización de todos los recursos disponibles de una manera óptima, pero mediante una dinámica participativa que lleve a conocer, explicar, comprender, valorar y transformar la vida escolar.

Existe, pese a que podemos encontrar aportaciones diversas, una gran coincidencia en la definición de Calidad Total. Así, la Asociación Europea para la Calidad (AFCERQ), Droin (1993), Bernillón y Cerutti (1989),... coinciden en ofrecer una definición idéntica:

"Calidad es el conjunto de principios y métodos organizados en estrategia global y tendentes a movilizar a toda la empresa para obtener una mejor satisfacción del cliente al menor coste" ¹

Sin embargo, también podemos hallar la misma idea expresada de otro modo en contribuciones como las siguientes:

"La TQM es un conjunto de estrategias y una perspectiva de gestión propia de las empresas basada en la idea del cliente, en el compromiso adquirido, en la necesidad de adoptar una línea de trabajo sistemático, en la necesidad de datos puros para medir y evaluar la gestión y en el progreso continuo. Se trata de una filosofía integradora que pone énfasis en la interconexión de las actividades de las personas, eliminando así el aislamiento departamental o individual (...) La TQM es un método racional de gestión que pone el énfasis en la naturaleza interrelacionada de los procesos del centro y en la necesidad de planificar para mejorar". ²

"Proceso de gestión integral de todas las actividades de una empresa al objeto de satisfacer con eficiencia económica las expectativas del cliente, sea interno o externo". ³

¹ DROIN, R. (1993), *La calidad con la sonrisa. Una ayuda hacia la calidad total*. Bilbao: Ediciones Deusto, p. 81.

² WILLIAMS, J.; WATSON, L. (1995), "Gestión de la Calidad Total (TQM) en Educación". En: *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 8-9 y 12.

³ ROURE, J. (1992), "El por qué y el cómo de la Gestión de la Calidad Total. En *Excelencia* (1), Enero 1992, p. 8.

"La calidad total consiste en el mejoramiento progresivo, aún cuando no haya habido ningún fallo".⁴

La Calidad Total (CT), y más concretamente el *Total Quality Management* (TQM), es, en definitiva, una cultura de la gestión que implica no sólo la cooperación de todo el personal, sino que requiere un auténtico cambio de actitudes para mejorar continuamente la calidad de los productos, de los servicios y del trabajo que se realiza, en definitiva, para mejorar el conjunto de la organización. La Calidad Total es, por tanto, una filosofía que debe de ser adoptada consensuadamente por todos los trabajadores de una organización para mejorar su trabajo (y sentirse más satisfechos con él) y, consecuentemente, mejorar el producto o servicio fruto de ese trabajo. Se trata, pues, de una filosofía de gestión que supone un proceso continuo de calidad.

2.2. Consideraciones generales.

El Total Quality Management (TQM), según W. Edwards Deming (1981, 1982, 1993), ofrece una visión positiva de la naturaleza humana, enfatizando el deseo fundamental de la gente de aprender y descubrir por ellos mismos. El TQM, visión que tiene mucho éxito en el mundo empresarial, aboga por promover ambientes democráticos y tomar decisiones compartidas. Se extraen los beneficios de la cooperación y se eliminan las consecuencias destructivas de la competitividad. Para ello hay que abolir los sistemas de promoción, los *rankings*, la manipulación del comportamiento y cambiarlos por un clima de ayuda y de respeto mutuos. La Calidad Total persigue, por ello, estimular el potencial de todos los individuos, dedicándose cada uno al continuo perfeccionamiento de sus propias habilidades y las de los compañeros con los que se trabaja.

Tovar, Ramos y de la Garza (1994), indican que la calidad total, como estrategia, implica un cambio de mentalidad de todos los que intervienen en las organizaciones e instituciones. Es una nueva forma de pensar y de adoptar modelos de comportamiento para desarrollar el trabajo propio. Con la CT se promueven la responsabilidad, el compromiso y la integración; se reconoce la capacidad de las

⁴ DE BONO, E. (1993), , *Más allá de la Competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona: Paidós Empresa.p. 47.

personas para decidir lo más conveniente dentro de su área de trabajo; se acepta que el subordinado tenga poder de decisión y existe un trabajo de equipo hacia la mejora continua.

En este sentido también se pronuncia Cortés (1995: 38), al reseñar que las organizaciones de calidad se adelantan a las exigencias del mercado, conocen y satisfacen las necesidades reales de sus clientes, facilitan el desarrollo profesional de sus empleados y contribuyen a mejorar el entorno en el que ejercen su actividad.

Según Bradley (1993: 65) es imposible hablar de la gestión de la calidad sin conocer primero qué se entiende por calidad. La definición operativa de calidad que defiende Bradley es la que determina el cliente. La calidad se logra mediante el conocimiento y la satisfacción continuos de las necesidades del cliente y de sus expectativas para fijar el precio que está dispuesto a pagar. En el contexto educativo el precio viene dado por la disponibilidad de los clientes a mantener las escuelas públicas y privadas mediante las tasas auto-impuestas.

La gestión de la calidad no es un programa aislado, sino un proceso o conjunto de procesos de carácter integral. La calidad es algo más que una simple técnica gerencial o un sistema de control. La calidad es una cultura, una "forma de hacer" las cosas y, como tal, es responsabilidad de todos los agentes sociales.

La Calidad Total vincula la idea moderna de calidad a criterios de eficiencia económica, abandonando la vieja creencia, aún bastante extendida, de que la mejora de la calidad supone un aumento de los costes y una disminución de la productividad.

La Calidad Total empieza por un compromiso asumido por todos los miembros de la empresa. Hay que empezar por asegurar los elementos que conducen a la calidad. Hay que evaluar qué nos separa de las empresas líderes y establecer planes realistas de progreso escalonado y continuo. Es el "*Dantotsu*" japonés consistente en esforzarse por ser el mejor. Hay que preocuparse más por encontrar soluciones que por plantear problemas o por descubrir fallos.

Una empresa metalúrgica, AMES (1996), ha elaborado el siguiente decálogo (difundido en el que resulta muy explicativo del cómo y por qué de la CT:

1.- La calidad es imprescindible para la competitividad de la empresa y, por tanto, para su supervivencia.

- 2.- La calidad es cosa de todos. todos somos responsables de hacer bien nuestro trabajo. la calidad ya no es cosa de unos pocos.
- 3.- "Hacer las cosas bien a la primera" es más rentable que detectar los fallos y luego corregirlos. Prevenir es mejor que curar.
- 4.- Cero defectos es nuestra meta y para alcanzarla debemos reducir la cantidad de defectos.
- 5.- No queremos convivir con el defecto. Debemos descubrir sus causas y buscar soluciones.
- 6.- Nadie hace las cosas mal intencionadamente. Hay que resaltar los fallos para corregir el sistema y evitar que se repitan.
- 7.- Hay que desterrar la "puerta mágica". Todos estamos capacitados para reflexionar sobre nuestro trabajo y aportar mejoras; es imprescindible aprovechar toda la inteligencia y todas las capacidades existentes en la empresa.
- 8.- Información, comunicación y participación son imprescindibles para alcanzar la Calidad Total en todos los sentidos y a todos los niveles.
- 9.- La confianza es un factor de progreso. La lograremos mediante profesionalidad y una escrupulosa ética de calidad.
- 10.- Guerra a la "fábrica fantasma". Consume tiempo y esfuerzo y no produce nada útil. Es imperioso reducir constantemente los costes de la no calidad.

Si bien es cierto que para muchos autores la base de la calidad radica en la actitud o predisposición de los miembros de la organización, en la revista *Calidad* (noviembre, 1994) se insiste mucho en que el mayor enemigo de la calidad es la ignorancia. Quien hace la calidad, además de necesitar una cierta mentalización sobre ella, deberá contar con los medios y conocimientos adecuados para conseguirla. Existe una creencia generalizada que opina que la Calidad se alcanza a través de la mentalización y motivación del personal. Sin embargo, consideran que una gran mentalización y motivación por sí solas no obtendrán el objetivo de la calidad. El único principio básico para conseguir calidad es hacer las cosas bien a la primera. El mensaje es el de transmitir la necesidad de una mayor calidad. Calidad de productos, servicios y, en general, una mejor calidad de vida. Y es que, como dice Bradley (1993: 10), el TQ es un instrumento de gestión y no un conjunto de buenas intenciones.

La calidad no cuesta más. Contrariamente a lo que se suele pensar, implantar programas de gestión de la calidad no supone un coste para la empresa, puesto que las ganancias económicas y psicológicas de hacer las cosas bien a la primera superan con

creces la inversión que se hace en formación y en procedimientos de aplicación de TQM.

Según López (1994: 15), la gestión de la calidad es, en resumen, la estrategia de progreso para las próximas décadas; es un marco orientador amplio (incluye principios, normas, procedimientos,...); tiene validez empírica (por su utilización reiterada); se orienta al medio y largo plazo (ideal para la educación); destaca en su filosofía el componente humano; revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho; promueve un dinamismo que se traduce en cotas de progreso personal y social y permite rendir cuentas.

3. La Calidad Total en la Empresa.

3.1. Objetivo.

La Calidad Total pretende romper con la orientación tradicional de las organizaciones hacia el producto, para **centrarse principalmente en los procesos**, que son lo que debemos mejorar de forma continua y cooperativa para obtener la calidad.

En Occidente estamos demasiado orientados al producto, al resultado y descuidamos el proceso. El refrán americano "Si no está roto, no lo repare" refleja la filosofía occidental de calidad. Se trata de reparar lo defectuoso, de enmendar los errores. Las empresas se ocupan demasiado de solucionar sus problemas y, una vez lo hacen, regresan al mismo punto en que se encontraban antes. Así sólo se consigue una política de parches.

"La noción occidental de mejorar implica señalar imperfecciones, defectos y debilidades y luego lanzarse a corregirlos. En cultura japonesa se dice *esto es perfecto; por lo tanto, ahora mejorémoslo* y (...) el resultado es el hábito japonés de la superación permanente". (DeBono, 1993: 34)

Para Blanco y Senlle (1988: 135), la calidad es una condición de supervivencia. La CT comienza por implicarse en el desarrollo de la empresa, de forma que la estrategia orientada a la evitación de fallos y defectos forma parte de una

política en la que todo el personal toma parte; implica hacer las cosas bien y mejorarlas constantemente; pasa por todos los trabajos, tareas y subtareas y concierne a todos y es, en definitiva, la actitud permanente orientada a la mejora continua y, por ello supone un cambio cultural continuo que afecta a todos los niveles y departamentos de una empresa.

Según Blanco y Senlle (1988), por tanto, los objetivos básicos de la CT son:

- Centrar la atención de las actividades a nivel de toda la empresa en la calidad.
- Garantizar la calidad por área de trabajo y departamento.
- Analizar los procesos de fabricación, administración y gestión a nivel de toda la empresa estableciendo normas para la mejora y control de la calidad en todos los procesos de forma permanente.
- Considerar la excelencia de las relaciones interpersonales como punto básico de la calidad. Establecer formación y planes de mejora para la comunicación, coordinación, delegación. Dar posibilidad de desarrollo personal facilitando la formación necesaria para el cambio de actitudes, despertar el espíritu de equipo, la colaboración, y mostrar caminos para la realización personal, profesional y para sentirse bien.
- Implicarse los directores en la creación de una nueva cultura empresarial, desarrollando un estilo de gestión participativo generador del clima de confianza necesario para implantar la gestión por vía de la CT.

En relación con la calidad, una organización deberá, pues, intentar alcanzar los siguientes objetivos:

- a) conseguir y mantener la calidad real del producto o servicio, de tal forma que se satisfagan permanentemente las necesidades, implícitas o explícitas, del cliente;
- b) ofrecer a su propia dirección la confianza de que se obtiene y mantiene la calidad deseada;
- c) ofrecer al cliente la confianza de que se está obteniendo, o que será conseguida, la calidad deseada en el producto suministrado o servicio prestado. Cuando se haya establecido contractualmente, se podrá exigir la comprobación documental en las condiciones previamente acordadas.

Dicho de otro modo, el interés principal de una empresa u organización debe ser la calidad de sus productos y servicios. Para tener éxito una empresa debe ofrecer productos o servicios que:

- a) satisfagan una necesidad, un uso o un propósito bien definido;

- b) satisfagan las expectativas de los clientes;
- c) cumplan con las normas y especificaciones aplicables;
- d) cumplan con los requisitos legales u otros establecidos;
- e) resulten disponibles a precios competitivos;
- f) se obtengan a un coste que proporcione un beneficio.

3.2. Surgimiento y consolidación de la Calidad Total.

3.2.1. Evolución a partir de los principales autores.

Cuttance (1995) traza de forma resumida pero completa lo que él denomina "el camino de la calidad". Según indica, para algunos la calidad se remonta a Frederick **Taylor**, que inició la inspección de la calidad de los productos manufacturados. Pero la mayoría de autores coinciden en que la noción de la calidad, tal y como se entiende actualmente (ya que la visión Taylorista ha sido, afortunadamente, superada) obedece a Deming.

La Calidad Total surge con la "resurrección" económica acontecida en Japón tras la II Guerra Mundial, país que necesitaba entrar en el comercio internacional para su recuperación económica. En 1950, en Tokio, W. Edwards Deming (1900-1993), quien está considerado como el padre de la CT, señaló que quienes siguieran la filosofía del TQM capturarían el mercado internacional en 5 años. Todos se mostraron incrédulos excepto los japoneses, quienes ya habían oído hablar del control de calidad. Hacia 1970 los japoneses tenían productos de mayor calidad y a precios competitivos mientras las empresas americanas entraban en crisis. En los 90 (cuando Deming es ya un anciano) los americanos han descubierto por fin el TQM. Así pues, en 1950 en Japón, **Deming**** empezó a centrarse en el control de la calidad *durante* el proceso de producción del producto (y no tras él). Es lo que se denominó "construir la calidad", la cual era entendida como el "Grado pronosticable de uniformidad y seguridad/formalidad a un bajo coste, adaptado al mercado".

Por su parte, en Estados Unidos, **Juran** (autor de la famosa expresión "la calidad es la aptitud o idoneidad para el uso, juzgado por el usuario") abogó por integrar en manos del director, el control de calidad, la planificación de la calidad y la mejora de la calidad. Fue él quien puso el acento en la gestión de la calidad como un

** De éste y del resto de autores "históricos" en el ámbito de la Calidad Total no proporcionamos una cita concreta, sino que nos remitimos a la bibliografía del final del capítulo, en la que se hallan una o más obras de cada uno, a través de las cuales han ido creando opinión sobre el *Total Quality Management* y avanzando unos respecto a otros.

concepto más amplio del cual el control estadístico era sólo una de sus herramientas. Esta idea es la génesis de la actual concepción acerca de que los aspectos de la calidad han de dirigirse desde un nivel organizacional.

Esta noción queda superada por el Control de la Calidad Total, que, según **Fiegenbaum**, implica la calidad de las actividades de toda la organización (y no sólo del nivel directivo). De este modo, las compras, el marketing, la supervisión,... todo ello debe "ser de calidad". Define la calidad como "un producto totalmente compuesto y las características de un servicio de marketing y de mantenimiento, a través del cual el producto y el servicio se usarán para satisfacer las expectativas del cliente".

Ishikawa es uno de los principales autores que se refiere a la prevención de errores y a la necesidad de centrarse en el cliente. Introduce la idea de "cliente interno" y desarrolla el diagrama de causa y efecto, más conocido actualmente como el diagrama de Ishikawa, y el gráfico de Pareto de forma sistemática para clasificar la importancia de los factores de la calidad.

Por su parte, **Genichi Taguchi** (para quien "la calidad de un producto o servicio es la pérdida a minimizar que su utilización produce a la sociedad") aplica las ideas de Deming e Ishikawa a las manufacturas electrónicas estadounidenses.

Crosby, quien definió la calidad como "la conformidad con las especificaciones" o, dicho de otro modo, la "adecuación a los requisitos o estipulaciones", analizó al final de los 70's el coste de la calidad y el precio "de la no conformidad o adecuación" y apuesta por 3 elementos básicos de la calidad: adecuación a los requerimientos, prevención de defectos y standards de producción de cero defectos.

Así se llega al **Total Quality Management**, que incorpora mecanismos para el cambio continuo o incremental, aunque parezcan poco probables de producir una mejora sustancial o un desarrollo fundamental como los que sólo pueden venir de considerar vías radicalmente diferentes de configurar el diseño del producto o a través de la reingeniería de éste.

Así, **Kearns** habla del "Benchmarking", que consiste en evaluar el rendimiento de un proceso frente a procesos internos alternativos o a otros procesos de la competencia. Y **Carlzon** se centra en los resultados en términos de la satisfacción del cliente como primer criterio de la calidad. Por ello define calidad como conveniencia o idoneidad para un fin.

3.2.2. La evolución en el tiempo.

Además de que existe una clara "evolución geográfica" en el sentido de que la Calidad Total nace en Japón para ser trasladada luego a EE.UU y finalmente en Europa, la evolución más significativa es la que se ha sucedido con el paso del tiempo.

De forma esquemática podríamos ver la evolución de este modo:

Años 40	Se introducen los principios tayloristas de dirección científica de la producción. Producción en masa
II Guerra Mundial	Inicio de un cambio cultural. Principio del cambio tecnológico. Multiplicación de la demanda para la reconstrucción mundial. Comienzo de la preocupación por el control de la calidad por los costos que supone la no calidad.
Años 50	Se constata que no sólo los materiales y el proceso influyen en la calidad sino también el diseño y las especificaciones. Hay más demanda que oferta.
Años 70	Calidad Total (Deming). Al haber más oferta que demanda, se inicia el problema de la competitividad.

Como vemos, a lo largo de este tiempo se han sucedido diversas etapas hasta llegar a la CT, que surge como oposición radical al taylorismo. Frederick W. Taylor (1856-1915) realizó numerosas experiencias destinadas a aumentar la productividad de los trabajadores basadas en parcializar su trabajo (y hacerlo repetitivo, casi automatizado) y en implantar un sistema de salarios a destajo (prima variable en función del número de piezas producidas). Esta corriente denigraba al hombre, equiparándolo a máquinas de producción y sometiéndolo a una fuerte jerarquía de carácter controlador e intimidatorio y se basaba en aspectos de una más que dudosa ética, buscando aumentar la producción por operario y, en definitiva, la eficiencia de la empresa. Deming, ante esta degradación del espíritu humano, crea una filosofía de la gestión que rompe con todos los principios del taylorismo. Juran y Crosby, entre otros, se suman a esta nueva cultura y así aparece la Calidad Total.

La Calidad Total en la empresa, y en cualquier otra organización, consiste en intentar, ante todo, satisfacer al cliente, pero también en que los trabajadores y los directivos se sientan satisfechos de su trabajo, se muestren creativos e interesados en mejorar, consiguiendo así eliminar los errores antes de que ocurran.

Deming sugiere, cosa que ha sido analizada y reafirmada repetidamente, que el 85% de las cosas que funcionan erróneamente en cualquier organización son atribuibles directamente a cómo se establecen y funcionan el sistema de la organización y los procesos. Por ello, para mejorar los resultados hemos de empezar por mejorar los procesos, creando un clima relajado, exento de cuotas y estándares y donde las relaciones interpersonales sean sinceras y cooperativas.

