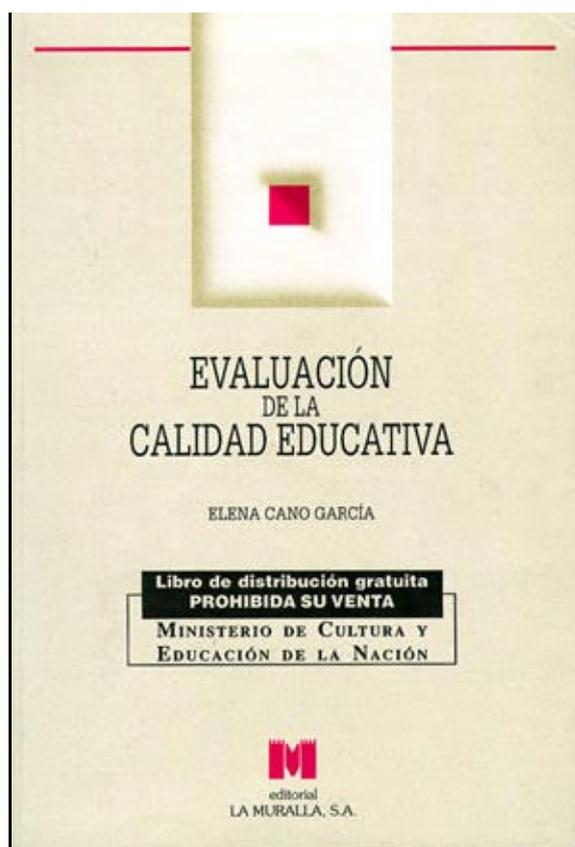


EVALUACION DE LA CALIDAD EDUCATIVA

ELENA CANO GARCIA



Colección Aula Abierta
Dirección: María A. Casanova

Editorial
LA MURALLA, S.A. 1998

INDICE

PRÓLOGO, de María Pla Molins	11
1. LA APARICIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.....	15
Breves apuntes sobre los inicios de los estudios sobre calidad	15
Las escuelas eficaces y su desarrollo posterior	19
<i>Primera generación: De los 60 a 1985</i>	26
<i>Segunda generación: De 1985 a 1995</i>	30
<i>Tercera generación: Más allá de 1995; nuevas tendencias</i>	34
<i>Críticas</i>	35
La contribución de la Economía de la Educación a los estudios de la calidad de la educación	37
<i>Justificación</i>	37
<i>Aspectos de la Economía de la Educación que iluminan el análisis sobre calidad</i>	40
<i>Los beneficios que ha comportado la aportación de la Economía a la Educación y las limitaciones o peligros que implica el análisis económico para los fenómenos educativos</i>	44
<i>Algunas dificultades técnicas</i>	48
El verdadero nacimiento de la preocupación por la calidad educativa	49
En resumen, algunos de los motivos para tal preocupación	51
<i>La superación de los objetivos cuantitativos</i>	52
<i>La respuesta a la demanda de rentabilidad</i>	54
<i>Tender a la gestión privada, aumentando la competitividad</i>	55
<i>Adecuarse e nuevas situaciones</i>	55
<i>La necesidad de rendir cuentas</i>	57
<i>Otros motivos</i>	57
2. EN BUSCA DE UNA DEFINICIÓN DE CALIDAD	60
De la necesidad de acotar el concepto de calidad	60
Definiciones de calidad	60
Características del concepto de calidad	66
Definiciones de calidad educativa	70
<i>Cuestiones previas</i>	70
<i>Según si se centran en el proceso o en el producto</i>	71
<i>Según el ámbito de la calidad en el que pivotan</i>	75
<i>«Nuestra definición»</i>	105
Consideraciones varias sobre calidad de la educación	109
<i>Calidad vs eficiencia</i>	109
La búsqueda de la calidad: la riqueza está en el camino	113
El difícil paso de los hallazgos de la investigación a la ejecución de las políticas educativas que de ellos se derivan	114
La calidad de la educación, en definitiva, también busca la satisfacción de los usuarios	114
Calidad y equidad	116
3. LA CALIDAD EN LOS DOCUMENTOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA	118
Historia	118
Ley General de Educación	120
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)	121
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	122

La obra <i>Centros educativos y calidad de la enseñanza</i>	126
Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación	136
Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)	139
<i>Surgimiento</i>	139
<i>Las principales aportaciones del texto</i>	141
<i>Visión crítica</i>	143
A modo de conclusión	150
4. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	153
Introducción	153
Justificación del interés de este tipo de estudios	155
<i>Conseguir más información</i>	156
<i>Orientar la política</i>	157
<i>Rendir cuentas</i>	157
<i>Mejorar el funcionamiento de los centros</i>	158
La necesaria relación entre los estudios macro y micro	159
Un análisis crítico	160
<i>Críticas a la base o al fondo</i>	161
<i>Críticas al desarrollo o a la forma</i>	164
Los estudios internacionales: la OCDE y la IEA	166
<i>La OCDE</i>	166
<i>La IEA</i>	171
Estudios a nivel nacional de tipo gubernamental	173
<i>España</i>	174
<i>Estados Unidos</i>	183
Otros estudios (instrumentos micro aplicados a nivel regional o similares)	191
<i>España</i>	191
<i>Diversos estados de USA</i>	191
La evaluación «macro» de la etapa infantil	193
<i>La consideración de la etapa infantil en diversos países</i>	193
Instrumentos específicos para la evaluación «macro» de la etapa infantil	200
5. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	210
Introducción. Justificación de este tipo de evaluación	210
Las carencias de los instrumentos de evaluación de centros en general	211
<i>Instrumentos de evaluación, ¿para qué?</i>	211
<i>La «información» que proporcionan los instrumentos evaluadores y sus insuficiencias</i>	212
Tipos de instrumentos. Comentario y crítica individuales a cada instrumento	220
<i>Los instrumentos evaluativos cerrados, una tendencia ya superada</i>	222
<i>Los instrumentos evaluativos de tipo semi-abierto, mayoritarios cuantitativamente</i>	225
<i>Los instrumentos evaluativos de tipo abierto, una invitación a la reflexión</i>	228
6. LOS INDICADORES EDUCATIVOS, NECESARIOS PERO NO SUFICIENTES	234
Definición	234
<i>Indicador</i>	234
<i>Indicador educativo</i>	236
Funciones y características de los indicadores educativos	244
<i>Desarrollo de un sistema de indicadores macro</i>	245
<i>Desarrollo de un sistema de indicadores micro</i>	250
Tipos de indicadores educativos	252
Argumentos a favor y en contra de los indicadores educativos	258

<i>Algunos argumentos a favor de los indicadores</i>	258
<i>Algunos argumentos en contra de los indicadores</i>	263
A modo de conclusión	269
7. LA CALIDAD TOTAL, UNA VÍA ALTERNATIVA	272
Surgimiento de la Calidad Total	272
Surgimiento y consolidación de la Calidad Total	272
Definición y principales características de la Calidad Total	274
Definición	274
Características	275
Las herramientas de la Calidad Total	277
Beneficios e inconvenientes de la Calidad Total	279
Las normas de calidad	280
La Calidad Total en la escuela	281
<i>Principales elementos</i>	281
<i>Ambitos de la Calidad Total en la escuela</i>	284
<i>Los pilares que sustentan la filosofía de la Calidad Total</i>	288
<i>Las herramientas del TQM aplicadas a la educación. El ciclo PDCA como herramienta</i> <i>Básica</i>	299
<i>Valoración y crítica del TQE</i>	308
<i>Algunos ejemplos de aplicación</i>	315
BIBLIOGRAFÍA	325