Pero, como decíamos, hasta llegar a esta etapa final se ha tenido que pasar por diferentes fases, que tratamos de forma muy resumida a continuación:

En las primeras etapas, las estrategias de aseguramiento de la calidad se centraban en inspeccionar los resultados, los productos. Es lo que se denominaba "Control de la calidad del producto". En las etapas intermedias, se centraban en comprobar la conformidad de los standards de proceso y servicio para toda la producción. Eran los sistemas de aseguramiento de la calidad de la empresa (Control de procesos). Pero la revolución de la calidad empezó a principios de los 50, cuando W. Edwards Deming introdujo en la industria japonesa los sistemas de calidad, técnicas que fueron desarrollándose hasta alcanzar Japón en los años 80 una enorme competitividad frente a Europa y EE.UU. Así, en los últimos estadios de su desarrollo, el tema de la calidad se ha concentrado en la creatividad de la organización, incluyendo el "benchmarking" y diversas técnicas que se han agrupado bajo el nombre de "Sistemas de Mejora Continua". Es lo que se ha venido en llamar "Gestión de la Calidad Total".

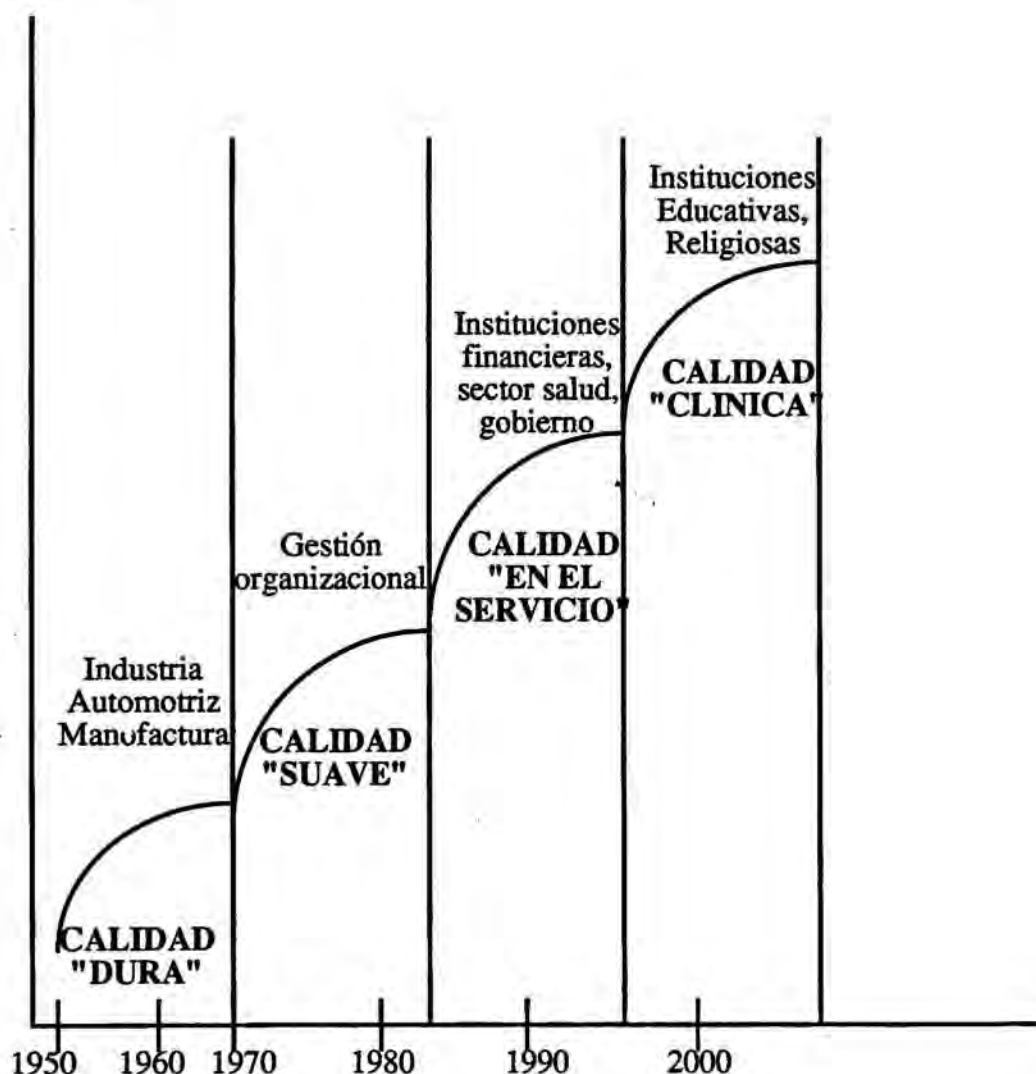
Bradley (1993) se dedica a repasar muy rápidamente la historia del control de la calidad. Según él, el control de la calidad iba asociado al trabajo del artesano. Posteriormente, con la revolución industrial el control de calidad empezó a delegarse. Y es que como señala Municio (1995: 3), del artesano, el pequeño taller y el maestro de escuela unitaria, que se preocupaban por la calidad de una forma directa y personalizada al atender al cliente y responder a sus necesidades, se ha pasado a una respuesta masiva, impersonal, de programas estandarizados, en la que el cliente no es más que un número o un nombre en una lista. La complejidad de los procesos ha deshumanizado, según él, las relaciones y ha perdido de vista al cliente. Esto se ha ido intensificando y con la producción en masa, en la que el obrero no ve el resultado de su trabajo por estar fragmentado (para algunos para alcanzar mayor maestría en un único aspecto y para otros para alienar al trabajador del valor de la producción) esto aún se acentúa más y existen inspectores dedicados exclusivamente al control de la calidad. Esta perspectiva halla su máxima expresión con el taylorismo, que separa tajantemente el trabajo manual del trabajo de gestión "científica".

Antiq y Hemont (1991: 14) se cuestionan porqué hoy en día todo el mundo se preocupa repentinamente de la calidad. Señalan que podríamos pensar que durante muchos siglos nadie se ha preocupa por este problema, pero nos equivocariamos. Hay diversos fenómenos que explican porqué las empresas consideran ahora que el proceso de calidad es una vía importante para mejorar el rendimiento de la empresa. Hay que decir que sólo progresamos (es un fenómeno natural) cuando tenemos impedimentos o limitaciones (económicas, de entorno, reglamentarias, etc.) y que sólo ante las limitaciones demostramos imaginación, decidimos avanzar y avanzamos. Ante las facilidades tenemos la tendencia a permanecer donde estamos e ir tirando según las costumbres adquiridas. Señalan que los japoneses tenían un motivo profundo para triunfar: como habían perdido la guerra, deseaban obtener un triunfo de carácter económico. Los japoneses han tenido presente que cualquier empresa que quiera avanzar ha de tener en cuenta la necesidad de movilizar a su personal. Es una condición importante. Nosotros, en cambio, parece que hemos olvidado que cada uno tiene su parte de inteligencia y que esta inteligencia puede ser movilizada en beneficio de la empresa si se crean las condiciones para recibir las ideas de todos. La movilización del personal comporta una ventaja social importante, siempre que se realice de acuerdo con nuestra cultura, ya que no podemos trasladar lo que han elaborado los japoneses a nuestro país, porque no funcionaría.

En Japón a esta sociedad global tendente a la ayuda mutua como proceso de mejora cada día se le llama *kaizen*. Allí existen círculos de calidad que discuten las vías en que pueden hacer mejor su trabajo, frecuentemente modificando los procesos existentes. Por su parte, algunas compañías y escuelas americanas están tomándose tiempo para las discusiones *kaizen*, para tender a un desarrollo colaborativo dentro de un ambiente sincero de aprendizaje.

Sin embargo, el modo japonés de entender y de implantar la CT no se puede "transplantar" de forma automática a otros contextos. Más que copiar, hay que adaptar algunas de estas ideas a nuestra cultura. Así, por ejemplo, el *kaizen*, el *kanban*, el *just-in-time*, los *cinco ceros*, entre otros, resultan ideas, positivas en sí mismas, trasladables a otras realidades y que nos ayudan a actuar con flexibilidad, agilidad y creatividad ante los problemas nuevos. Y es que, como señala Peter Senge (1990), en contextos cambiantes, como el actual, son más capaces de sobrevivir y prosperar las "learning organizations" (organizaciones capaces de aprender), donde la gente, los procesos y los sistemas están dedicados al aprendizaje y al perfeccionamiento continuo.

Esta filosofía ha ido pasando de un tipo de organizaciones a otras. Retomamos la idea de Meade (1995), quien bajo el título de "Las ondas de la calidad" ofrece el siguiente gráfico:



Fuente: Meade (1995)

3.3. Condiciones y pilares que la sustentan.

3.3.1. Condiciones.

La clave del éxito de la Calidad Total es, básicamente, formación y educación. Lo que importa es la curva de la experiencia, la mejora continua. Ello supone que el que piensa "es el de abajo", y el mando ha de apoyar, orientar, estimular, facilitar y no

mandar. Por ello el aprendizaje continuo (vía formación específica y experiencia) es la condición esencial. Pero existen otras, como son:

- La participación de los trabajadores
- Reconocer esfuerzos
- Aprobar sus ideas
- El papel del mando
- El cambio estructural

Por otra parte, según Bernillón y Cerutti (1989), para implantar la CT se requiere:

- la voluntad, implicación y ejemplaridad de la dirección
- la adhesión de todo el personal
- la mejora de la calidad para la prevención de las desventajas
- la evaluación de la calidad

La *voluntad, la implicación, la ejemplaridad de la dirección* son esenciales para tomar la decisión estratégica de implantar la CT. El segundo punto necesario es modificar, evolucionando, la cultura de la empresa para que la anterior estrategia suponga un verdadero cambio en el seno de la organización y, finalmente hay que llevar a cabo una acción en profundidad para implantar la calidad que requiere tiempo y paciencia. Se necesita, pues, una voluntad realmente reafirmada y una implicación sin fisuras por parte de la dirección. En segundo lugar, se precisa la *adhesión de todo el personal*. A partir de comunicar la dirección sus objetivos al conjunto del personal de la empresa, éste debe adherirse, ya que hacen falta, a juicio de estos autores (1989: 20), tres cosas: pensar en la calidad (adquirir el espíritu de la calidad y reflexionar sobre ella); intervenir en la calidad (aceptar procedimientos de calidad y aplicar métodos de calidad) y "militar" calidad. Por otra parte, se busca la *mejora de la calidad para la prevención de las desventajas*. Todo el mundo sabe que vale más prevenir que curar, pero pocos lo aplican. Si los defectos se detectan cuando están a punto de salir de fábrica, cuestan más caros. Y finalmente también hay que *evaluar la calidad*: evaluar la situación de partida es el referente para ver la evolución hasta el resultado final y comprobar los progresos y debe hacerse a partir del establecimiento de indicadores asociados a la planificación estratégica de la calidad, a partir de la extensión de las evaluaciones de la calidad más allá de la producción y a partir de la creación de medios de evaluación asociados al reconocimiento de méritos.

Como se puede apreciar son muchos los autores que reiteran las condiciones de la CT. En este sentido también hallamos la aportación de Cortés (1995:38), para el que se necesita:

- Firme convencimiento y voluntad de los máximos responsables de implantar la TQM.
- Definición clara y concreta de objetivos a conseguir.
- Dotación de recursos coherentes con los objetivos a alcanzar.
- Establecimiento de indicadores, pocos y críticos, que faciliten información sobre le evolución del proyecto.
- Planificación de la gestión del proyecto.
- Determinación sobre un plazo límite, para la finalización del proyecto.

Sin embargo, también podemos encontrar contribuciones de un talante diferente. Como nos dicen Antiq y Hemont (1991: 16), poner en marcha un programa de calidad no es fácil, exige tozudez y ha de pasar por el respeto a 4 condiciones:

- 1.- Adaptarse a las necesidades del usuario. Esta condición se señala explícitamente en la definición de calidad (pues la calidad es la adecuación del producto o servicio, obtenidos a un coste mínimo, a las necesidades del usuario).
- 2.- Definir objetivos que sean posibles de alcanza para llegar a los "cero defectos" Ello requiere un proceso cauto y que va *increscendo* desde metas muy factibles hasta cosas más importantes.
- 3.- Aplicar disposiciones para la prevención de defectos. Corregir defectos, una vez finalizado el producto, tiene enormes costes económicos y de imagen,...
- 4.- Disponer de sistemas de medida para la evaluación de los trabajos.

Municio (1995: 4) por su parte alerta acerca de las exigencias, no siempre fáciles, de la CT:

La Calidad Total no es un fin en sí mismo, sino un método de gestión, cuyo objetivo es mejorar la empresa, los productos y la satisfacción del cliente. La filosofía de la Calidad Total no es fácil de introducir, especialmente, en un campo tan desestructurado como la educación, donde los hábitos y los componentes culturales son especialmente rígidos. La Calidad Total obliga a modificar conductas ya ajustadas que han dado seguridad a las personas, exige trabajar a largo plazo, aprender nuevas

técnicas y, sobre todo, construir sobre nuevos valores, algo que supone un esfuerzo poco común".⁵

3.3.2. Los pilares que la sustentan.

A continuación desgranamos las bases del TQM en 20 pilares que hemos considerado esenciales, sea a nivel de requisitos que han de cumplir las organizaciones que decidan implantar sistemas de Calidad Total, a nivel de objetivos que pretende, a nivel de características del proceso que desarrolla o a nivel de ideas rectoras en las que han de creer firmemente (porque, en definitiva, consideramos que la calidad es en gran parte un asunto de convicción y de actitud). Supone un esfuerzo necesario de síntesis englobar las aportaciones de los muchos autores que actualmente publican sobre este tema -entre ellos T.H. Berry (1992: 38), Bradley (1993: 28), Ugalde (1995: 41), Tovar et al (1994), Williams y Watson (1995), Cortés (1995: 38), Blanco y Senlle (1993: 137)- en estos 20 epígrafes que son, a nuestro juicio, lo principal de la Calidad Total:

1) Considerar que el cliente es lo primero

Hay que suscribir la idea de que el usuario o cliente es lo primero y dirigirse a él (tanto al cliente interno como al externo) buscando su máxima satisfacción a cada momento. La orientación al cliente ha de ser, pues, permanente.

Para Gento (1995: 14), la Calidad Total implica no sólo la idoneidad del producto, sino su percepción positiva por parte del consumidor y que los resultados se alcancen a través de una gestión de calidad.

En relación con la permanente orientación al cliente que caracteriza la CT, Herrador (1995) señala que la relación entre proveedor y cliente puede verse en forma de exigencias, de necesidades, de saber hacer y de diálogo y negociación. Hay que preguntar y conocer cómo son acogidos los servicios sin esperar a las quejas explícitas del cliente...

Por lo tanto, lemas como "El cliente es lo primero", "El cliente interno es importante" o "La satisfacción del cliente determina todos los indicadores importantes de calidad" deben empezar a ser familiares.

⁵ MUNICIO, P. (1995), "Calidad Total y Reingeniería de Procesos". En: **Organización y Gestión Educativa**, 3, p. 4.

2) Basar la gestión en la mejora continua, en la constante evaluación de nuestros procesos. Centrarse en los procesos

La optimización de cada una de las partes del proceso no implica la optimización del proceso. Por ello hay que basar la gestión, vía *feed-back*, en la constante evaluación de nuestros procesos y productos. La gestión de los procesos, más que de los productos, es quizá el elemento más importante, junto con la orientación al cliente, del TQM.

La aplicación de la mejora continua debe hacerse a todas las actividades de la organización. No es un proceso meramente administrativo (aunque a menudo, y eso es un elemento criticable, en su aplicación tiende a serlo, sobre todo en empresas de servicios).

Hacer "Benchmarking" interno, contrastando el rendimiento de procesos similares dentro de la organización es una buena manera de valorar el desarrollo de los procesos.

El control de calidad ya no sería una inspección realizada al final del proceso, sino que se desarrollaría a lo largo de todo él (se previenen errores y mejoran procedimientos). Así pues, el mejoramiento del proceso se ve como una tarea diaria que pretende aumentar la calidad del servicio educativo, optimizar recursos y dar mayor satisfacción al cliente.

3) Comprometerse y participar, cooperando en lugar de compitiendo

Es necesario considerar que es mejor la cooperación que la competición, las recompensas intrínsecas que las extrínsecas y la supervisión para ayudar a la gente que la evaluación para sancionarles. Hay que lograr una participación plena de toda la organización. La implicación de todos es condición "*sine qua non*" para poder "atreverse" con estos procesos.

Hay que disponer de un número mínimo (suficiente) de personas (profesores) comprometidas y trabajando en equipo. Ello es, sin duda, una restricción, no sólo por el número de individuos que pueden necesitarse sino por la necesaria implicación que se les exige.

"La calidad total, como estrategia (aunque a nuestro juicio es una filosofía de gestión), implica un cambio de mentalidad de todos los que intervienen en las organizaciones e instituciones. Es una nueva forma de pensar y de adoptar modelos de comportamiento para desarrollar el trabajo propio. Con la CT se promueve la responsabilidad, el compromiso y la integración; se reconoce la capacidad de las personas para decidir lo más

conveniente dentro de su área de trabajo; se acepta que el subordinado tenga poder de decisión; existe un trabajo de equipo hacia la mejora continua,...". (Tovar et al., 1994).

Es esencial saber que la calidad es responsabilidad de todos. El juego de la calidad implica a todos y no es correcto sustraerse a él

La calidad total es un fenómeno intensivo desde el punto de vista de las personas, no del capital. Por ello el trabajo en equipo y la colaboración son esenciales. Pero, a la vez, para ello, algunos autores señalan la conveniencia de funcionar por grupos de trabajo naturales.

4) Ser conscientes de que el papel del líder es básico

Disponer de una dirección dinámica que inicie y dinamice el proceso a la vez que permite que éste surja desde abajo es un requisito indispensable de los procesos de Calidad Total. El liderazgo de la dirección (para impulsar y dar los recursos necesarios para desarrollar los procesos de calidad) así como su cambio de rol (de autoridad que dicta normas a colaborador que escucha a los colegas) son, desde luego, elementos indispensables.

Williams y Watson (1995) consideran, en esta línea, que es necesario un liderazgo eficaz en el sentido de compromiso de la dirección y de pleno apoyo de ésta a los profesores para que participen en la toma de decisiones.

5) Convertirse en una organización inteligente, que aprende

Según Municio (1995) una organización inteligente centra el núcleo fundamental (*core*) de su misión en potenciar la cadena de valor que transforma y maximiza las entradas iniciales al sistema. La organización que aprende acumula conocimientos día a día para potenciar la transformación de los individuos.

La organización debe de ser ágil y eficaz para adaptarse a los continuos cambios y aprender de su propia experiencia.

6) Basar la toma de decisiones en datos objetivos

Se trata de una gestión basada en datos. La CT propone utilizar técnicas de análisis de datos que faciliten la comprensión de la realidad y la proposición de mejoras. Según la CT, en cualquier tipo de organización existirá la necesidad de ayudarse de técnicas e instrumentos tradicionalmente usados en economía para hacer las reuniones más operativas, agilizar la toma de decisiones y facilitar la evaluación, entre otras cosas. Así, por ejemplo, los diagramas de flujo, de Ishikawa, de Pareto, de dispersión son herramientas útiles al servicio de la calidad.

El control de calidad se lleva a cabo con base a un análisis de datos y no corazonadas o "problemas sentidos" (es imprescindible recabar información con técnicas e instrumentos que no sólo nos permitan recoger datos sino que los presenten de forma gráfica, intuitiva, para facilitar su comprensión). En este sentido Berry (1992: 39) señala que los hechos y los datos son importantes, mientras que las suposiciones y las conjeturas no lo son. Por ello a menudo se opta por realizar procesos de control estadístico.

7) Centrarse en pequeños cambios

Debemos ser conscientes de que hay que centrarse en cambios locales y a pequeña escala. No podemos pretender cambiar radicalmente toda la organización, sino que hay que iniciar el trabajo de Calidad Total por aspectos muy concretos y, de ser posible, no de gran envergadura. Fijarnos en un elemento, diseñar una alternativa a su funcionamiento, experimentarla, valorarla y, si es necesario, implantarla definitivamente o ensayar otras posibilidades para mejorar son procesos que realizados de forma continuada, aunque sea centrados en cosas que puedan parecer nimias, nos llevan hacia la calidad.

8) Establecer un sistema de recompensas que premie el esfuerzo

Se hace necesario establecer un sistema de recompensas, no necesariamente económicas, para premiar el trabajo de calidad. Por recompensas entendemos el reconocimiento del trabajo bien hecho, o al menos, del esfuerzo tendente a la superación personal e institucional. Ese reconocimiento puede pasar por la expresión pública de la satisfacción creada en torno al trabajo generado, por la promoción profesional e incluso por el refuerzo económico a ciertas iniciativas (teniendo en cuenta, sin embargo, la riqueza del proceso que proponen más que los resultados a los que lleguen).

9) Reducir el tiempo de producción

En organizaciones productivas resulta conveniente reducir el tiempo del ciclo de producción y de distribución del producto. Muchos adoptan la filosofía "Just in Time" que implica no generar stocks innecesarios ni hacer esperar al cliente.

10) Prevenir en lugar de detectar fallos

Apostar por la prevención en lugar de la detección de fallos es uno de los primeros pasos, no sólo operativamente sino a nivel de "concienciación" de todos los miembros de la organización. Si entendemos la evaluación de la calidad como control

de los procesos realizados, una vez éstos han finalizado, posiblemente hallaremos productos y servicios defectuosos que tendremos que retirar y/o realizar de nuevo, con todo el coste que ello implica. Si, por el contrario, revisamos constantemente el proceso y detectamos los errores durante su transcurso, podremos rectificar a tiempo y ahorrar así dinero y esfuerzo.

11) No tener miedo de fallar

No hay que tener miedo de fallar, sino preocuparse por las oportunidades que se pierden cuando no se intenta algo. Plantearse retos como vías de mejora en lugar de como nuevos problemas con los que enfrentarse.

12) Contemplar las necesidades de los diferentes clientes y del mercado

Sería bueno tener una perspectiva amplia que contemple las cambiantes necesidades del cliente y del mercado. Los clientes pueden variar rápidamente de intereses y la empresa debe ser capaz de responder a ellos constantemente e incluso de anticiparse a ellos.

13) Buscar el desarrollo compartido entre proveedores y clientes

Hay que buscar el desarrollo compartido entre proveedores y clientes, puesto que todos ellos son copartícipes de la calidad.

14) Reconocer la responsabilidad social de nuestras acciones

Hemos, necesariamente, de reconocer la responsabilidad pública de nuestras acciones ambiental y socialmente. Los productos y servicios que se proveen se inscriben dentro de una sociedad a la que afectan y ante la que debemos responder.

15) Invertir gran cantidad de tiempo

Se requiere una gran inversión en tiempo: tiempo para la formación, para el desarrollo de la visión compartida y de las relaciones colaborativas y para recoger y analizar información.

La mejora continuada y a largo plazo es preferible a una mentalidad de soluciones rápidas, puntuales y orientadas tan sólo al corto plazo.

16) Ser ágiles al transmitir la información

Agilidad en la transmisión de información. Realizar estudios cuyos datos sean procesados e interpretados una vez ya haya finalizado el proceso estudiado, es

completamente inútil. Es necesario recoger, analizar y "devolver" la información de forma rápida, que permita cambiar, si es necesario, los procesos.

17) Generar una cultura institucional compartida. Hay que tener la firme convicción de que la calidad es todo en la empresa, es su cultura.

Se requiere una cultura institucional adecuada global, que obedezca a la manera de pensar y de hacer de todo el colectivo. Como se ha señalado, entendemos la Calidad Total como filosofía que ha de ser adoptada por el conjunto de miembros de la organización, no como técnica de gestión que puede ser utilizada puntualmente.

18) Emprender programas de formación

La formación de todo el personal es el elemento indispensable para acometer programas de calidad. El personal debe tomar un compromiso real con su tarea y cada vez estar mejor capacitado. El recurso humano es clave en el enfoque de calidad.

19) Cambiar la filosofía de gestión

Hay que seguir la regla 85/15, que se refiere a que los trabajadores no pueden controlar más del 15% de los problemas, ya que el 85% aproximadamente se deben a los sistemas de gestión y dirección. Es decir, hay que concienciarse de la dimensión global de los problemas.

Ello pasa por la aplicación de los 14 puntos básicos del TQM, diseñados por Deming pero que han sido adaptados y readaptados por gran cantidad de autores, entre ellos Berry (1992: 91), Bradley (1993: 53), Bonstingl (1994: 77) o López (1994: 62).

De forma muy operativa, existen numerosos cuadros y gráficos (pues una de las características de la CT es facilitar la comprensión y el tratamiento de la información) acerca de los pasos que hay que seguir para implantar el TQM en cualquier organización. En líneas generales, hay que dejar de centrar la valoración únicamente en los resultados y empezar a centrarse en la mejora del proceso. Más concretamente Deming propone catorce puntos básicos que resumen su teoría y que, de forma agrupada, son los siguientes:

Título para cada grupo de puntos	Etapa inicial de mejora de los procesos	Etapa final y Valoración de resultado
Objetivo	1. Manifestar fidelidad respecto al objetivo. 14. Ponerse todo el mundo a trabajar para conseguir la transformación.	
Dirección	7. Instituir una dirección o liderato.	11. Eliminar objetivos numéricos y cuotas 12. Eliminar barreras entre el personal para sentirse orgullosos del trabajo. 8. Alejar los temores.
Cooperación	2. Adoptar una nueva filosofía.	9. Romper las barreras entre los departamentos. 4. Dejar de fijarse únicamente en el costo o precio.
Formación y Educación	6. Instaurar la formación en el trabajo. 13. Crear un programa de educación y auto-mejora.	
Mejora de los procesos	5. Mejorar constantemente y para siempre el sistema de producción y servicio	3. Dejar de supeditar la calidad a los controles o inspecciones. 10. Eliminar estándares de trabajo.

Adaptado de: TVEITE, M. D. (1989), "The Theory Behind the Fourteen Points: management Focused on Improvement Instead of on Judgement". En A.A.S.A. (American Association of School Administrators) (1991), **An Introduction to TOTAL QUALITY FOR SCHOOLS** (A Collection of Articles on the Concepts of Total Quality Management and W. Edwards Deming). Virginia: A.A.S.A, p. 7.

3.4. Las herramientas de la CT.

En el proceso de transformar sus organizaciones en organizaciones-aprendices ("learning organizations") de Total Quality, los líderes tanto de los negocios como de la educación y otras esferas tienen que ayudarse usando instrumentos y técnicas del TQM para tener una mejor percepción y para recoger, analizar e interpretar datos relevantes. Pero hay que advertir que los instrumentos no son el TQM, ayudan a no dar tantas vueltas para llegar a un sitio pero no se puede creer que aplicándolos ya estamos haciendo TQM. Si lo creemos nuestra organización irá en sentido contrario al compromiso contraído hacia la calidad. En ese sentido, es importante señalar que hay que adherirse a las ideas, a las filosofías y no a las herramientas.

Para Williams y Watson (1995: 10) las técnicas propias del TQM son de 3 tipos, según sirvan para diagnosticar, para medir o para resolver el problema:

- De diagnóstico: Básicamente son los círculos de calidad, grupos no jerárquicos que se reúnen de forma voluntaria para discutir aspectos de la mejora de la calidad. Utilizan principalmente la lluvia de ideas, la técnica del grupo nominal y el análisis del campo de fuerzas. En educación se trataría de las reuniones de ciclo o del equipo de profesores cuestionándose acerca qué se debe hacer para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- De medición: Se suele usar el análisis de Pareto, las tablas de posición, la distribución de frecuencias, los histogramas, los diagramas de dispersión y las gráficas de dimensión.
- De solución de problemas:

También Bernillón y Cerutti (1989: 31) proponen una serie de herramientas de la CT:

La formación general para la CT debe ser completada por dos formaciones más específicas de las herramientas de la calidad:

- a) La primera formación concierne a las herramientas de la administración de la calidad: se pueden aplicar al conjunto de la empresa, enseñando al personal cómo optimizar la eficacia de su trabajo, especialmente cuando este trabajo debe ser efectuado en común. Comprenden esencialmente la relación cliente-proveedor interno y el trabajo en grupo.
- b) La segunda formación concierne a las herramientas de la gestión de la calidad más técnica y más específica de cada uno en el marco de su función. Están bastante ligadas

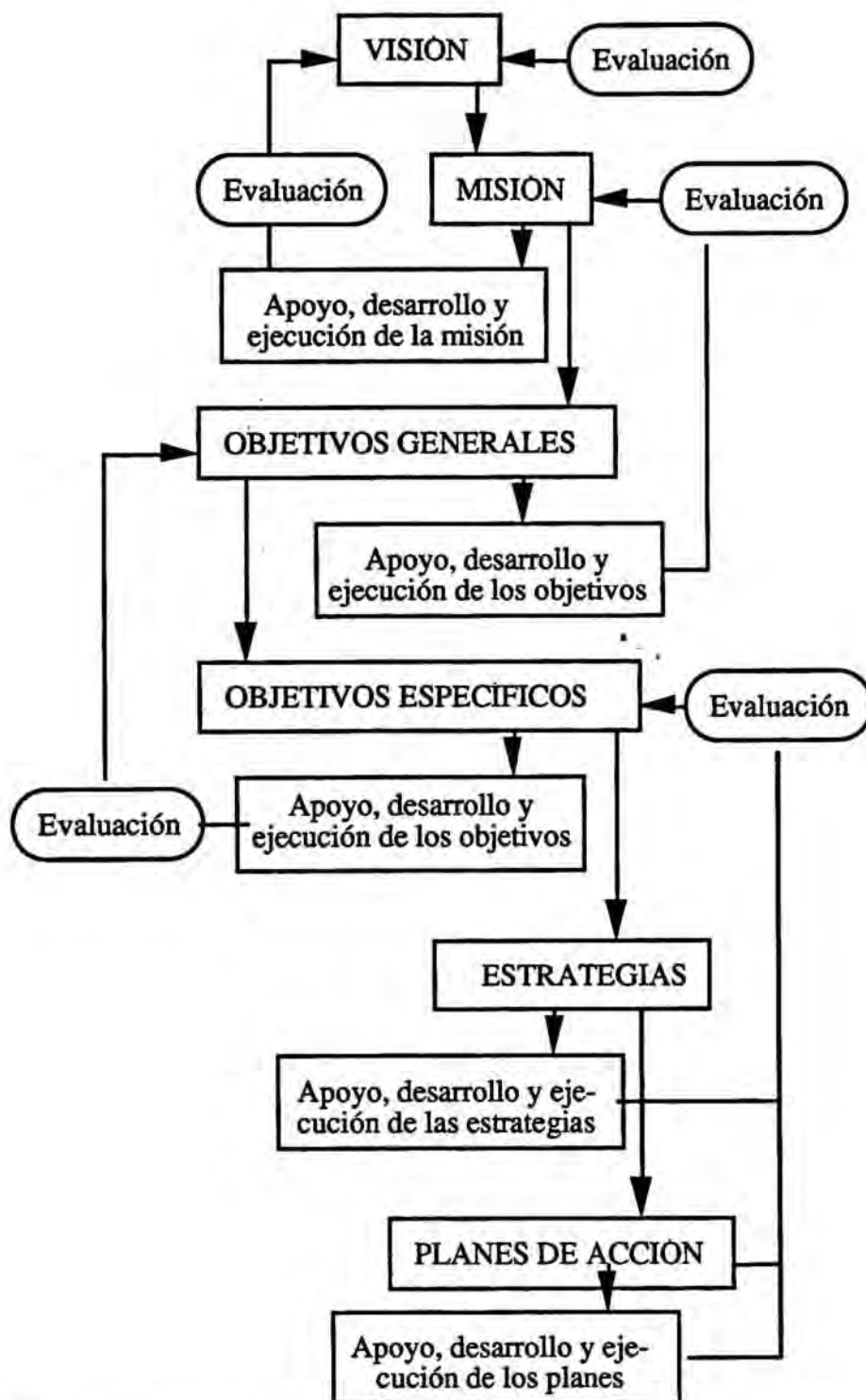
a la calidad del producto propiamente dicho. Son herramientas estadísticas, análisis de valor, etc.

3.4.1. Los instrumentos tradicionales.

Los 7 instrumentos tradicionales son los siguientes:

1.- El diagrama de flujo.

En él se ven los pasos de un proceso, mostrando su secuencia natural. Viendo cómo el proceso se ejecuta en la práctica es cuando se pueden identificar las dificultades y mejorar los planes. Mostramos a continuación y muy resumidamente un ejemplo de diagrama que muestra la visión de la organización, sus finalidades, sus objetivos, estrategias y plan de acción.



Adaptado de Bonstingl (1994: 52)

2.- El diagrama de espina de pescado, de flecha o de Ishikawa.

Por su forma refleja relaciones de causa-efecto, identificando los factores responsables de la existencia de un problema y permitiendo que se haga un plan que los solucione. Se ha de empezar por la cabeza del pescado y seguir por las espinas más

gruesas (que son las que tienen más responsabilidad sobre el resultado final) para estudiar finalmente las "subespigas" que condicionan a las primeras.

3.- Diagrama de Pareto.

El economista italiano que da nombre a este instrumento consideraba que unos pocos factores (menos del 20%) son los que causan la mayoría (un 80%) de los problemas en cualquier sistema o proceso. El diagrama que propone consiste en analizar estos pocos factores vitales y registrar la frecuencia de su ocurrencia.

4.- Diagrama de dispersión (o de puntos).

Sirve para analizar la correlación entre dos variables, intentando identificar posibles relaciones causa-efecto entre ellas.

5.- El ciclo PDCA o PDSA (Plan-Do-Check/Study-Act).

Es la herramienta básica, algo así como la "unidad" de trabajo o el modo en que se debe operar constantemente. A continuación vamos a tratarlo con más detenimiento.

6.- El histograma.

Es un instrumento muy conocido en ciencias sociales, para mostrar los datos de forma que se vea la distribución de éstos por categorías o variables. Es el llamado diagrama de barras

7.- El diagrama de control.

Se utiliza para estudiar la variación de una variable en un proceso continuo. En el eje horizontal contempla la variable tiempo y en el vertical se van anotando los valores que toma la variable a cada momento.

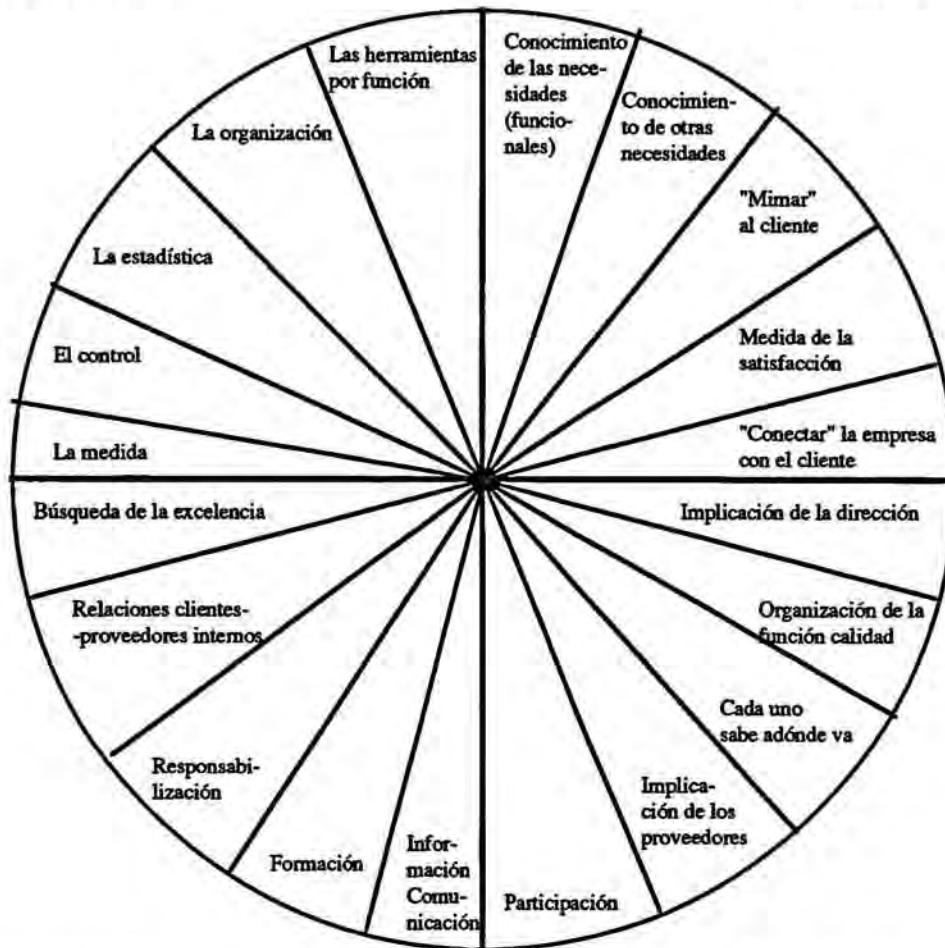
Entre otro tipo de instrumentos más nuevos destacamos el diagrama de afinidades (que consiste en poner uno junto a otro aspectos opuestos, haciendo una tabla con los "pros" y "contras" o con las ganancias y pérdidas de cada cambio, de cada innovación); el campo de fuerzas o la carta de obstáculos y ayudas desarrollada por Kurt Lewin (1948), que proporciona un método que identifica los factores que se oponen al cambio y los valora; la técnica de los 5 "por qué", que consiste en que para descubrir las razones que hay tras un problema hay que preguntarse porqué y para ver

si la respuesta es la causa verdadera hay que insistir con 5 porqué más, ahondando en los motivos hasta llegar al final; la matriz de trayectoria e impacto; la rueda de decisión o la lámina de control, entre muchas otras.

La rueda de la calidad es la concepción que pasa por cuatro puntos básicos (rigurosidad, prestación de servicio, colaboración, adopción de una nueva actitud) y que refleja todos los aspectos que influyen en una gestión de calidad total.

Ser riguroso
Herramientas

Prestar servicio
Prioridad al cliente



Nuevos comportamientos
Cuestionarse

Asunto de todos
Implicarse

Rueda de la calidad

Extraído de:

DROIN, R. (1993), *La Calidad con la Sonrisa*. Bilbao: Ediciones Deusto, p. 153.