CAPÍTULO II

EN BUSCA DE UNA DEFINICIÓN DE CALIDAD

DE LA NECESIDAD DE ACOTAR EL CONCEPTO DE CALIDAD

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

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

Habitualmente en el campo de la pedagogía, y de las ciencias sociales en general, existe una indefinición y ambigüedad de términos que hace que cada individuo le atribuya a un único significante o palabra un significado diferente. Es decir, cada uno interpreta de manera personal un mismo vocablo y ello lleva a importantes dificultades en la comunicación. Éste es el caso del término calidad, que como señala Santos Guerra (1991), es un tópico que se maneja con pretendida univocidad. Por ello conviene intentar acordar una definición, no en el sentido estricto de «proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de una cosa material o inmaterial», puesto que ya avanzamos que nuestra posición pasa por considerar que el concepto de calidad se construye para cada contexto y situación, sino en un sentido más laxo. Por ello posiblemente sólo consigamos una aproximación al concepto de calidad en tanto que recojamos las características que lo adornan, pero quizá sea en el camino de su estudio donde estemos construyendo nuestra noción de calidad.

DEFINICIONES DE CALIDAD

«La calidad, como la creatividad, la inteligencia... cuanto más se profundiza en ellas, más difícil nos resulta delimitarlas»¹

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

“Del adjetivo relativo e interrogativo latino Qualis 'tal como', 'como', 'de qué clase'. 1ª doc: med. S. X, Glosas de S. Millán. En latín QUALIS indicaba la cualidad, el modo de ser, y correspondía rigurosamente a TALIS. En romance se convirtió en mero interrogativo o relativo sin valor cualitativo, sustituyendo a los latinos QUIS o QUI.”

Calidad, cuya raíz etimológica es claramente latina, indicaba «clase» o «tipo», estando exenta de cualquier matiz valorativo, posee actualmente otras acepciones, como figura, entre otros, en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el Diccionario de uso del español de María Moliner y el Diccionario ideológico de la lengua española Julio Casares. Así, podemos señalar que calidad es:

1. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie. *¡Esa tela es de CALIDAD inferior!* Calidad en sentido amplio equivale a «cualidad»: 'Bondad es la calidad de bueno'. También equivale a «cualidad» en las expresiones con que se suplen los nombres de cualidad no existentes: 'La calidad crujiente de la seda', pero refiriéndose a las maneras posibles de ser las cosas significa «clase» y se aplica solamente al grado o lugar ocupado por ellas en la escala de lo bueno y lo malo.

¹ CAJIDE et al., 1994.

2. En sentido absoluto, buena calidad, superioridad o excelencia. *La CALIDAD del vino de Jerez ha conquistado los mercados.*

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

4. Condición o requisito que se impone a un contrato.

5. Estado de una persona, su naturaleza, su edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad.

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

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

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

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

Esta división es la que Carr (1993) establece para la calidad educativa al distinguir entre definiciones descriptivas y reflexivas:

Una definición *descriptiva* equipararía la calidad con un «rasgo característico» o «atributo mental o moral» intentando «liberarse» en la medida de lo posible de juicios morales, limitándose a narrar las características o elementos que particularizan un objeto o situación. Se entendería calidad en sentido neutro, como conjunto de propiedades.

Una concepción más *normativa* entendería la calidad como un «grado de excelencia», es decir, conllevaría una asunción de ciertos valores como válidos. De este modo, la calidad se entendería como superioridad, intrínsecamente implicaría una cierta superioridad.

Analizando las definiciones dadas por las obras y documentos especializados y que van más allá de las definiciones genéricas hallamos concepciones que pueden agruparse en bloques en función del elemento que priorizan, como son los siguientes:

- *La calidad en el diseño o de las características intrínsecas.*

«La definición cotidiana de calidad se refiere habitualmente a las *calidades intrínsecas* del producto o servicio en cuestión»².

² CUTTANCE, P. (1995), *Building High Performance School Systems*. Keynote Addresses to the Eighth International Congress for School Effectiveness and Improvement. NSW Department of School Education. Leeuwarden (Holanda). [Documento no publicado. Facilitado por el autor], pág. 3.

Podemos hallar definiciones relativas a las características innatas de un producto que consideran, frente a las definiciones que aceptan la subjetividad de la valoración realizada por el cliente o usuario, que la calidad es una suerte de superioridad per se.