3.4.2. La herramienta clave: el ciclo PDCA.

López Rupérez (1994: 60) explica el ciclo de Deming como herramienta que aplicada reiteradamente nos conduce, tal y como señalaba Ishikawa, a la calidad total. El ciclo PDCA (Plan-Do-Check-Act) que en castellano ha sido traducido como el proceso PHRA (aunque en la mayoría de publicaciones se sigue utilizando la nomenclatura inglesa) viene definido por las siguientes etapas:

1. Planificar:

Es la fase preliminar en la que se identifica el problema y se definen sus características con la ayuda de una información completa. A partir de un buen conocimiento del problema se elabora un plan de resolución, o diseño, guiado por algunas hipótesis preliminares pero suficientemente fundadas. Planificar significa en definitiva hacer planes de mejoramiento en las prácticas actuales a partir de datos sólidos.

2. Hacer:

Se trata, pura y simplemente, de ejecutar lo planificado previamente, de poner en marcha acciones que, basadas en el diagnóstico preliminar y en las supuestas relaciones causales postuladas en la etapa anterior, permitan resolver el problema o corregir las deficiencias. "Hacer" consiste en la aplicación del plan.

3. Verificar:

Es la etapa de confrontación de los resultados de la acción con las hipótesis recogidas en el diseño. Se trata de interpretar los resultados obtenidos -que se han de materializar en datos o en hechos- para comprobar en qué medida se ha acertado o no en la búsqueda de la solución. "Revisar" o verificar significa, por lo tanto, ver si se ha producido la mejoría deseada.

4. Actuar:

A la vista de las conclusiones elaboradas en la etapa previa, es el momento de, o bien consolidar el procedimiento de resolución si ha sido efectivo, o bien corregirlo iniciando un nuevo ciclo a cuya primera etapa se incorporase todo el conocimiento, tanto teórico como empírico, acumulado a lo largo de la ejecución del ciclo anterior. Actuar supone prevenir la recurrencia o institucionalizar el mejoramiento como una nueva práctica para progresar.

La retroalimentación contenida en el ciclo de Deming permite desarrollar un procedimiento de aproximaciones sucesivas que termina, ya sea por encontrar la solución, ya sea por refinarla u optimizarla al cabo de algunas iteraciones. A la vista de lo anterior cabe afirmar que el proceso PDCA es claramente deudor de la llamada metodología científica (o experimental) y está emparentado con la corriente de Resolución de Problemas (*Problem Solving*).

Berry (1992: 91) desarrolla el ciclo de Deming para el proceso de la propia calidad a nivel de unidades:

1. Planificar

- 1.1. Definir la misión de la unidad
- 1.2. Identificar el resultado de la unidad
- 1.3. Asignar prioridades a los productos y servicios
- 1.4. Identificar a los clientes de los productos prioritarios
- 1.5. Identificar las necesidades de los clientes en su lenguaje
- 1.6. Traducir las necesidades de los clientes al lenguaje del departamento
- 1.7. Establecer indicadores de calidad
- 1.8. Establecer un plan para satisfacer las necesidades del cliente

2. Hacer

- 2.1. Implantar el plan

3. Verificar

- 3.1. Verificar los resultados

4. Actuar

- 4.1. Utilizar la retroalimentación para mejorar y planificar de nuevo

Ugalde (1995: 41) también sigue las 4 fases de la rueda de Deming:

P =	Plan	Planificar la actividad a desarrollar
D =	Do	Ejecutar según lo planificado
C =	Check	Controlar la actividad durante su desarrollo, introduciendo los ajustes o correcciones necesarias.
A =	Act	Analizar lo sucedido una vez finalizadas las fases anteriores y aprovechar lo aprendido: estandarizar los elementos eficaces y corregir los mejorables, para volver a la fase P.

3.5. Beneficios e inconvenientes de la CT.

3.5.1. Beneficios.

Los beneficios de la Calidad Total deben buscarse entre la mejora interna de la organización y de sus miembros, en lugar de fijarnos en el incremento de resultados que producen. El elemento más positivo es, a nuestro entender, precisamente la propia aplicación de la Calidad Total. Decidirse por aplicar este tipo de filosofía significa que el personal está interesado en la organización, quiere mejorar y ahí radica su riqueza. A pesar del valor intrínseco de adoptar la CT, también proporciona numerosos beneficios tangibles e intangibles. Algunas de estas mejoras son las siguientes:

- El personal se siente mejor consigo mismo y con sus esfuerzos en el trabajo, del que están orgullosos. Además, las relaciones mejoran: se hacen más honestas y abiertas.
- Los directores se sienten menos aislados, menos incomprendidos y menos sobrecargados.
- La productividad aumenta, los procesos de trabajo mejoran continuamente.
- Existen oportunidades para el crecimiento personal y profesional con el orgullo y la satisfacción de ser mejores cada día y de ayudar a otros a serlo

Por otra parte, se puede considerar que el TQM entra dentro de un paradigma ecologista, de prevención. Esta sería, sin duda, una ventaja añadida.

3.5.2. Inconvenientes.

3.5.2.1. Aplicación indiscriminada de técnicas de CT.

Entre los principales problemas del TQM en la Empresa destaca, como señala Cuttance (1995), la creencia de que cualquier organización, indiferente a su rendimiento habitual o constante, podía obtener beneficios a partir de adoptar un conjunto de estrategias de gestión de la calidad. La CT señala que deben analizarse y mejorarse los procesos de cada empresa o institución pero, a renglón seguido, propone una serie de prácticas de gestión estándares como si éstas pudieran ser eficaces para todas las organizaciones. A nuestro juicio no existen estrategias universales sino que cada organización ha de desarrollar las suyas, en función del momento y del contexto.

3.5.2.2. Considerar la CT una acreditación.

Por otra parte, adoptar la CT no debe entenderse como una garantía de la "bondad" de los productos y/o servicios que una organización proporciona sino como la implantación de procedimientos que van a permitir ir revisando el trabajo que realizamos y que, a largo plazo, quizá sí redunde en la mejora del producto, aunque ése no debe ser, desde nuestra perspectiva, su principal objetivo.

3.5.2.3. Confundir la CT con otros procesos.

Otro problema es considerar CT experiencias que no lo son. En esta línea, la *American Quality Foundation* ha descrito 945 prácticas de gestión de calidad en 580 organizaciones, pero, desde luego, no todas ellas pertenecen a la filosofía del TQM.

3.5.2.4. Buscar resultados inmediatos.

La Calidad Total, pese a sus ventajas, no es una panacea y nunca tendrá éxito si se toma como "el proyecto para este curso". No es un programa aplicable durante un año sino que exige una transformación total, un cambio de mentalidad y la implicación comprometida de todos los miembros de una institución o empresa.

Si se quiere promover la TQ en tu escuela es importante conocer algunos obstáculos como:

- * La TQ es un compromiso a largo plazo, que afectará nuestra vida laboral, personal,.. poniendo en todo momento la "calidad primero". Supondrá, pues, una transformación real.
- * Los trabajadores actuando solos no pueden crear una organización de TQ. La dirección ha de adquirir los recursos, inspirar a todo el personal y demostrarles de forma abierta y decidida que ha acatado el compromiso del TQ.
- * La formación es esencial en el significado del TQ para trascender el nivel de rumor.
- * No es un camino fácil, no es un plan mágico que se aplica y surge un resultado inmediato.
- * Hay que comprometerse individual y colectivamente antes de iniciar el TQM para ayudarse mutuamente en este continuo proceso de mejora (seguir el *kaizen!*) porque es para siempre.

3.5.2.5. Encubrir la búsqueda de mayor productividad.

La principal crítica que se le puede hacer, a nuestro juicio, es que la filosofía de la CT es positivista en tanto que muchos de los autores que se inscriben en ella piensan

que sólo se puede mejorar lo que se puede medir. En este sentido, puede que en definitiva sólo busque aumentar los resultados y además puede que enmascare bajo la supuesta cooperación del personal un intento de "pasarles" la pelota sobre el funcionamiento de la organización.

Tom Peters (1995) señala que el 80% de los programas de TQM en el sector privado producen beneficios no tangibles. Ello implica que muchos "líderes" nunca captarán el mensaje porque no están preparados para cambiar sus actitudes básicas e incluso porque muchos simplemente están buscando nuevas técnicas de gestión que les permitan obtener más productividad de los trabajadores.

Hay que señalar que, aplicada al campo educativo, presenta muchísimos más aspectos negativos que trataremos en su momento en el epígrafe 4.6.2..

3.6. Ejemplos de aplicación.

3.6.1. Las normas de calidad.

En el intento de facilitar la implantación de procesos de calidad, se han editado una serie de "Normas de Calidad" a nivel nacional e incluso internacional que lo que han logrado no ha sido más que erigirse en acreditaciones de supuestos procesos de gestión calidad en las empresas que se certifica que siguen esas normas. Con ellas han desvirtuado la filosofía de la CT, consistente en comprometerse todos, trabajadores y directivos en valorar conjuntamente los procesos que se ejecutan y estudiar cómo mejorarlos. Pero es que, además, como certificado de acreditación también están siendo cuestionadas en tanto que parece ser que basta con mostrar un manual en el que aparece, muy bien redactada (para ello hay asesorías que se dedican profesionalmente a ello), una declaración de intenciones acerca de la revisión de los procesos que piensa ponerse en marcha para hacer una organización más eficiente y, una vez, aprobado, se guarda en un cajón y se sigue funcionando como hasta el momento.

Vaya, pues, por delante, nuestra crítica a estos procedimientos que se centran en la parte más negativa de la propuesta de la Gestión de la Calidad Total, obviando precisamente los elementos más preciados que nos ofrece. Los pobres resultados que está produciendo son debidos según Roure, citado por López (1994) a que se ignoran determinadas dimensiones tan importantes como sobre las que se actúa. Se necesitan, pues, 2 cambios: en el área "hard" (estrategia, estructura y sistemas) y "soft" (estilo, valores, habilidades y staff). Pero, a nuestro juicio, no se trata únicamente de una

insuficiencia o inadecuación de los aspectos estudiados, sino que se trata de algo mucho más profundo.

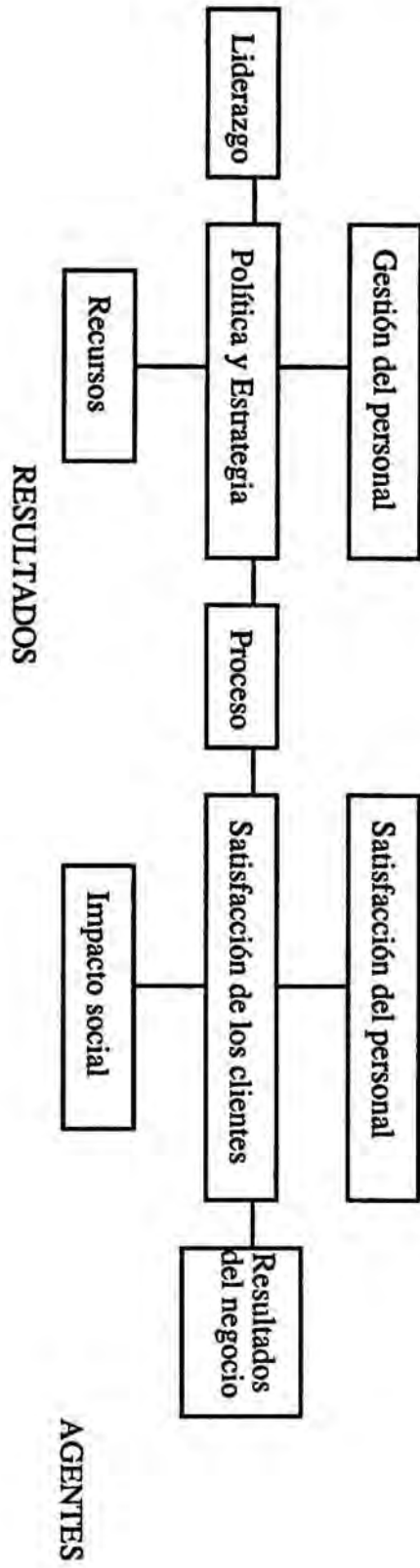
A nivel internacional disponemos de la ISO 9000. Según Le Boterf et al (1993: 63) uno de los requisitos de la calidad es ofrecer unas condiciones mínimas por reunir y unas condiciones de excelencia. Y eso es lo que intenta asegurar la ISO 9000, para la cual la garantía de calidad es "el conjunto de las acciones preestablecidas y sistemáticas necesarias para dar la confianza adecuada de que un producto o servicio satisfará las exigencias dadas relativas a la calidad". Pero esto es reduccionista porque desde una óptica de Calidad Total, calidad no es cumplir con las especificaciones. Va más allá: es satisfacer las necesidades del cliente. Y no sólo hay que satisfacer a los que nos "compran" sino que debemos preguntarnos cuáles son las necesidades de los que no nos "compran", de los clientes futuros,... Además, en otro orden de cosas, la ISO 9000 está bastante desacreditada en cuanto parece que es fácil de obtener sin realizar verdaderamente un programa de calidad.

A nivel europeo, la Fundación Europea para la Calidad Total (EFQM) posee desde 1991 un modelo con nueve criterios, de los cuales cinco son facilitadores (procesos; liderazgo; recursos; gestión del personal y política y estrategia) y cuatro son productos (satisfacción de los clientes, satisfacción de las personas; impacto en la sociedad y resultados, que en las organizaciones educativas no puede traducirse en beneficios económicos y debe readaptarse). Todos ellos son requisitos que deben cumplir las empresas que optan al premio europeo anual de calidad (al igual que en EE.UU. existe el premio Malcom Baldrige o en Japón el premio Deming y cada uno de ellos explicita sus condiciones). Frente a otros modelos, el europeo parece ser que presenta innumerables ventajas. Por ejemplo, al Baldrige se le critica que los problemas medioambientales y éticos (independientemente de que consideremos que deben ser tomados en consideración y abogemos por una reglamentación en ese sentido) no tienen ningún impacto sobre las ventas (es decir, un producto poco ecológico no es penalizado por los consumidores) y esto está mucho más contemplado en el modelo de la EFQM.

El modelo europeo de calidad, el de la EFQM (no confundirlo con otros, puesto que también existe la EOQ, Organización Europea de la Calidad), tiene el objetivo principal de buscar la consecución de resultados tanto económicos como no económicos a través de la satisfacción de los clientes, de la satisfacción del propio personal de la organización y de un impacto positivo en la sociedad. Distingue entre aspectos facilitadores, como los procesos, el liderazgo, los recursos y la estrategia y

aspectos relacionados con los resultados, como la satisfacción de los clientes (por encima de los resultados económicos de la empresa), la satisfacción del personal y el impacto en la sociedad. Es decir, formalmente es completo, pero presenta las dificultades, a nuestro entender insalvables, que hemos mencionado anteriormente.

Sin embargo, por la actualidad del tema y para ver la amplitud y ciertamente la coherencia de los aspectos que se precisan, según al EFQM, para poder ser considerada una organización de calidad, reproducimos en la siguiente página el modelo europeo de auto-evaluación:



A nivel español, AENOR es una asociación privada reconocida por el Ministerio de Industria y Energía, que emite certificados de calidad de acuerdo con las normas internacionales ISO 9000 (que rigen desde 1989) y con las correspondientes españolas (UNE 66900) que ella misma crea y con las europeas (EN 29000). Según la norma española referida a la gestión de la calidad:

"El concepto de calidad es ante todo subjetivo, ya que cada consumidor o usuario tiene una idea distinta de lo que se entiende por él. Sin embargo, todo el mundo está de acuerdo en que hablamos de la calidad cuando vemos cubiertas todas nuestras expectativas, tanto si se trata de un producto o de un servicio" (La Vanguardia, 30/IX/1994).

Señala también que hay que tener en cuenta el coste de la no calidad -tanto económico (pérdida de tiempo, aumento del gasto, repetición del trabajo, rechazo del producto defectuoso,...) como de imagen, y que según Antiq y Hemont (1991) pueden llegar a ser un porcentaje mucho mayor que los beneficios empresariales- y considerar que la calidad es el factor estratégico más rentable de una empresa. Para lograrla señalan que el elemento central es la formación a todos los niveles, dirigido de forma concreta y sencilla, fomentando la participación y mejora de los cauces de comunicación de todas las personas que integran la compañía. Pero es que en seminarios realizados con personal de varias empresas que poseen este tipo de acreditaciones, se pone de manifiesto la absoluta inutilidad de la aplicación de las normas y, sobre todo, de la creación de programas de calidad.

Gento (1996) comenta que en un estudio realizado en 663 empresas que implantaron cualquier programa de TQM *versus* aquellas que simplemente han implantado la ISO 9000 se vieron las siguientes ventajas: aumenta la moral de la gente; aumenta la satisfacción de los clientes; crece la productividad; disminuyen los costes de los productos y aumenta la rentabilidad financiera .

Según la propia directora del *Institut Català del Consum* (Isabel M. Segura) manifestó a La Vanguardia (24/VI/1995, p. 53) la calidad requiere, más que sofisticadas técnicas e instrumentos, la voluntad de hacer las cosas el máximo de bien posible:

"Tengo la impresión de que nos hemos preocupado demasiado por las normas ISO o los manuales, hemos acudido a congresos, seminarios y nos hemos perdido en grandilocuentes palabras y mensajes. Pero en el fondo, no hemos puesto énfasis en lo importante: en la contestación

amable a una llamada telefónica o en la sonrisa al cliente. Es innegable que la calidad ha avanzado en nuestras empresas, aunque puede deberse en gran medida a que la calidad, hoy en día, vende, a que te exigen normas para exportar o al hecho de que todo el mundo reconoce que hacer un producto bien a la primera es más barato que repetirlo varias veces. Sin embargo, a veces me pregunto si realmente creemos en ella... ¿estaremos maquillándonos sin habernos lavado bien la cara?"

Por ello, en Cataluña existe el *Centre Català de la Qualitat*, que apoya a PEYMEs (Pequeñas y Medianas Empresas) para implantar programas de mejora de la calidad, y desarrolla diversas actividades de formación, información y motivación en este sentido. La respuesta de cualquier empresa (AVUI, 13/11/93) no pasa ya por centrarse en los costes salariales o en el marco monetario y fiscal sino que han de tratar de identificar las necesidades de sus clientes y satisfacer sus expectativas (intentando hacerlo con la máxima productividad). Se trata de tener un buen producto, a un precio razonable y en el momento adecuado. Consideran que las personas son los ejecutores (y los creadores) de la calidad); por lo tanto la comunicación, la formación, la motivación y la participación son esenciales.

A nivel estatal debemos constatar la existencia de asociaciones como la AECC (Asociación Española para la Calidad) que realiza tareas de formación inicial y permanente sobre estos temas, beca a estudiantes que realicen estudios sobre calidad y tiene premios anuales a las mejores empresas. Pese al talante empresarial de esta asociación cabe destacar que para los debates y seminarios se organiza en secciones o departamentos en los que se discute monográficamente una materia y que, del mismo modo que posee la subdivisión de industria textil, de alimentación o de transportes, existen también los grupos de "centros de enseñanza" y de "entidades, asociaciones, colegios". Ello abre la esperanza de que en un futuro se empiecen a debatir estos temas en relación a la educación pero no haciendo una traslación sino una adaptación adecuada a las características y peculiaridades de los centros educativos.