- *La calidad en el proceso o de la calidad como conjunto de «maneras de proceder o de hacer».*

Pese a lo subjetivo del tema, adoptando las ideas de Bernillón y Cerutti (1989), podemos considerar que la calidad consiste en: hacer bien el trabajo desde el principio; responder a las necesidades de los usuarios; administrar óptimamente; actuar con coherencia; un proceso o modo de hacer; satisfacer al cliente/usuario; disfrutar con el trabajo y ofrecer lo mejor de uno mismo; reducir costes inútiles; evitar fallos; ser más eficaz/eficiente/productivo/...

También existen otras concepciones que relacionan las características de un producto con el objetivo propuesto, que combinan la existencia de ciertos atributos innatos y la satisfacción del usuario, integrando todo ello bajo la exigencia de la aptitud para su utilización.

«Grado de coincidencia con las exigencias, como la concordia entre las propiedades de un producto, elemento o material y el fin al que se destina»³.

- *La calidad centrada en el resultado o de la satisfacción de los clientes.*

La mayoría de las definiciones generales que podemos encontrar hacen referencia a la satisfacción de necesidades. Éste es el caso de la definición dada por la International Standard Organization (ISO) y AENOR, entre otras:

«Conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren la aptitud de satisfacer necesidades explícitas o implícitas».

También muchos otros autores se mueven en esta línea:

«La calidad es, simplemente, lo que *proporciona placer* al cliente: es, en primer lugar, adelantarse a sus deseos y, a continuación, velar porque el producto le satisfaga cuando lo disfrute»⁴.

«Como si de una palabra mágica se tratara, el término calidad evoca en la mente de las personas la referencia a un valor seguro, se trata de un atributo o conjunto de atributos de los objetos, de los servicios o de las relaciones que circula en el seno de las sociedades modernas y que, según la percepción del ciudadano, satisfacen sus expectativas razonables haciéndolos dignos de confianza»⁵.

Por su parte, De Miguel et al. (1994:15), ofrecen otra clasificación. Consideran que la calidad educativa es un concepto multidimensional, que puede ser operativizado en función de variables muy diversas. En el cuadro adjunto (que ilustra la calidad como concepto multidimensional) se relacionan algunas de las opciones frecuentemente utilizadas según Garvin (1984) y Harvey y Green (1993):

1. CALIDAD COMO EXCEPCIÓN

A. Calidad como algo especial, distingue unos centros de otros a pesar de que es difícil definirla de forma precisa.

B. Visión clásica: distinción, clase alta, exclusividad.

C. Visión actual: la EXCELENCIA (Peters y Waterman, 1982):

a) Excelencia en relación con estándares: Reputación de los centros en función de sus medios y recursos.

b) Excelencia basada en el control científico sobre los productos según unos criterios: «centros que obtienen buenos resultados».

³ SALMERÓN, H. (1988), «El C.A.E.S., un cuestionario piloto sobre evaluación de calidad de los espacios arquitectónicos escolares». En las *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*, págs. 259-260.

⁴ DROIN, R. (1993), *La calidad con la sonrisa*. Bilbao: Deusto, pág. 17.

⁵ LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994), *La gestión de calidad en la educación*. Madrid: La Muralla, pág. 11.

<p>2. CALIDAD COMO PERFECCIÓN O MÉRITO</p> <p>A. Calidad como consistencia de las cosas bien hechas, es decir, que responden a los requisitos exigidos: «Centros donde las cosas se hacen bien».</p> <p>B. Centros que promueven la «cultura de la calidad», para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control de calidad.</p>
<p>3. CALIDAD COMO ADECUACIÓN A PROPÓSITOS</p> <p>A. Se parte de una definición funcional sobre la calidad, lo que es bueno o adecuado para algo o alguien:</p> <p>a) Centros donde existe una adecuación entre los resultados y los fines u objetivos propuestos.</p> <p>b) Centros donde los programas y servicios responden a las necesidades de los clientes.</p> <p>B. Centros que cubren satisfactoriamente los objetivos establecidos en el marco legal.</p>
<p>4. CALIDAD COMO PRODUCTO ECONÓMICO</p> <p>A. Aproximación al concepto de calidad desde la perspectiva del precio que supone su obtención:</p> <p>a) Centros eficientes al relacionar costos y resultados.</p> <p>b) Centros orientados hacia la rendición de cuentas.</p>
<p>5. CALIDAD COMO TRANSFORMACIÓN Y CAMBIO</p> <p>A. Definición de calidad centrada sobre la evaluación y la mejora a nivel institucional:</p> <p>a) Centros preocupados por mejorar el rendimiento de los alumnos e incrementar el valor añadido.</p> <p>b) Centros orientados hacia el desarrollo cualitativo de la organización (desarrollo organizacional).</p>

Y finalmente también Rul (1995: 295, 318) propone su propia clasificación. Señala que el concepto de calidad es un mito de las sociedades postindustriales y que se emplea en educación como justificación de determinadas políticas. Considera que toda aproximación al concepto ha de representar una necesaria desmitificación. Para él, los planteamientos sobre la calidad se abordan con demasiada frecuencia de una manera reduccionista, sin ir más allá de unos enunciados formales y de afirmaciones vacías de contenidos efectivos. Coincide en señalar que el concepto de calidad es claramente dinámico y transformacional. Concretamente en educación el concepto de calidad se puede manifestar en dos perspectivas:

1. La perspectiva axiológica, referida al potencial humano. Se deriva del concepto griego de «areté», en el sentido de excelencia, perfección, valor. Significa, por tanto, excelencia y altura de miras en el cumplimiento o en el desarrollo de las funciones. Es una orientación modulada por el potencial de la experiencia y la sabiduría y se relaciona con el concepto griego de sofía, en el sentido de experiencia y perspicacia. Así pues, calidad es la tendencia a la excelencia fundamentada en el potencial de la experiencia y sabiduría de las personas.

2. La perspectiva del mundo de la vida, referida a la capacidad de transformar información en acción. Se trata de la capacidad de gestión de una persona o de una organización determinada que transforma las ideas y los recursos en realidades beneficiosas. Se vincula con el término griego «tecné», entendido como arte, creación. En este sentido la calidad es la habilidad ingeniosa o artística que sabe incidir en una realidad dada transformándola mediante la guía de la experiencia y del conocimiento.

Considera que hay que combinar la perspectiva del mundo de la vida (donde la calidad es el objeto o la obra humana que contiene o expresa potencial creador de servicio mediante el ingenio y la habilidad técnica o artística) con la perspectiva axiológica (para la cual la calidad es el potencial de un individuo o de una colectividad que tiene la virtualidad de desencadenar actuaciones generadoras de objetos y obras excelentes o virtuosas).

CARACTERÍSTICAS DEL CONCEPTO DE CALIDAD

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

- La relatividad, la subjetividad, la complejidad o la ambigüedad

«Ciertamente, la calidad y la excelencia son metas deseables de la educación y de toda empresa humana. (...) El problema, sin embargo, radica en que el consenso en la deseabilidad de las mejoras se desvanece al tratar de precisar en qué consiste la superioridad expresada en la idea general de calidad. Los diversos sistemas de valores, las culturas, las ideologías, las actitudes y los intereses de grupos o

individuos se proyectarían en otras tantas caracterizaciones de la «educación de calidad»⁶.

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

De ahí que podamos decir que el término calidad es un concepto relativo que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional. Ello se refleja claramente en la frase de Pirsig (1974) que De Miguel (1994:13) cita:

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

De Miguel et al. (1994) van más allá sentenciando que calidad es un concepto relativo en tanto que: a) significa cosas diferentes para diferentes personas, es decir, existe una diversidad de intereses de las personas implicadas; b) puede suponer cosas distintas para una misma persona en diferentes momentos y situaciones, según sus objetivos; c) se trata de un concepto que tanto puede definirse en términos absolutos considerándolo un ideal al que no se puede renunciar (al igual que sucede con la verdad o la belleza), como en términos relativos y finalmente d) es un concepto escurridizo asociado a lo que es bueno y merece la pena y con el que es necesario comprometerse. Y es que, como señala Santos Guerra (1991), puede suceder que los padres piensan y dicen que el centro es bueno porque todos los alumnos aprueban la selectividad o porque hay mucho orden o porque no se mezclan los hijos con los de otras clases inferiores; los alumnos piensan que el centro es bueno porque se aprueba fácilmente o porque los profesores son amables o porque hay un ambiente estupendo entre los compañeros y los profesores piensan y dicen que el colegio o el instituto donde trabajan es muy bueno porque el equipo directivo es excelente, el ambiente de trabajo es magnífico y los alumnos son trabajadores.

- La variabilidad

Calidad es, como hemos dicho, un concepto relativo y dinámico, que depende de los momentos históricos y que está en función de los valores que cada uno tenga. Por lo tanto, es variable a lo largo del tiempo y el espacio. La calidad está, por lo tanto, relacionada con parámetros temporales, ideológicos, económicos y es imposible, por ello, llegar a consensuar una definición válida para cualquier contexto y época. Siguiendo a Schmelkes (1992: 23) y Muncio (1995: 4) es necesario reconocer que la calidad no es algo absoluto ni estático.

- La diversidad

La calidad de la educación forzosamente deberá referirse a la multiplicidad de elementos del proceso educativo, desde la amplitud de objetivos de la educación a la variedad de elementos intervinientes. Como señalan Cajide et al. (1994) refiriéndose a la educación superior, pero que bien puede extrapolarse a todo el sistema educativo, pese a los sucesivos intentos de definir y delimitar en qué consiste la calidad y cómo evaluarla, el problema permanece todavía como materia de controversia debido a la «megadiversidad» acerca de cuáles son las instituciones y cuáles las funciones de la educación. La calidad se asocia con: el nivel en

⁶ *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía: La calidad de los centros educativos*. (Alicante, 1988). Caja de Ahorros Provincial de Alicante, pág. 7.

que se alcanzan unos objetivos; el valor añadido; el nivel en que se satisface al usuario; la excelencia de procesos y resultados; el desarrollo adecuado de habilidades y aptitudes; la realización de sí mismo y buen entrenamiento para desempeñar un puesto de trabajo en la sociedad o la eficiencia (en tanto que se ponen en relación las entradas con las salidas), entre otras cosas. Por lo tanto, la calidad ha de valorarse necesariamente de forma plural.

- La temporalidad: a largo plazo

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

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

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

- ¿Un asunto técnico? La sustantividad política

A menudo el tema de la calidad aparece, sobre todo en visiones heredadas de la gestión empresarial de la calidad, como algo meramente técnico, como un conjunto de especificaciones que deben ser cumplidas y cuyo grado de consecución puede ser medido para detectar así en qué nivel nos encontramos. Pero, lejos de esta acepción puramente tecnocrática, la calidad es, como se ha dicho, un proceso impregnado de valores. En definitiva, medir la calidad no es más que realizar una evaluación y ésta, es sin duda, un proceso político cargado de opciones personales. Carr (1993: 16) alerta sobre este asunto (señalando que los estudios sobre calidad entienden la enseñanza como actividad técnica y olvidan sus fines morales y sociales), aspecto que Touriñan (1981: 39) ya tenía en cuenta al señalar que la conducta de calidad no se produce automáticamente al existir unas exigencias y saber qué cosas son valiosas en el ámbito de esas exigencias. Las exigencias unidas a las cosas valiosas se convierten en motivos. Pero, además, hay que plantearse cuál de esas cosas valiosas debo elegir. Del mismo modo, para Escámez (1988: 17), la calidad de la educación no es sólo un problema pedagógico y técnico, es prioritariamente un problema social y político. Considera que, a pesar de todas las declaraciones demagógicas, muy pocos políticos creen que la educación es un bien social y que, como tal, deben ser generadas las decisiones políticas que desarrollen los contextos sociales y promuevan los medios económicos para que esa calidad sea posible.