3.6.2. Ejemplos de empresas.

En las primera etapas del movimiento de la calidad en Japón, en la década del 50, los expertos en control de calidad aplicaban herramientas estadísticas para verificar la calidad de los productos. Esto activó el ascenso de Japón hacia la calidad. Pero hubo pasos más decisivos en los años 60, cuando algunas compañías encabezadas por Toyota y Komatsu, comenzaron a romper con la tradición, liberándose de los

inspectores de calidad para enseñar los métodos a los operarios, dándoles autoridad para analizar sus procesos. Este eslabonamiento de las nuevas herramientas con un nuevo nivel de autoridad puso en marcha el motor del mejoramiento continuo. Actualmente, en la esfera de la "reingeniería", se necesita una sinergia similar entre innovación en infraestructura y teoría, métodos y herramientas. Las organizaciones intentan reestructurarse en torno de procesos "horizontales" que obvian las funciones verticales tradicionales. Pero esas organizaciones "horizontales" son mucho más interdependientes que las organizaciones funcionales tradicionales. Esto representa una carga para las personas que aprenden en conjunto y practican un pensamiento sistémico.

Como señala López (1994), la preocupación por la calidad ha surgido con un vigor inusitado durante la pasada década en el mundo empresarial occidental... Empezó la *Bell Telephone de AT&T*, pero el inicio aceptado comúnmente lo marcó Edwards W. Deming, seguido de J.M. Juran, quienes lo popularizaron e implantaron en un mayor número de empresas.

Algunos ejemplos de empresas americanas que se han esforzado por alcanzar la calidad son, según Bradley (1993): *American Telephone and Telegraph, Cincinnati Gas and Electric, Cincinnati Milicron, Ford Motor Company, General Electric, Droger food chain, Procter and Gamble, Robin Color Lab*, etc. y últimamente *Braun, Phillips*,...

En España el movimiento por la calidad ha arrancado con un cierto retraso, pero hay iniciativas públicas y privadas (Plan Nacional de Calidad Industrial, Club Gestión de Calidad, AENOR, Centre Català de Qualitat, AECC,...) que lo están impulsando.

3.7. Algunas confusiones.

3.7.1. La CT, ¿es algo nuevo? Mensajes que suenan igual.

A pesar de que hemos apuntado los aspectos novedosos de la Calidad Total, nos asalta la duda de si realmente se trata de una nueva filosofía o de si disfraza, tras un lenguaje diferente (ciertamente tecnocrático) la simple aplicación del **método científico**, consistente en:

- . Observar, tomar datos y elaborar una hipótesis.
- . Realizar un experimento para contrastar dicha hipótesis.
- . Tomar datos y analizar el resultado del experimento.

- . Si los resultados son satisfactorios, proseguir en esta línea generalizando la hipótesis y, si no lo son, replantear la hipótesis o realizar nuevos experimentos.

¿No resulta casi idéntico a la rueda PDCA?. A nuestro entender es lo mismo pero adornado con palabras grandilocuentes que se atribuyen a una supuesta gestión moderna y flexible.

En otro orden de cosas, la filosofía **Hoshin Kanri** o Policy Deployment (despliegue de políticas) proporciona, según Pola (1995), una sistemática para que los directivos y mandos de todos los niveles comprendan claramente su papel en la consecución de los objetivos corporativos. Asegura el éxito de la planificación estratégica de la calidad. Se trata de una filosofía similar al TQM pero destinada, en última instancia, a conseguir más dividendos (aunque no sabemos hasta qué punto éste es un elemento diferencial o la TQM también busca aumentar los beneficios).

Y, según como se mire, algo diametralmente opuesto, como es la **Investigación-Acción** puede asemejarse en tanto que es un proceso cíclico de mejora continua (aunque al servicio de intereses muy diferentes). Así que, quizá la CT no sea algo tan revolucionario.

Resulta curioso que, según la interpretación que se realice de un texto, entre líneas, en muchas obras puede verse translucir el espíritu positivo de la Calidad Total. Sin ir más lejos, tras unos textos del Ministerio de Educación y Ciencia podría entenderse que, en definitiva, subyace la filosofía del Total Quality Management:

"...los centros que ofrecen una enseñanza de mayor calidad presentan una serie de rasgos o características que afectan tanto a la organización administrativa y de gobierno como a la organización académica y social. Así, por ejemplo, son centros en los que existe una estructura de gobierno y un liderazgo pedagógico asumidos y compatibles con el funcionamiento de mecanismos colegiados y participativos de gestión y de decisión; en los que se da un alto grado de estabilidad del profesorado; en los que la oferta educativa, el currículo y el trabajo académico de los alumnos es el resultado de una planificación minuciosa y coordinada; en los que existe un clima de buenas relaciones personales entre el profesorado sobre la base de un Proyecto educativo y curricular compartido; en los que el nivel de implicación y apoyo de los padres es elevado; y, en suma, en los que hay un compromiso común de profesores, alumnos y padres con una serie

de valores, metas y normas que configuran el clima o cultura peculiar del centro, le confieren su identidad y generan en todos sus miembros un fuerte sentimiento de pertinencia".⁶

Esto es, en definitiva, TQ

Tort (1990) también nos recuerda las ideas de la Calidad Total al reproducir el decálogo de Cintero que rige las organizaciones de servicios consistente en: amar y servir a los clientes y construir sistemas para poder hacerlo habitualmente; prometer poco, servir mucho; darle siempre la razón al cliente (él es el más importante en la organización); dar responsabilidad, reconocimiento y sueldo a los que tratan directamente con el usuario y considerar que todo lo que hacemos es siempre mejorable. En este sentido Lewis y Smith (1994) consideran que el reconocimiento por parte de la organización de estos principios ha de generar una atmósfera caracterizada por:

- a) Crear un sentido de propósito en el lugar de trabajo de modo que la gente esté motivada a hacerlo mejor.
- b) Mantener a la gente informada e implicada, mostrándoles cómo forman parte de un gran cuadro.
- c) Educar y desarrollar a las personas en que como individuos son los mejores en lo que hacen.
- d) Ayudar a la gente a comunicar bien de modo que puedan hacer sus trabajos con la mayor efectividad y eficiencia.
- e) Delegar responsabilidades y autoridad descendente de modo que la gente no esté haciendo lo que les dicen, sino tomando iniciativas para hacer las cosas mejor.

Todo ello, elementos característicos de una gestión flexible, son rasgos comunes en los despliegues de políticas de Calidad Total.

El TQM también tiene muchos puntos en común con la **planificación estratégica**. De hecho, Sagor y Barnett (1994: 3) al empezar a hablar de la Calidad Total en Educación, se remiten al proceso de planificación estratégica, destacando los siguientes pasos:

1. Creencias y valores: Existencia de una declaración de creencias, valores y convicciones de las personas de la organización.

⁶ MEC (1994), *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid, pp. 59-60.

2. Misión: Existe una declaración del propósito de la organización y de la función o funciones que tiene.
3. Análisis externo e interno: Análisis de los factores sociales, políticos, económicos y humanos que influyen el funcionamiento de la escuela.
4. Políticas básicas: Conjunto de normas que guían las acciones de la gente, especialmente para la consecución del conjunto de finalidades de la organización.
5. Objetivos: Se necesitan resultados específicos y medibles para alcanzar la misión.
6. Estrategias: Son las maneras en que se emplea los recursos para conseguir cada objetivo.
7. Planes de acción: Se requiere una descripción detallada de las tareas requeridas para mejorar las estrategias deseadas.
8. Revisión y reciclaje: Se necesita un sistema de control y ajuste de las decisiones y de los planes a medida que van siendo puestos en marcha.

En cuanto a otras teorías, modelos o aplicaciones que suenan muy similares a la Calidad Total, destacamos las **organizaciones inteligentes**, centradas en el aprendizaje. La gestión de éstas es una materia muy joven. Según Senge (1995: 6), la creación de organizaciones inteligentes se basa en cinco "disciplinas de aprendizaje", que son: el dominio personal; los modelos mentales; la visión compartida; el aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico. Entre los motivos existentes para construir una organización inteligente destacan las siguientes razones: porque deseamos un desempeño superior; para mejorar la calidad; por los clientes; por la ventaja competitiva; por una fuerza laboral alerta y comprometida; para dirigir el cambio; por la verdad; porque es una exigencia de estos tiempos; porque reconocemos nuestra interdependencia y porque lo deseamos. Es decir, motivos muy parecidos a los de la Calidad Total. Las organizaciones inteligentes se justifican en tanto que los "ingredientes para el éxito" han cambiado, como se ve en el siguiente cuadro:

1920-1990	1990- el futuro
<ul style="list-style-type: none"> • Manufacturación eficiente • Marketing masivo • Rápida adopción de tecnología • Pericia financiera • Teoría Y 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución del poder y aumento de la autodisciplina • Pensamiento sistémico además de aptitudes reduccionistas • Mejoramiento de la conversación • Seguimiento voluntario

De hecho, el propio Senge al hablar de organizaciones inteligentes las equipara a organizaciones "de calidad" o "ideales". Además se cuestiona:

"¿Se puede crear una organización con calidad sin crear una organización con capacidad para el aprendizaje? Desde luego, se pueden mejorar los procesos sin recurrir a las disciplinas del aprendizaje, pero cuando las organizaciones pasan del mejoramiento de procesos a enfoques más esenciales, desarrollan avidez por aprender. Sus modos de pensar e interactuar varían. Comienzan a ver las disciplinas del aprendizaje como una pieza faltante que necesitaban sin saberlo. Comprenden que el trabajo sobre la visión y los valores, por ejemplo, puede brindar un contexto más significativo a sus proyectos de calidad".⁷

Con lo que acabamos de exponer no pretendemos decir que todo es lo mismo, que hay una serie de filosofías que, en el fondo, dicen lo mismo y que además esto no es nada nuevo. Sin embargo tal vez algo de eso hay en el sentido de que todas forman parte de una nueva manera de concebir las organizaciones, la gestión y, en definitiva, de buscar la mejora personal e institucional.

3.7.2. Errores de interpretación del TQM.

Del mismo modo que existen aportaciones que no pertenecen al enfoque de la Calidad Total pero que, en algún sentido, se asemejan a él, existen ideas que se atribuyen a la Calidad Total pero que no guardan ninguna relación con él. Es decir, se trata tanto de reflexiones varias como de técnicas y estrategias que dicen constituir el enfoque de la Calidad Total pero que no se deben a él y que relacionarlas con éste supone, a nuestro juicio, un error.

Uno de estos errores más comunes (por ejemplo señalado por Sarramona (1995) consiste en decir que la Calidad Total es "total" porque se refiere a todo el sistema educativo.

Otra afirmación que consideramos incorrecta es que la Calidad Total es una estrategia o incluso o conjunto de técnicas en lugar de una filosofía.

Otro aspecto erróneo consiste en confundir la Calidad Total con la eficiencia o la eficacia, cuando en verdad va más allá de todo ello. En este sentido, Tovar, Ramos y de la Garza (1994), en un interesante trabajo en el que realizan aportaciones muy

⁷ SENGE, P. (1995), *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica, p. 53.

positivas, entienden la calidad total 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" y, a nuestro juicio, esto es eficiencia.

Afirmaciones de este u otros tipos se suceden en diferentes textos y documentos, de modo que inducen a confusión y a atribuir a la Calidad Total mensajes que en verdad no propugna y por lo tanto, defectos que no le son imputables.

4. La Calidad Total en la escuela.

4.1. La filosofía de la CT en la escuela: el traspaso del TOM a la educación.

4.1.1. Consideraciones generales.

El TQM es un armazón conceptual que nos puede ayudar a mejorar la calidad de nuestras escuelas, del trabajo que se desarrolla en ellas y del servicio que ofrecen. La Calidad Total debe ser tomada, por tanto, como una filosofía y un conjunto de instrumentos que sirven para entender, a través de la recogida, el análisis y la interpretación de datos relevantes, de qué están compuestos nuestros sistemas, qué son capaces de hacer y cuáles son las vías y motivos por los que no funcionan óptimamente.

López (1994) propone que se busquen modelos de éxito en la gestión de las organizaciones, que se eleve el plano de análisis (prescindiendo de los detalles propios de cada tipo de organización) y se trasponga a otros contextos, como si fuese un marco que guíe el cambio hacia la excelencia de otras organizaciones no eficientes.

Somos conscientes de que esta postura no es compartida por un amplio sector de autores pero, desde nuestra perspectiva, y salvando las distancias entre un y otro tipo de organizaciones, se pueden no trasponer pero sí **adaptar** modelos de gestión empresarial a centros educativos que, en ocasiones, pueden aplicarlos a la administración del centro o tomar ideas a nivel de mejora académica.

En primer lugar se puede hacer una aproximación a la Calidad Total educativa en tanto que servicio público que es. Desde esta perspectiva, tanto las adquisiciones

que efectúa la Administración, como la adopción de las metodologías de calidad (ISO 9000 ó 9004 para empresas de servicios) o la creación y mantenimiento de indicadores que permitan la medida y vigilancia de los sistemas establecidos son puntos en los que se puede manifestar la adopción de la filosofía de CT. En este sentido también, en el discurso de clausura del VI Congreso Catalán de Empresas de Calidad (celebrado en Barcelona, del 19 al 21 de septiembre de 1995), el entonces Ministro de Educación y Ciencia, Jerónimo Saavedra, se refirió a la CT en educación centrada en el sector público, señalando que entre los sectores públicos y privados existen diferencias pero también similitudes, como las que citamos a continuación:

A) Coincidencias:

1. En ambos sectores el ciudadano es considerado como un consumidor, como un cliente que tiene una serie de necesidades y demandas que satisfacer.
2. Se hace especial hincapié en la organización, en la participación de los trabajadores o funcionarios en la tarea colectiva, en la flexibilización del proceso de toma de decisiones.
3. Tiene especial relevancia la gestión de los recursos humanos, la formación y el desarrollo profesional de los empleados.
4. Parece inevitable y obligada la constitución de un sistema permanente de medición de los resultados obtenidos.

B) Diferencias:

1. Las Administraciones Públicas se relacionan con la gente en su doble condición de ciudadanos y de clientes. "Ciudadano" hace referencia a los valores colectivos (participación, justicia, igualdad, representación), mientras que "cliente" tiene una connotación más cercana a los valores individuales (satisfacción de las aspiraciones personales).
2. El servicio público no es en muchas ocasiones voluntario y en torno suyo se generan demandas contradictorias.
3. El servicio público no se presta en un sistema abierto de competencia y la consecución de un mayor número de clientes no tiene por qué constituir un factor de éxito.

Todos estos elementos nos han de llevar a reflexionar acerca de la aplicabilidad de la CT al ámbito educativo. Quizá todos coincidamos en la necesidad de fomentar una enseñanza de calidad, pero aparecen divergencias desde el momento en que intentamos precisar los objetivos específicos que deberían alcanzarse por la pluralidad de actores y las diversas concepciones ideológicas que entran en juego. Por ejemplo, padres y profesores no coinciden o ni tan solo unos padres y otros se ponen de acuerdo.

La Calidad no se puede imponer. No es algo que comienza con un programa y finaliza con un objetivo. La calidad es un tema de cuna. El servicio a los demás, desterrar la chapuza, asumir responsabilidad y ser austero son elementos contemplados por los *gurús* cuando hablan de la implantación de la gestión de la calidad y en cambio no se enseñan en nuestras escuelas. No tiene que ser una asignatura, pero sí debe implicarse en la educación desde el profesor que se prepara el tema hasta el alumno que cumple con sus deberes.

La Calidad Total también puede servirnos para ver dónde está lo esencial de la calidad educativa: lo importante en la calidad es la calidad de las personas. Schmelkes (1992: 93) nos recuerda que, como cita Imai (1989), para producir mejores sistemas, una sociedad debe preocuparse menos por producir bienes materiales en cantidades crecientes que por producir personas de mejor calidad; en otras palabras, con generar personas que sean capaces de producir esos sistemas . En otras palabras, como recoge la Memoria del II Congreso Internacional de Calidad Total (celebrado en México, 1990), **lo importante no son las cosas que hace el hombre, sino el hombre que hace las cosas.**

Bradley (1993) propone una serie de cuestiones (que contienen un orden de consideración) que debe preguntarse todo el mundo para llevar a cabo la transformación:

- ¿Acepta la dirección de la escuela el nuevo paradigma del TQM?
- ¿Es aceptado el TQM como filosofía de gestión por el Consejo Escolar y el Claustro?
- ¿Se proporciona la formación inicial y permanente necesaria para ejecutar el cambio de conocimiento y de actitudes que implica el TQM?
- ¿Ha sido reorganizada la escuela para crear los recursos y normas para el TQM?
- ¿Se han recogido y presentado los datos básicos que serán usados para medir la mejora continua?
- ¿Se ha comprometido todo el mundo en la escuela en la transformación hacia el TQM?
- ¿Tiene la escuela un plan para la acción?

Los sistemas de calidad para escuelas pueden definirse como la estructura organizativa, las responsabilidades, los procedimientos, los procesos y los recursos para mejorar la gestión de la calidad.

¿Qué debe cumplir?

- Mantener una visión clara y compartida de qué deben aprender los estudiantes.
- Tener un sentido para trasladar la visión hacia la misión apoyándola a través de un plan de desarrollo estratégico para la escuela.
- Poseer una visión para el desarrollo construida por todos los representantes de la comunidad escolar.
- Disponer de documentos de trabajo que desarrollen un plan de acción de ayuda a ejecutar el proceso de mejora de la escuela.
- Identificar las habilidades y el conocimiento personales requeridos por el equipo para llevar a cabo el programa de desarrollo de la escuela y proporcionar al claustro oportunidades para implicarse en el proceso de desarrollo profesional.
- Disponer de estructuras y procesos para controlar la ejecución y la eficiencia de las estrategias de desarrollo de la escuela.
- Proporcionar un *feedback* interactivo que vaya desde el control hasta la mejora del proceso.
- Tener una revisión o evaluación anual del progreso que sirva para conocer las necesidades de desarrollo futuro de la escuela.

Por su parte, English y Hill (1994) proponen la denominación TQE (*Total Quality Education*) en lugar de TQM en educación (*Total Quality Management in Education*). Desde estas líneas suscribimos esta idea en tanto que parece que la primera expresión le da más entidad a la filosofía de la Calidad Total aplicada a centros escolares, generando un cuerpo doctrinal propio adaptado a las peculiaridades de este ámbito, mientras que la segunda acepción parece simplemente una traslación o aplicación del TQM al campo educativo como pudiera hacerse a cualquier otro. Por lo tanto, en adelante utilizaremos muy a menudo las siglas TQE para referirnos a los procesos de Calidad Total en la enseñanza, sea a nivel exclusivamente administrativo o a nivel académico.

La aplicación de la filosofía de la Calidad Total a nivel de centros educativos puede hacerse básicamente desde dos perspectivas muy diferenciadas: desde el ámbito de la gestión del centro o desde el ámbito académico. A pesar de que mayoritariamente se adopta el primero (sobre todo en instituciones de educación superior, donde el

trabajo administrativo adquiere una gran importancia), desde este trabajo queremos resaltar la posibilidad de trasladar dicha filosofía al aula, a las actividades de enseñanza-aprendizaje, al trabajo del profesorado,... en lugar de centrarse exclusivamente en los componentes de la burocracia escolar.

4.1.2. A nivel administrativo.

Bradley (1993: 12) establece una analogía con el sistema industrial comparando trabajadores y directivos con estudiantes y profesores. En las escuelas los estudiantes son los trabajadores y los productos. Los profesores y administradores son los "managers". Por tanto :

- 1.- Los estudiantes son los trabajadores y los productos. La diferencia entre el éxito y el fracaso de la escuela depende la calidad de su trabajo.
- 2.- Los profesores son los directivos del primer nivel. Por eso el profesor será el líder la clase, enfatizando la calidad a través de una dirección no coercitiva, entendiendo a los estudiantes como trabajadores y al profesor como entrenador, que provoca en los estudiantes las ganas de aprender a aprender y a enseñarse a sí mismos.
- 3.- Los administradores son los directivos de nivel medio y alto. La productividad de cualquier escuela depende de las habilidades de quien dirige directamente a los trabajadores, en este caso, a los maestros. Su éxito depende de cómo funcione de bien la administración alrededor de ellos. Por este motivo, cualquier intento de mejorar la calidad educativa está centrado en los esfuerzos de mejora organizativa.
- 4.- El equipo directivo es responsable ante los clientes y el Consejo Escolar.