DEFINICIONES DE CALIDAD EDUCATIVA

Lo que sucede con el concepto general de calidad también se produce cuando nos referimos a calidad de la educación: es relativo, subjetivo, disperso.

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

Cuestiones previas

Según la OCDE (1991), el debate educacional va desde el nivel micro del aula o la escuela al nivel macro del sistema educativo y en todos ellos hay que cuestionarse 4 interrogantes:

1. ¿Qué nivel de escolarización, macro o micro, se halla sometido a escrutinio y cuál es la inspiración de éste: el compromiso de una reforma política o un imparcial análisis académico? (=por qué). En este

sentido, nos remitimos al primer capítulo, donde se explicitan los motivos de la preocupación o el interés por la calidad.

2. ¿Cuáles son los fines y objetivos apropiados, hasta qué punto deben llegar más allá de los específicamente relacionados con el aprendizaje del estudiante y cómo se determinarán las prioridades entre éstos cuando las materias sean objeto de disputa? (=cómo).

3. ¿Calidad de qué? ¿En qué grado la preocupación por el mejoramiento abarca objetivos no cognitivos? (=qué) . Podemos referirnos a la calidad del sistema educativo, del centro, de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan, etc.

4. ¿Calidad para quién o según quién? En relación a esta última pregunta, podemos considerar que la respuesta es diversa. Porque una será la posición de la administración pero sin duda, los maestros, opinarán de otro modo y los padres quizá de otro diferente. Incluso políticos, economistas, empresarios, ...(no educadores) tienden a interpretar y a valorar la calidad de la enseñanza. Lo hacen en términos de valores ajenos al proceso educativo. Para ellos la educación sirve a propósitos extrínsecos (interés nacional, demanda del mercado de trabajo,...) y miden su eficacia en la medida en que sirve a esos otros fines «no educativos».

Según si se centran en el proceso o en el producto

• Aspectos introductorios

Parece obvio que la calidad de la educación pasa tanto por la consecución de unos determinados resultados como por el desarrollo del proceso educativo en sí mismo. Como señala Escámez (1988: 19), proceso y producto que son elementos de una misma realidad, ya que el proceso se caracteriza, en su calidad, por el producto que consigue y el producto es la consecuencia del proceso que se desarrolla. Según Cuttance (1995), la calidad de los centros educativos se caracteriza por la calidad de las experiencias (proceso) y resultados de rendimiento de los alumnos (producto). Y como él, muchos autores establecen la constatación de la importancia tanto de la llegada como del camino recorrido. Sin embargo, se pueden encontrar definiciones que otorguen una importancia casi exclusiva al producto y algunas otras que consideren que la calidad radica más bien en el camino. Veamos unas y otras.

• Centradas en el producto

La mayor parte de las definiciones relacionan la calidad con los resultados. Si bien éstos son, desde luego, importantes, no son lo único que debe tomarse en consideración.

«Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible.»⁷.

Para De la Orden (1993), la calidad educativa se identifica con un producto educativo válido, pero válido ¿para qué y para quién? Generalmente implica la adquisición del equipamiento intelectual y la perspectiva cultural necesarios para reflexionar y discriminar el valor de las diferentes elecciones y compromisos ineludibles en el proceso de dar forma a la propia vida y contribuir a la dinámica social. Es decir, algo es válido si es funcional, congruente con las necesidades, expectativas y aspiraciones educativas de los individuos y la comunidad y que en la práctica resulta también eficaz.

«... Es difícil precisar qué se espera de la educación (...) De los sistemas educativos se han esperado aportaciones significativas en torno a objetivos como los siguientes: crear identidad nacional; mejorar el bienestar de la población y su calidad de vida; propiciar la movilidad social; mejorar las oportunidades de empleo de sus egresados; aumentar los niveles de ingreso; formar ciudadanos democráticos; extender la cultura universal; formar a los alumnos en los valores propios de un miembro activo y comprometido con la sociedad en la que vive; formar personas críticas y creativas; formar seres humanos capaces de enfrentar y resolver problemas; formar personas aptas para seguir estudiando;... y también se le atribuye una función reproductora y legitimadora que persigue inculcar la ideología dominante, legitimar las diferencias sociales o seleccionar a quienes pueden llegar a formar parte de la clase dominante»⁸.