Este mismo autor propone (1993: 199) para pasar de la gestión tradicional de la escuela a la gestión de calidad total hacer las siguientes transformaciones:

- 1.- Del control dirigido por la organización al control dirigido por los clientes.
- 2.- De los estándares fijos a la mejora continua.
- 3.- De la calidad educativa definida por objetivos y finalidades a la calidad educativa definida por el cliente.
- 4.- De la comparación nacional a la comparación internacional.
- 5.- Del proceso de trabajo "paso a paso" a un proceso de trabajo holístico.
- 6.- Del control/monopolio geográfico sobre los clientes a la satisfacción del cliente basada en la elección de los padres.
- 7.- Del énfasis sobre la valoración personal a los planes de desarrollo personal para todos los administradores y maestros.

- 8.- Del flujo de trabajo vertical al proceso de trabajo horizontal.
- 9.- De dar información al público a recoger información del público.
- 10.- De la valoración separada del currículum, del desarrollo del equipo y de la administración a un sistema de valoración integral.
- 11.- De los sistemas de procesos individuales a los sistemas de procesos en equipo.
- 12.- Del control jerárquico al compromiso total.
- 13.- Del aislamiento a la colaboración en la enseñanza.
- 14.- De la gestión lineal a la cíclica.
- 15.- Del control de la calidad mediante inspección externa al diseño de la calidad y a la autoinspección.
- 16.- De las expectativas organizativas a las expectativas del cliente.
- 17.- De la calidad educativa basada en las definiciones internas a la calidad educativa basada en la satisfacción del cliente.
- 18.- De la resolución de problemas a la mejora continua.
- 19.- Del control y el mandato al compromiso y al trabajo en equipo.
- 20.- De las relaciones públicas a la inspección pública.
- 21.- Del énfasis en los recursos adicionales al énfasis sobre la redistribución de recursos.
- 22.- Del pensamiento expansionista al pensamiento "permisivo".
- 23.- De la delegación a la iniciativa
- 24.- Del apoyo al personal a los sistemas de auto-apoyo (menos supervisores y más profesores).
- 25.- De la inspección supervisora a la autoinspección.
- 26.- De los juicios oficiales acerca de las percepciones públicas a la aceptación de las percepciones públicas como realidad que debe ser dirigida por la comunidad educativa.
- 27.- Del rendimiento de cuentas que supone la mínima cobertura de ciertos standards a través de usar tests de "*proficiency*" para la graduación al rendimiento de cuentas como medida de la mejora continua y mediante datos surgidos de estudios longitudinales (más de 1 año).
- 28.- De la renovación organizativa a través de reclutamiento de nuevo personal a la renovación mediante "retención" y formación (recompensar a los profesores y administradores por permanecer en el sistema escolar).
- 29.- De la "función natural" de los maestros de enseñar únicamente a la función de trabajo de los maestros que incluye cualquier elemento que afecta a la calidad escolar: currículum, instrucción y desarrollo del equipo.

- 30.- Del conocimiento surgido del trabajo individual como algo suficiente, al conocimiento organizativo como algo necesario (los maestros deben saber lo que otros maestros hacen para poder preguntar y responder a las cuestiones de calidad interna como "¿Cómo puedo ayudarte a hacer tu trabajo mejor?", que es el mismo principio que podrían utilizar los administradores.
- 31.- Del liderazgo que pide calidad educativa al liderazgo que facilita modelos de calidad.

4.1.3. A nivel académico.

4.1.3.1. Implicaciones para el cambio de escuelas a lugares de aprendizaje.

Para poder aplicar a los procesos académicos esta filosofía de trabajo, se requieren previamente unas condiciones. A continuación transcribimos la propuesta de cambio que realizan English y Hill (1994: 31-32), que traducimos íntegramente:

Filosofía:

- De un universo de certezas a uno de incertidumbres.
- De un universo de leyes a uno de patrones temporales cambiantes con la nueva información a través del tiempo.
- De la verdad como algo eterno a la verdad como algo contextual.
- De ser un lugar centrado en los profesores a ser un lugar centrado en el aprendizaje.
- Del aprendizaje como algo inducido al aprendizaje como algo natural.
- Del aprendizaje como experiencia monocultural al aprendizaje como fenómeno multicultural.
- Del aprendizaje confinado al currículum aprobado o acreditado al aprendizaje liberal y crítico respecto al currículum.
- De la educación destinada a reproducir los roles de la sociedad a la educación como palanca para el cambio social.

Psicología:

- Del aprendizaje pasivo al aprendizaje activo.
- De una definición de aprendizaje "acreditado" a muchas definiciones bajo la idea de inteligencias múltiples.
- Del aprendizaje centrado en comportamientos al aprendizaje moral, espiritual y humanístico, centrado en el desarrollo interior de la persona en su conjunto.
- Del aprendizaje como algo en su mayor parte didáctico al aprendizaje inductivo.

- Del aprendizaje confinado en gran parte al currículum y delimitado por él al aprendizaje que define el currículum.
- De usar la competitividad como motivación a la motivación basada en la autocomprensión, la capacidad y la cooperación.

Pedagogía:

- La enseñanza pasa del "explicar" al "aconsejar" y tutorizar.
- El control de la enseñanza pasa de la institución a cada grupo de trabajo.
- Las estrategias en el aula pasan de crear masas homogéneas a crear gran diversidad mediante el reconocimiento de las diferencias.
- De las técnicas de instrucción de la clase en su conjunto al trabajo en pequeño grupo y a la individualización.
- De los proyectos dentro del método a los proyectos como método.
- De la "disciplina" impuesta a la "disciplina" inherente a un buen aprendizaje.

Psicometría:

- De los tests estandarizados a la evaluación auténtica.
- Del etiquetaje y la clasificación a la diagnosis y la ayuda.
- De las ideas preconcebidas sobre fracaso al aprendizaje de todos los niños (de la curva normal a la curva J).
- De la normatividad y la "normalidad" a las normas múltiples.
- Del elitismo cultural (o alfabetización cultural) al pluralismo cultural como "normal".
- De examinar a los niños bajo un patrón monocultural y con hechos que sesgan en función del género a múltiples formas de evaluación que resultan multiculturales y libres en referencia al género.
- De la creencia en la superioridad genética apoyada por los "objetivos científicos" a la democracia cultural, que reconoce la ciencia como una clase de narrativa no siempre objetiva .

Currículum:

- De la "ingeniería" curricular al currículum como valores y cuestiones sin límites fijos; currículum como política.
- Del currículum unidireccional al currículum definido mediante el respeto a la diferencia.
- Del currículum como el contenido "correcto" al currículum primero como proceso y segundo como contenido.
- Del currículum como objetivos impuestos al alumno, a la educación y los objetivos del alumno como lo más significativo.

- Del currículum como resultados en los que los comportamientos se hallan separados de la experiencia, al currículum como experiencia que no puede ser aislada de los comportamientos, sino que ha de ser definida por ellos.

English y Hill (1994: 101) establecen también una comparación entre la evaluación en la escuela tradicional y en el TQE lugar de aprendizaje:

Dimensiones	Escuela tradicional	Centro de aprendizaje TQE
Centrado en ...	El control	El desarrollo personal
Señala...	Las necesidades sociales	El propósito del alumno (sus objetivos específicos)
Conducido por...	Los resultados	La toma de significado
Estrategia	Intervención externa	Internalización
Forma	"Particularística"	Dialógica
Modos de evaluación	Tests "proficiency" Tests de rendimiento Comportamiento/ rendimiento <i>Teacher tests</i> Calificaciones Currículum basado en los exámenes Tests de habilidades básicas	Biografía Libro de dibujos Grupos de investigación/ preguntas Servicio a la comunidad Trabajo " <i>hands-on</i> " Exhibiciones o demostraciones de lo aprendido Aprendizaje
Formas de evaluación	Estadísticas Símbolos en letras o nº Gráficos comparativos	Presentaciones en clase Expresiones creativas Feed-back cualitativo

4.1.3.2. La traslación del "Kaizen" a la educación.

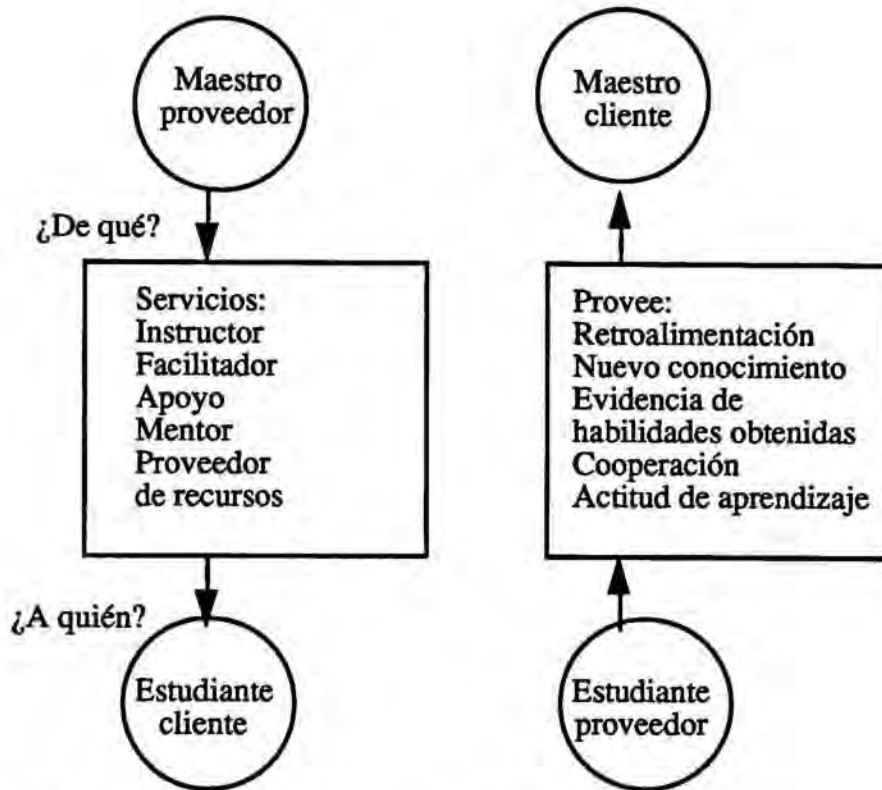
Kaizen es una palabra japonesa que significa mejora continua y que nació en la empresa cuando una serie de trabajadores de cuello azul se reunieron en un círculo de calidad (QC) para reflexionar acerca de la eficiencia y de los fallos que se cometían. Según Imai (1986) supone una mejora en la vida personal y social, así como en la vida de trabajo. Para English y Hill (1994: 102), se puede aplicar a la educación, pero no para realizar diagramas acerca de cómo caminan o hablan los niños, ni tampoco para

ser menos caros, sino más bien como medida para que cada alumno explote al máximo sus posibilidades en el lugar de aprendizaje, buscando el máximo disfrute con la educación,...

Un sistema escolar centrado en el cliente (Bradley, 1993: 205) presenta las siguientes características:

- . Principios del TQM continuos
- . Estrategias de aprendizaje cooperativo en todos los niveles
- . Reestructuración del programa curricular para acomodarlos a los estándares de la clase mundial
- . Formación permanente continua para todo el personal
- . Animación y apoyo a la innovación: ensayar, evaluar y adoptar nuevas ideas
- . Trabajar en equipo con padres, otras agencias de la comunidad, escuelas e instituciones
- . Definiciones operativas de uso diario
- . Tomar decisiones y diseño de gestión basadas en la escuela
- . Congruencia a través del currículum, instrucción y evaluación.
- . Visión común entre los clientes, el equipo y la estructura directiva.
- . Modificaciones en el sistema curricular
- . Habilidades de pensamiento y de resolución de problemas transversales en todo el currículum
- . Uso de tecnología apropiada en la gestión y en la enseñanza.
- . Estudiantes como aprendices activos que se esfuerzan por conseguir el aprendizaje
- . Papel del maestro como entrenador o facilitador
- . Apoyo total a los estudiantes y los padres
- . Desarrollo de relaciones a largo plazo con los padres, los estudiantes y los maestros.
- . Los padres se ven como partícipes de la educación de los niños.
- . Equipo orientado al cliente.
- . Uso de procesos de control estadístico en la determinación de los planes de aprendizaje individual y evaluaciones.

Según Meade y sus colaboradores (1995), que han aplicado la gestión de la calidad en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la relación entre profesor y alumno puede ser entendida como una relación cliente/proveedor, en tanto que existe una mutua necesidad entre ambos. Para explicarlo han utilizado un gráfico adaptado de Margaret Byrnes y Robert Cornesky (1992), que es el siguiente:



Fuente: Byrnes y Comesky (1994).

4.2. TOE: qué implica y qué condiciones precisa (los pilares trasladados a la escuela)

Si las escuelas quieren ser verdaderas "learning organizations" tienen que ser provistas de los recursos, especialmente tiempo y dinero, necesarios para la formación de los círculos de calidad, para la investigación y para la comunicación con la comunidad, los padres, los colegios,... Pero, sobre todo, las escuelas deben repensar las prácticas que se centran, de manera estrecha, en las limitaciones de los estudiantes en lugar de hacerlo en sus fuerzas innatas.

Profesores y estudiantes echan la culpa del fracaso al sistema (aparentemente de inmutables patrones de expectativas, actividades, percepciones, reparto de recursos, estructuras de poder, valores,...). Es, pues, el sistema el que merece nuestra atención (nos remitimos aquí al capítulo segundo del presente trabajo, donde hacemos una breve referencia a la escuela como sistema). Las escuelas que han adoptado los principios y prácticas del TQM dedican recursos sustanciales a descubrir nuevos y

mejores caminos para ayudar a realizar el potencial de cada uno. Cada sistema está formado de procesos y los mejoramientos realizados en la calidad de estos procesos en gran parte determinan la calidad de los productos resultantes. En el nuevo paradigma de educación, el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje reemplazará el anticuado modo de instrucción "teach and test". La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje no (o al menos no únicamente) se refleja en los resultados de aprendizaje. Por ello debemos reconocer que centrar nuestra atención en los resultados es prematuro o contraproducente si no nos centramos antes en los procesos que nos conducen a esos resultados.

En particular, si pretendemos aplicar un programa de Calidad Total hemos de tener en cuenta los siguientes puntos claves:

4.2.1. Considerar que el cliente es lo primero.

También en el ámbito educativo el cliente debe ser lo primero. Pero, ¿quién es ahora el cliente?. Encontramos el problema añadido de la existencia de una multiplicidad de clientes, probablemente con necesidades e intereses diferentes. Desde esta perspectiva Schmelkes (1992: 18) comenta que los beneficiarios de la escuela pueden ser: el alumno de hoy; ese mismo alumno mañana; los padres de familia; la escuela que lo recibe como egresado; la persona u organización que le da empleo; la comunidad en la que vive y/o la sociedad en la que se desarrollará social, cultural, económica y políticamente.

Trasladando la terminología empleada a nivel empresarial acerca de los cliente internos y externos al campo de la educación, cabe señalar que el equipo directivo y el claustro han de conocer las necesidades y demandas de los alumnos y de los padres (a quienes podemos catalogar como clientes externos) y a la vez que cada profesor debe tener en cuenta las necesidades y expectativas del resto de profesores y profesoras (que son los clientes internos en tanto que pueden "recibir" al grupo clase al curso siguiente).

4.2.2. Basar la gestión en la mejora continua, en la constante evaluación de nuestros procesos. Centrarse en los procesos.

El "benchmarking" al que hemos hechos referencia al referirnos al TQM puede entenderse en TQE como las innovaciones o alternativas susceptibles de ponerse en práctica para tratar determinados contenidos curriculares o para mejorar el funcionamiento de la escuela.

4.2.3. Comprometerse y participar, cooperando en lugar de compitiendo.

Ello parece que tenga que ser más fácil en la escuela, pero no siempre sucede así. Entre el profesorado puede reinar un clima de mayor o menor cooperación, pero, a menudo, éste no se traduce en la impresión que transmitimos a los alumnos/as en el aula, en la que generamos actividades competitivas entre ellos.

English y Hill (1994) recogen la aportación de Deming en la obra *The New Economics* (1993) y la analizan en profundidad, aplicándola a la educación. En dicha obra Deming se mostró excepcionalmente crítico sobre ciertas prácticas escolares como: poner notas (o letras) porque esto desanima el aprendizaje; establecer una clasificación (ránking) entre los individuos mediante significados artificiales (como la curva normal); premiar (con "estrellas de oro") el buen rendimiento o el trabajo acabado; establecer un ránking entre escuelas o entre profesores basado en el mérito o en otros criterios o cualquier práctica o procedimiento por el cual la escuela produce ganadores y perdedores. Y es que, siguiendo a Deming (1993), debemos abandonar la idea de que la competición es necesaria en nuestra vida. En lugar de la competición necesitamos cooperación. La competición es negativa porque crea ganadores y perdedores y en lugar de esto hay que buscar el éxito del conjunto de la organización.

Por otra parte, en tanto que todo el mundo se responsabiliza e intenta hacer un trabajo de calidad que comenta con los demás, parece obvio que hay que reducir la inspección. Esto es claro a nivel empresarial (no se requiere un departamento de calidad que inspeccione la producción, sino que la calidad es transversal todos los departamentos y es algo asumido por todo el personal). Pero a nivel de escuela no se puede traspasar de forma directa y la propuesta de disminuir la inspección probablemente conllevaría mucha polémica. En definitiva, entroncaría con las demandas de más autonomía que realizan muchos centros y que parece que intenta apoyar la LOPEG.

4.2.4. Ser conscientes de que el papel del líder es básico.

Como ya hemos comentado, el papel del líder es esencial. Pero sucede que en los centros educativos, al menos en los públicos, no existe necesariamente tal líder y, además, si existe, éste no tiene por qué corresponder con la persona que haga en ese momento de director/a del centro. En las organizaciones empresariales la CT implica allanar la jerarquía, en tanto que el director pasa a ser un coordinador que recoge las

sugerencias de sus compañeros, que son quienes más saben sobre los procesos productivos, y las organiza. Quizá en la escuela estemos más cerca de lograr esta dinámica en tanto que el director es un compañero más que representa al resto y que actúa a partir de las directrices acordadas por todos ellos.

4.2.5. Convertirse en una organización inteligente, que aprende.

Del mismo modo que otro tipo de instituciones y quizá aún más por tratarse de la formación de seres humanos, una organización educativa debe de aprender de sus errores y progresar paulatinamente para ofrecer lo mejor dentro de sus posibilidades.

4.2.6. Basar la toma de decisiones en datos objetivos.

A menudo valoramos de forma intuitiva nuestras acciones y a partir de reflexionar sobre cómo hemos desarrollado un trabajo (una actividad académica, por ejemplo, como puede ser una unidad didáctica programada), ideamos estrategias de mejora, eliminando lo que no ha funcionado bien, reestructurando tareas, ampliando facetas en las que creemos que deberíamos profundizar,... En este sentido, tomamos decisiones en base a la experiencia. Pero, desde la Calidad Total, ello no basta, sino que debemos ayudarnos de instrumentos que nos permitan recoger y sistematizar las informaciones para que la toma de decisiones no sea fruto de impresiones subjetivas, sino que pueda apoyarse en argumentos explícitos.

4.2.7. Centrarse en pequeños cambios.

Tender a una mejora continua significa innovar constantemente. Ello no implica necesariamente acometer grandes proyectos, sino reflexionar sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre los procesos organizativos del centro y pensar cómo mejorarlos.

4.2.8. Establecer un sistema de recompensas que premie el esfuerzo.

Hay que promover la calidad como característica personal y reconocer el esfuerzo que hagan los miembros para lograrla. Sin embargo, en la escuela ello no supone, en ningún caso, instaurar un sistema de recompensas académicas basadas en las calificaciones. En este sentido, English y Hill (1994: 75) alertan acerca de que los grados o agrupaciones de alumnos por la edad son artificiales son una práctica basada

en una falsa noción de homogeneidad usada para los propósitos de la organización más que para los propósitos de promover el aprendizaje. Todas las formas de recompensas, de cartas de calificaciones,... que conducen a una sobrejustificación para el aprendizaje y todas las formas de agrupaciones que supongan una estigmatización basada en la habilidad del grupo deben ser abolidas. Debe acabarse también con un currículum basado en un conocimiento elitista que aliena a los niños del ambiente educativo de la escuela y les aparta del placer de aprender. La enseñanza basada en falsas nociones de éxito; puntuar siguiendo la curva normal, haciendo evaluaciones artificiales y, en general, evaluar con el propósito de estigmatizar, etiquetar, separar, castigar y degradar bajo la base de ideas falsas de capacidades o deficiencias genéticas, mentales o físicas son prácticas incompatibles con el TQM en educación.

Deming (1993) asevera, y esto ya lo había contemplado Glasser (en su obra "Schools without failure" en 1969), que probablemente la práctica escolar que produce mayor fracaso estudiantil es la puntuación (poner notas). Los exámenes crean ganadores y perdedores y generan escasez de "top grades" (altas calificaciones). Ello no significa que no haya buenos alumnos, sino que no consiguen explotar todas sus posibilidades. Dewey (1964) señaló que los exámenes sólo debían servir para comprobar la adaptación del niño a la vida social y revelar el lugar en el que estaba para determinar cuánta ayuda (y de qué tipo) debía recibir.

Otros pilares que hemos nombrado en el apartado referente a la empresa son: reducir el tiempo de producción (que aquí carecería de sentido a no ser que lo interpretemos como eliminación de los tiempos "perdidos"); prevenir en lugar de detectar fallos; no tener miedo de fallar; contemplar las necesidades de los diferentes clientes y del mercado; buscar el desarrollo compartido entre proveedores y clientes; reconocer la responsabilidad social de nuestras acciones; invertir gran cantidad de tiempo; ser ágiles al transmitir la información; generar una cultura institucional compartida (hay que tener la firme convicción de que la calidad es todo en la empresa, es su cultura); emprender programas de formación (tener equipos de calidad significa tener profesorado cualificado y con posibilidades de realizar diferentes modalidades de formación permanente) y cambiar la filosofía de gestión.

Para ello hay que adaptar los 14 puntos de Deming a las escuelas. A partir de los 14 puntos de Deming (que se analizarán en profundidad en el epígrafe siguiente), de los 4 pilares extraídos del "Pensamiento Revolucionario de Kaoru Ishikawa" y articulando las aportaciones de diversos autores llegamos a la conclusión de que

existen cuatro aspectos especialmente importantes en la aplicación de la Calidad Total. Es decir, de todos los puntos que hemos denominado "pilares" hay 4 que sobresalen por encima de todo el resto o que, a nuestro juicio, representan la esencia de lo que entendemos por TQM en educación. Éstos son los cuatro primeros, que a continuación desarrollamos más, centrándonos en el contexto escolar:

1.- La organización debe centrarse primero y principalmente en sus proveedores y en sus clientes:

Es esencial identificar a cada uno para entender el sistema natural de trabajo en el que estamos inmersos.

Se contraponen el TQ al sistema intimidatorio y atemorizador de Taylor y, por ello el interés por el TQM radica en maximizar el potencial de cada uno, dedicándonos a nosotros mismos el continuo perfeccionamiento de nuestras propias habilidades y las de la gente con quien trabajamos y vivimos y aprovechando la ventaja de cada uno.

En educación somos particularmente propensos al aislamiento personal y departamental. Cosas como "Cuando la puerta de la clase se cierra, los niños son míos" es una noción estrecha de cómo sobrevivir en un mundo en el que el trabajo en grupo y la colaboración proporcionarán beneficios de calidad para el mayor número de personas.

En la clase, los equipos de profesor-estudiantes equivalen a trabajadores industriales cuyo producto conjunto es de desarrollo de las capacidades, intereses y caracteres de los alumnos. El estudiante es el cliente del profesor (buscando crecimiento y mejora). Y el profesor y la escuela son los proveedores de instrumentos de aprendizaje efectivo, de ambientes y de sistemas de estudio.

La escuela es responsable de proveer bienestar educacional a largo plazo, enseñándoles:

- . cómo aprender y comunicar en sentidos de alta calidad,
- . cómo valorar la calidad en su propio trabajo y en el de otros y
- . cómo revestir los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida de las máximas oportunidades para crecer en todos los aspectos de la vida diaria.

Por otro lado, el estudiante es el trabajador cuyo producto es esencialmente su crecimiento y perfeccionamiento personal continuo. Se consideran clientes secundarios los padres, las familias, los miembros de la comunidad, que también tienen legítimos derechos para esperar el progreso de las competencias, caracteres y capacidades de los alumnos para llegar a ser ciudadanos responsables y compasivos, no como ganancias directas e inmediatas sino como beneficios a largo plazo, de las siguientes generaciones. TQ es, en educación, esencialmente, generador.

2.- Todo el mundo en la organización debe dedicarse a la mejora continua tanto personal como colectiva:

En Japón a esta sociedad global tendente a la ayuda mutua como proceso de mejora cada día se le llama *kaizen*. Allí existen círculos de calidad que discuten las vías en que pueden hacer mejor su trabajo, frecuentemente modificando los procesos existentes.

Algunas compañías y escuelas americanas están tomándose tiempo para las discusiones *kaizen*, para tender a un desarrollo colaborativo dentro de un ambiente sincero de aprendizaje. Este tipo de organizaciones, como señala Peter Senge (1990), son más capaces de sobrevivir y prosperar en "learning organizations", donde la gente, los procesos y los sistemas están dedicados al aprendizaje y al perfeccionamiento continuo. Si las escuelas quieren ser verdaderas "learning organizations" tienen que ser provistas de los recursos necesarios -especialmente tiempo y dinero- para la formación de los círculos de calidad, para la investigación y para la comunicación con la comunidad, los padres, los colegios,... Las escuelas deben repensar las prácticas que reproducen y en vez de centrarse de manera estrecha, en las limitaciones de los estudiantes en lugar de hacerlo en sus fuerzas innatas, animar a los educadores a reconocer la existencia de múltiples inteligencias y de un alto potencial dentro de cada estudiante y a ayudar a los estudiantes a aumentar sus inteligencias diariamente.

Deming sugiere abolir las calificaciones (en EE.UU, grados A,B,C,D) en la escuela porque hacen que los alumnos pongan énfasis en las notas y no en el aprendizaje. La verdadera dedicación a la continua mejora de los estudiantes requiere que los educadores reexaminen las prácticas curriculares de calificación y valoración. La curva normal, hasta ahora considerada el ideal de valoración en muchas escuelas, resulta destructiva de los ambientes de aprendizaje y del espíritu de mejora mutua y tienen el efecto innecesario y contraproducente de basar el éxito del estudiante en la competencia. No se tarda mucho en que los niños averigüen en qué tramo de la curva normal "se encuentran englobados" y con ello la auto-imagen estrictamente académica empieza a ser entrelazada con sus auto-profecías (expectativas que se cumplen!). Los educadores deben examinar el conjunto de efectos que la valoración externamente impuesta tiene sobre las capacidades de los alumnos de crecer, aprender y evaluar la calidad de su propio trabajo (tan bueno como el de los otros). Muchas escuelas están ya aplicando nuevas estrategias de evaluación como parte de su plan de TQ incluyendo exhibiciones, celebraciones del progreso de los estudiantes a lo largo del año,...

3.- La organización debe ser vista como un sistema y el trabajo hecho por la gente dentro del sistema como un proceso continuo:

Deming (1982) sugiere que el 85% de las cosas que funcionan erróneamente en cualquier organización son atribuibles directamente a cómo el sistema de la organización y a los procesos que se han establecido.

Profesores y estudiantes echan la culpa del fracaso al sistema (aparentemente de inmutables patrones de expectativas, actividades, percepciones, reparto de recursos, estructuras de poder, valores,...). Es, pues, el sistema el que merece nuestra atención. Las escuelas que han adoptado los principios y prácticas del TQM dedican recursos sustanciales a descubrir nuevos y mejores caminos para ayudar a realizar el potencial de cada uno. En el nuevo paradigma de educación, el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje reemplazará el anticuado modo de instrucción "teach and test". La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se refleja en los resultados de aprendizaje. Por ello debemos reconocer que centrar nuestra atención en los resultados es prematuro o contraproducente si no nos centramos antes en los procesos que nos conducen a esos resultados.

4.- El éxito del TOM es responsabilidad de la "cumbre" del management:

Sin un acuerdo o coordinación visible y sin dedicación constante a hacer de los principios y prácticas del TQM parte de la cultura profunda de la organización, los esfuerzos están condenados a fracasar. Los líderes deben, de acuerdo con el primero de los 14 puntos de Deming, "crear constancia del propósito de mejora de producto y de servicio". En los negocios esto significa que los directivos de la compañía deben establecer el contexto en el cual la compañía permanece en los negocios y proporciona trabajos a través de la investigación, la innovación y la continua mejora de productos y servicios.

En educación los líderes escolares deben centrarse en establecer el contexto en el cual los estudiantes pueden desarrollar mejor su potencial a través del continuo perfeccionamiento del trabajo conjunto de estudiantes y profesores. Los líderes escolares que crean ambientes escolares de TQ saben que mejorar las puntuaciones y valorar los símbolos es menos importante que el progreso inherente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, profesores, administradores,...

4.3. Las fases de aplicación: los 14 puntos de Deming.

Los pasos para desarrollar un currículum elemental en el marco del TQE son, según English y Hill (1994: 76 y ss.):

1. Identificar las actividades clave con las cuales los niños están más entretenidos
2. Identificar las unidades curriculares y relacionarlas con el diseño de actividades
3. Reclutar y formar las personas que están de acuerdo con un trabajo multidisciplinario y con ayudar a los alumnos a aprender
4. Construir ambientes de aprendizaje que sean sitios varios, laboratorios o escenarios, pero no clases (aulas).
5. Pasar a un horario flexible (más concretamente a una programación flexible).
6. Decretar como norma la no-graduabilidad (agrupamientos flexibles)
7. Abolir los exámenes estandarizados y reemplazarlos por la evaluación continua.

Sin embargo, no sólo se ha de aplicar a nivel del currículum, sino también a nivel de desarrollo del equipo, haciendo lo siguiente:

1. Leer y entender la filosofía de Deming de la TQE sobre la educación cooperativa.
2. Alcanzar un consenso entre el centro y los padres para iniciar planes para transformar la escuela en una escuela TQE.
3. Haber identificado las áreas claves que deben ser cambiadas progresivamente.
4. Haber creado un plan de acción para desarrollar el cambio que identifique los pasos. específicos, los responsables y un calendario que señala cuándo se van cumpliendo estos pasos.
5. Haber desarrollado un presupuesto que acompañe al plan y a cada paso de éste.
6. Haber preparado una lista de agencias para contactar con ellas.
7. Identificar los efectos de los cambios iniciales:
 - 7.1. Eliminar las calificaciones.
 - 7.2. Eliminación de todas las formas de competición.
 - 7.3. Eliminación del "tracking"/grupos de habilidad.
 - 7.4. Eliminación de las pruebas estandarizadas.
 - 7.5. Eliminación de estándares o objetivos que suponen actividades no esenciales.
8. Eliminar los niveles y hacer una escuela no graduada.
9. Desarrollar una primera lista de unidades curriculares.
10. Cambiar hacia modelos de horarios más flexibles.
11. Iniciar formas de mayor aprendizaje haciendo un currículum más flexible que permita la elección.

12. Iniciar los cambios necesarios en la escuela que faciliten el apoyo a los programas educativos centrados en los alumnos.
13. Desarrollar instrumentos preliminares de evaluación diagnóstica continua y probarlos.
14. Implicar a todo el equipo en la reconceptualización de la naturaleza de la enseñanza y del trabajo en el aula.
15. Pasar a un currículum interdisciplinario consolidado; abolir el currículum por materias.
16. Abolir la departamentalización.
17. Ejecutar amplios programas de evaluación diagnóstica continua.
18. Ejecutar el horario controlado por los estudiantes, aboliendo el fijo.
19. Ejecutar los cambios en la instrucción de cara a propiciar las elecciones de los estudiantes dentro de las unidades del currículum.
20. Evaluar, revisar y mejorar continuamente cualquier aspecto de la escuela TQE para trabajar mejor.

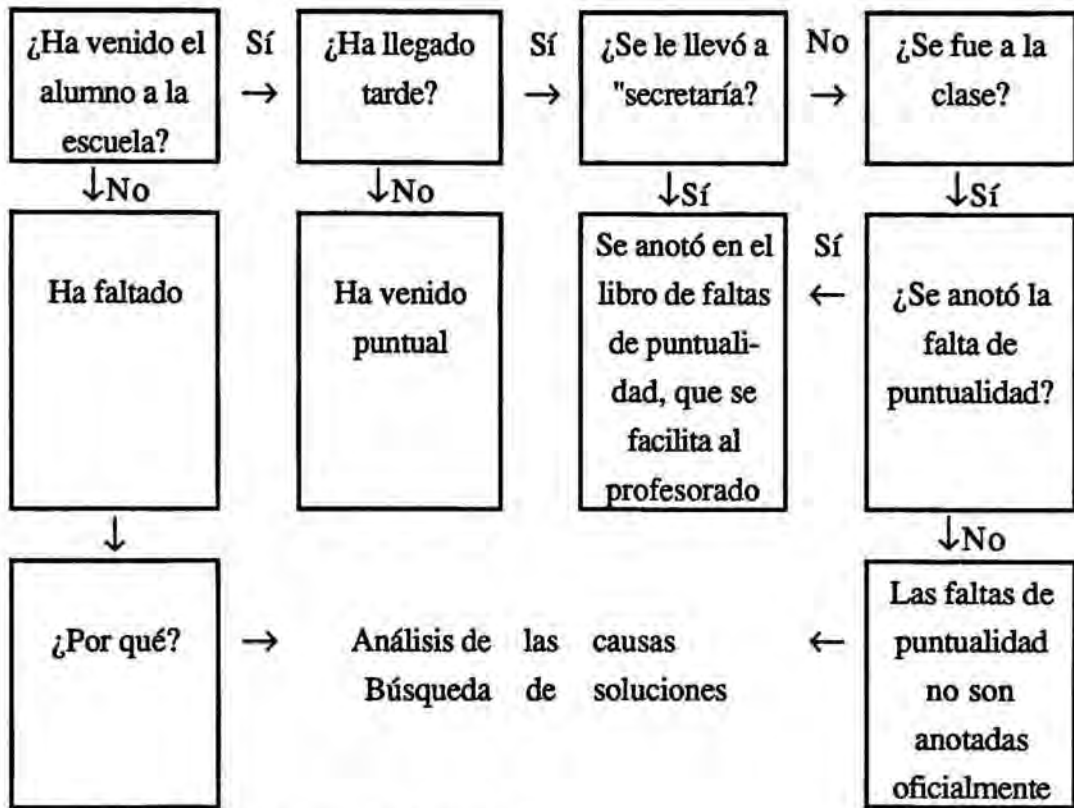
4.4. Las herramientas del TOM aplicadas a la educación. El ciclo PDCA como herramienta básica.

Si nos centramos en las herramientas básicas o tradicionales, podemos encontrar ejemplos diversos de su aplicación en centros escolares, algunos de los cuales mostramos bajo estas líneas. Sin embargo, a menudo se refieren al ámbito de gestión, mientras que desde nuestra posición queremos incidir en el ámbito académico.

Hacemos referencia a los 7 instrumentos tradicionales, que ya han sido definidos en la parte relativa a la empresa y de los que únicamente ofrecemos un ejemplo:

1. El diagrama de flujo

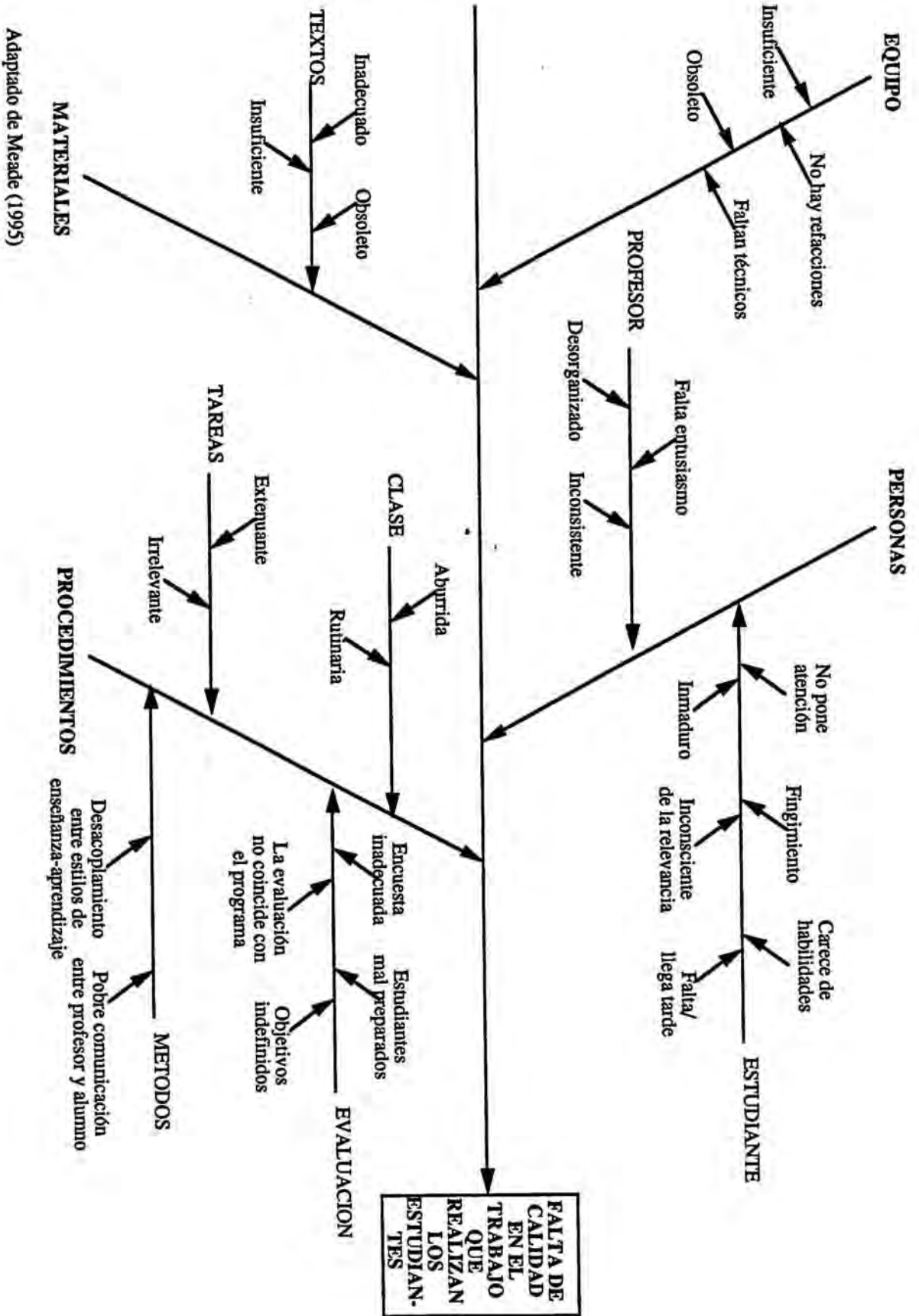
Uno de los ejemplos posibles puede ser en relación a la búsqueda de las causas del absentismo o la impuntualidad.