⁷ COBO, J. M. (1985), *El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistemático*. En *Revista de Educación*, nº 308, pág. 358.

⁸ SCHMELKES, S. (1992), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México. Documento inédito, pág. 10.

Marzano et al. (1993) señalan que la palabra resultados podemos equipararla con muchos contenidos: percepciones y actitudes positivas hacia el aprendizaje; adquirir e integrar conocimientos; extender y refinar el conocimiento (comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar errores, analizar perspectivas, abstraer, ...); utilizar conocimientos significativos (toma de decisiones, investigación, resolución de problemas, invención, experimentación) y producir hábitos mentales (ser abierto de mente, buscar con claridad, no ser impulsivo, asegurarse de las propias ideas, evaluar la eficacia de nuestras acciones, buscar con ahínco soluciones, expandir los límites de nuestro conocimiento). Señalan (1993: 10) que podemos valorar al alumno como aprendiz autónomo, trabajador colaborativo, pensador complejo, productor de calidad, contribuidor comunitario, ...y analizar si aplica habilidades básicas, si aplica conceptos esenciales, si muestra auto-suficiencia, si muestra responsabilidad ciudadana y si integra el conocimiento a través de todas las disciplinas. Todo ello son muestras de la multitud de elementos que pueden configurar los resultados. A menudo, pues, las definiciones pivotan sobre el producto educativo, equiparando éste al rendimiento de los alumnos. Sin embargo, el centrarnos en el alumno tiene un riesgo claro: el de «caer» en definiciones que consideran que, en definitiva, la mejora de la calidad, tiende a mejorar exclusivamente los resultados o calificaciones escolares. En este sentido, como alerta Tiana (1993: 290), conviene ir más allá de los meros resultados académicos, cuya inmediatez puede convertirse en una trampa simplificadora.

«La evaluación, entendida como una simple revisión de los productos finales hace perder de vista la consideración del centro como un ecosistema que permite explicar y dar sentido al funcionamiento general y a los procesos que desarrollan la actividad. De la misma manera, la consideración de una de las partes pierde sentido aislada de la referencia al todo y de su vinculación con el contexto»⁹.

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

• *Centradas en el proceso*

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

«Proceso o principio de actuación que no apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos/finales, sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a lo que se nos demanda y a las posibilidades y limitaciones reales que se tienen»¹⁰.

Pese a resultar, desde nuestra perspectiva, mucho más coherente centrar la definición en el proceso, resultan relativamente escasas las aportaciones en este sentido, sobre todo, en relación a la ingente cantidad de contribuciones centradas en el producto.

• *Postura ecléctica. Más allá de la división proceso/producto: la coherencia*

Laffitte (1992:12) señala, siguiendo a Echevarría (1988), que la calidad del sistema educativo comporta considerar fines/objetivos, procesos/medios/resultados debido a su estrecha relación. Y comporta también tener en cuenta la funcionalidad o *coherencia* entre los fines generales de la educación, metas institucionales y objetivos específicos que marcan la acción de los actores, la eficiencia o correcta compensación entre costes y beneficios que marcan los procesos y medios organizativos, personales y materiales, como también la eficacia de los resultados educativos a corto, medio y largo plazo.

«Calidad de educación es el modo de ser de la educación que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia. La integridad se resuelve en el hecho de que en la educación se incluyan todos los

⁹ SANTOS GUERRA, M.A. (1990), *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal, pág. 32.

¹⁰ ESTEBAN, M. C.; MONTIEL, J. U. (1990), «Calidad en el centro escolar». En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 186, pág. 75.

factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre; la coherencia es concebida como la necesidad de que cada uno de los elementos de la educación tenga la importancia correspondiente a su papel en la vida humana; la eficacia viene condicionada por el hecho de que todos