Adaptado de Bauless, Massaro et al. (1992: 80).

2. El diagrama de espina de pescado:

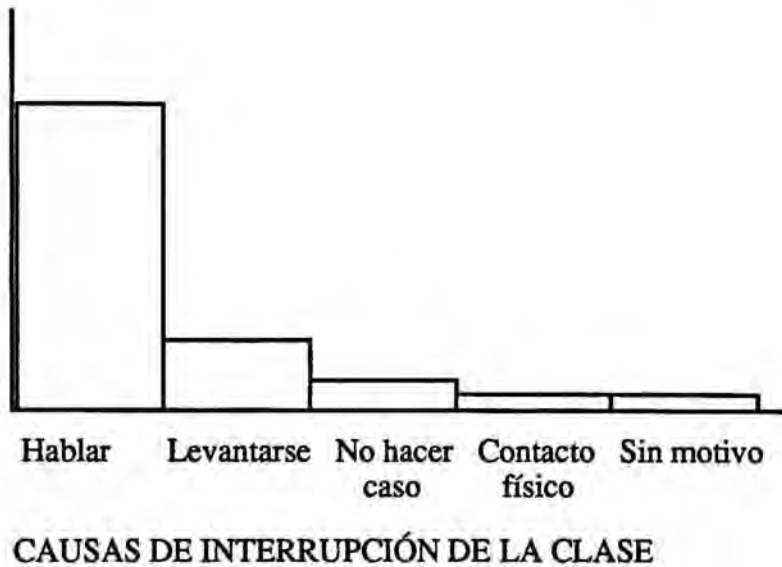
En la página siguiente adjuntamos una ejemplificación, ligada a un problema académico, de cómo distribuir los datos en forma de diagrama de Ishikawa o de espina, que permite estudiar cómo unos factores inciden sobre otros y cómo todos ellos afectan, en este caso, al resultado:



Adaptado de Meade (1995)

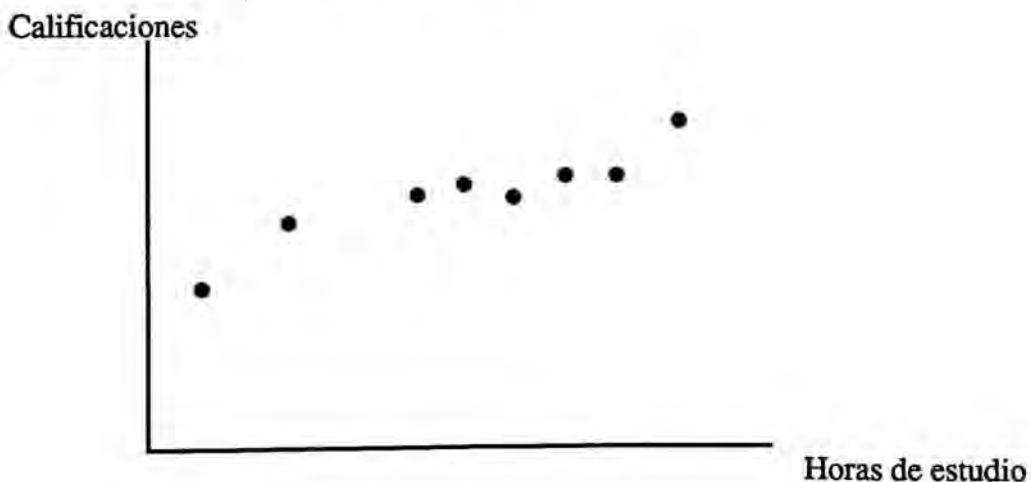
3.- Diagrama de Pareto.

Un ejemplo ilustrativo (a partir de la propuesta de Bonstingl, 1992: 58) puede ser el siguiente, aunque habría que añadirle una línea que uniese a nivel de los puntos medios de cada barra los resultados de las frecuencias acumuladas:



4.- Diagrama de dispersión (o de puntos).

Un ejemplo, si se quiere, un tanto absurdo, podría ser el que muestra la correlación positiva (en tanto que la nube de puntos toma forma de diagonal positiva) entre las calificaciones y las horas de estudio. Lo extraemos de Bonstingl (1992: 59) y, a pesar de ser ilustrativo, su contenido es, en primer lugar, de sobras conocido y, en segundo lugar, si no pretendemos (siguiendo las ideas de Deming) fijarnos en las calificaciones, tampoco tiene motivo de estudio.

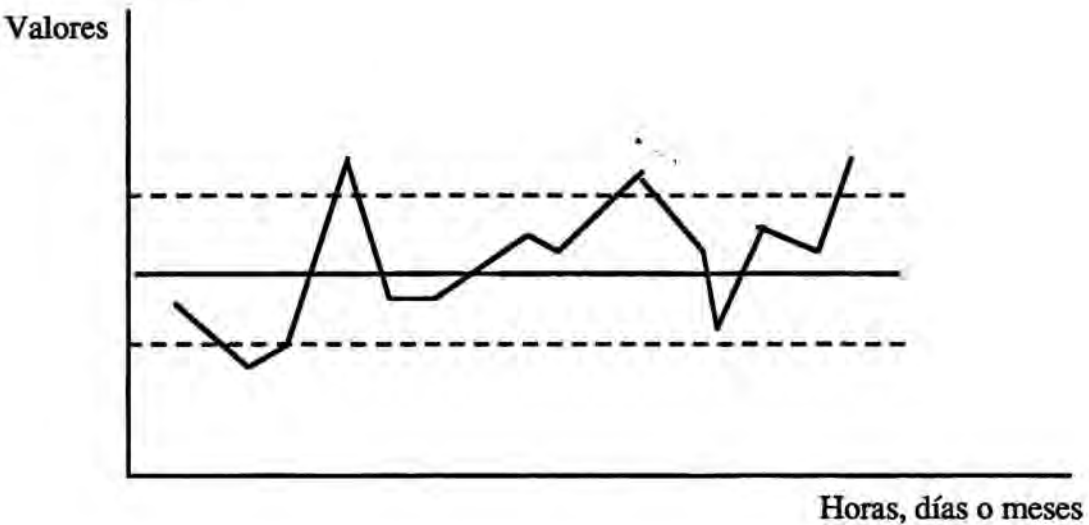


5.- El histograma.

Es la simple traslación de los datos (cualitativos) y sus frecuencias a barras de datos. Obviamos su gráfico por ser de todos conocido.

6.- El diagrama de control.

Se trata, como hemos visto, de analizar la evolución de un dato o valor a lo largo del tiempo.



7.- El ciclo PDSA (Plan-Do-Study-Act).

En síntesis, el proceso de implantación de CT en la escuela puede seguirse paso a paso en el siguiente cuadro, en el que aparecen los 14 puntos propuestos por Deming aplicados tanto a las empresas como a las escuelas.

PUNTO	COMPAÑÍAS	ESCUELAS
<p>1.- Manifestar constancia y fidelidad respecto al objetivo.</p>	<p>La compañías deben centrarse en permanecer en el mercado y proveer lugares de trabajo mediante la investigación, la innovación y la mejora continua de productos y servicios. La maximización de beneficios es menos importante que este enfoque.</p>	<p>Las escuelas deben centrarse en ayudar a los estudiantes a maximizar sus propios potenciales a través de la continua mejora del trabajo conjunto de profesores y estudiantes. La maximización de los resultados de los exámenes y los símbolos de valoración son menos importantes que el progreso inherente al aprendizaje continuado de cada estudiante.</p>
<p>2.- Adoptar la nueva filosofía.</p>	<p>Los líderes de las compañías deben de adoptar y dar pleno apoyo a la nueva filosofía de mejora continua dando autoridad a los trabajadores "encargados". Una aplicación cínica de la nueva filosofía, con el único intento de mejorar la línea de fondo, destrozará la confianza entre el personal, la cual resulta esencial para el éxito.</p>	<p>Los líderes de las escuelas deben de adoptar y dar pleno apoyo a la nueva filosofía de mejora continua dando gran autoridad a los equipos de profesor-alumnos. Una aplicación cínica de la nueva filosofía, con el único intento de mejorar las puntuaciones escolares en todo el distrito, destruye la confianza interpersonal, la cual resulta esencial para el éxito.</p>

PUNTO	COMPAÑÍAS	ESCUELAS
3.- Dejar de supeditar la calidad a los controles o inspecciones	<p>La dependencia de la valoración del producto final al término de la línea de producción es inherentemente anti-económica. Los productos defectuosos deben de ser apartados y reemplazados o rehechos según las especificaciones. El tiempo adecuado para la valoración o "control" es cada punto del proceso de producción y el personal que debe de hacerlo son los clientes y las personas que están al frente de las líneas de producción.</p>	<p>La dependencia de los exámenes como principal significado del valor del estudiante es inherentemente despilfarrador y, a menudo, poco real, poco auténtico. Al final de la unidad es demasiado tarde para valorar el progreso de los estudiantes si lo que se pretende es maximizar su productividad. Los exámenes y otros indicadores del aprendizaje de los estudiantes pueden utilizarse como instrumentos de prescripción y diagnóstico durante todo el proceso. El aprendizaje es la mejor muestra de la actuación de los alumnos, aplicando información y habilidades a los retos de la vida real. Los estudiantes deben ser enseñados a evaluar su propio trabajo, sus progresos, si se entiende que ellos son los propietarios de su propio proceso educativo.</p>

PUNTO	COMPAÑÍAS	ESCUELAS
<p>4.- Dejar de fijarse únicamente en el costo o precio.</p>	<p>Hay que trabajar conjuntamente con los proveedores, estableciendo relaciones de confianza y colaboración. No hay que permitir que los precios de los proveedores determinen el uso de los materiales y los servicios de nuestra compañía, sino trabajar juntos para maximizar la eficiencia y la productividad.</p>	<p>Hay que construir relaciones de confianza y colaboración dentro de la escuela y entre la escuela y la comunidad. El rol de cada uno como proveedor y cliente debe de ser reconocido y honorado. Trabajar juntos tanto como sea posible para maximizar los potenciales de estudiantes, profesores, administradores y de la comunidad.</p>
<p>5.- Mejorar constantemente y para siempre el sistema de producción y servicio.</p>	<p>La dirección de la compañía ha de crear y mantener un contexto en el que los trabajadores estén autorizados a hacer continuos progresos para mejorar el servicio y el producto, mientras minimizan el despilfarro y la ineficiencia.</p>	<p>Los administradores escolares deben de crear y mantener un contexto en el que los maestros estén autorizados a hacer continuos progresos para mejorar la calidad del aprendizaje y otros aspectos del desarrollo personal, mientras aprenden lecciones valiosas de los fallos que cometen.</p>

PUNTO	COMPAÑÍAS	ESCUELAS
6.- Instaurar la formación en el trabajo.	Los líderes de las compañías han de instituir programas de formación para nuevos trabajadores. Los programas de formación efectivos muestran a los trabajadores cómo alcanzar los objetivos, cómo trabajar más eficientemente y cómo valorar la calidad de su propio trabajo.	Los líderes de las escuelas han de instituir programas de formación para nuevos empleados en la cultura específica y las expectativas de la escuela. Los programas de formación efectivos muestran a los nuevos maestros cómo alcanzar los objetivos, cómo enseñar más eficientemente y cómo valorar la calidad de su propio trabajo con los estudiantes. Los profesores pueden también instituir programas en los cuales los estudiantes aprendan cómo alcanzar los objetivos de aprendizaje, cómo ser más eficientes en su trabajo escolar y cómo valorar la calidad de su propio trabajo. Los profesores podrían enseñar a los alumnos actitudes y acciones que un buen aprendiz debe de saber (Los educadores aprenden cómo ser educadores a partir del modelo recibido como estudiantes).

PUNTO	COMPAÑÍAS	ESCUELAS
<p>7.- Instituir una dirección o liderazgo.</p>	<p>El liderazgo o dirección consiste en trabajar con los demás, como un mentor o entrenador. De ese modo el contexto organizacional en el cual la mejora es valorada y animada puede ser maximizado por los trabajadores de "front-line". El liderazgo es ayudar, no amenazar ni castigar.</p>	<p>La jefatura escolar consiste en trabajar con los profesores, padres, estudiantes y miembros de la comunidad como un entrenador o mentor para que el contexto organizacional, en el cual el crecimiento y la mejora de los alumnos son valorados y animados, pueda ser maximizado por profesores, padres y miembros de la comunidad que respaldan el esfuerzo común. El mando o liderazgo es ayudar, no amenazar ni castigar.</p>
<p>8.- Alejar los temores.</p>	<p>El miedo es contraproducente, especialmente a largo plazo. El miedo engendra desconfianza, cinismo, división, apatía e insatisfacción y todo ello lleva a disminuir la productividad. Los cambios institucionales deben reflejar un poder compartido, unas responsabilidades compartidas y unas recompensas compartidas.</p>	<p>El miedo es contraproducente en la escuela como en cualquier lugar de trabajo. El miedo destruye la cultura de la escuela y cualquier cosa buena que tiene lugar dentro de ella. Los cambios institucionales deben reflejar un poder compartido, unas responsabilidades compartidas y unas recompensas compartidas.</p>

PUNTO	COMPAÑÍAS	ESCUELAS
9.- Romper las barreras entre los departamentos	La productividad de la compañía se intensifica si los departamentos se ven entre sí como compañeros en progreso y trabajan juntos para maximizar sus potenciales. Hay que crear departamentos "transversales" y equipos de calidad multi-nivel para eliminar los roles y las barreras estáticas a la productividad.	La productividad de profesor y estudiantes se intensifica cuando los departamentos combinan sus talentos para crear oportunidades más integradas para el aprendizaje y el descubrimiento. Hay que crear departamentos "transversales" y equipos de calidad multi-nivel para eliminar los roles y las barreras estáticas a la productividad.
10.- Eliminar slogans, exhortaciones y objetivos para los trabajadores	Los trabajadores que están encargados de su propia producción crearán slogans, exhortaciones y objetivos mucho más significativos que los impuestos desde arriba, en tanto que el poder, la responsabilidad y las recompensas sean distribuidas equitativamente.	Los profesores, alumnos, administradores, familias y miembros de la comunidad pueden llegar colectivamente a slogan y exhortaciones para mejorar su trabajo conjunto, en tanto que a la vez el poder, la responsabilidad y las recompensas sean distribuidas equitativamente. Cuando no se encuentran las finalidades educativas, se puede fijar este sistema en lugar de culpabilizar a cada uno individualmente.

PUNTO	COMPAÑÍAS	ESCUELAS
<p>11.- Abolir cuotas numéricas</p>	<p>Las cuotas son símbolos numéricos que no reflejan la calidad del proceso productivo, la integridad ni la salud del sistema o los indicadores a largo plazo de éxito y fracaso. De hecho, alcanzar unos determinados números o cuotas, como una solución a corto plazo y como reto a los trabajadores y/o a la compañía, se utiliza frecuentemente y resulta contraproducente a largo plazo.</p>	<p>Los contenidos y exámenes que centran su atención en símbolos numéricos o letras (notas numéricas o A,B,C), a menudo no reflejan la calidad del progreso del estudiante y su realización. Cuando el grado empieza a ser el producto desde el bottom-line, las ganancias a corto plazo llevan al estudiante a abandonar un aprendizaje a largo plazo y puede ser contraproducente a largo plazo.</p>
<p>12.- Derribar obstáculos para sentirse orgullosos y disfrutar con las destrezas del trabajo</p>	<p>Los trabajadores generalmente quieren hacer bien su trabajo y estar orgullosos de el. Las compañías deben de dedicarse más a eliminar las causas sistemáticas que generan los fallos de los trabajadores mediante la realización de esfuerzos colaborativos.</p>	<p>Los profesores y los estudiantes generalmente quieren hacer bien su trabajo y estar orgullosos de el. Las escuelas deben de dedicarse más a eliminar las causas sistemáticas que generan el fracaso de profesores y alumnos mediante la realización de esfuerzos colaborativos.</p>

PUNTO	COMPAÑÍAS	ESCUELAS
13.- Implantar un programa consistente de educación inicial y permanente.	La gerencia de la compañía y toda la fuerza de trabajo requiere programas de formación continua, si lo que pretenden es mantenerse en el mercado y maximizar la satisfacción de los clientes. Los beneficios para la gente de la compañía pasan por alentarles a enriquecer su educación mediante la exploración de ideas e intereses más allá de los límites de sus campos profesional y personal.	Administradores, maestros y estudiantes requieren programas de formación permanente si la escuela quiere mantenerse al día y maximizar la satisfacción de sus clientes. Los beneficios de toda la gente de la escuela pasan por alentarles a enriquecer su educación mediante la exploración de ideas e intereses más allá de los límites de sus campos profesional y personal.
14.- Emprender acciones para llevar a cabo la transformación	El personal de todos los niveles de la compañía debe poner en acción la nueva filosofía para empezar a embeberse de la estructura y de la cultura de la organización. Los trabajadores solos no pueden aplicar el plan. La dedicación constante de los directores debe de ser apoyada por una masa crítica de la gente de la compañía para hacer posible la plena ejecución.	El personal de todos los niveles de la escuela (incluidos los estudiantes) deben de poner en acción la nueva filosofía para empezar a embeberse de la estructura y de la cultura de la organización. Los maestros y los estudiantes solos no pueden aplicar el plan. La dedicación constante de los directores debe de ser apoyada por una masa crítica de la gente de la compañía para la plena ejecución del plan.

Traducido de:

BONSTINGL, J.J. (1994), *Schools of Quality. An Introduction to Total Quality Management in Education*. Pittsburg: ASCD. Anexo 3, pp. 77-82

Los catorce puntos anteriores han de ir plasmándose en acciones concretas, en intentos de mejora que han de ensayarse según el ciclo P-D-S-A (Plan-Do-Study Results-Act) también llamado P-D-C-A (Check en lugar de Study Results), es decir, proponiéndonos un objetivo a mejorar, por insignificante que parezca, y analizando qué efectos tendrá, todo ello de manera cíclica, de modo que las informaciones que vayamos logrando retroalimenten nuestras posteriores decisiones.

A continuación mostramos gráficamente este ciclo o rueda de Deming, ya en términos relacionados con la escuela y la llamada "Rueda de la Calidad" que incluye los pasos que hay que dar para implantar la CT: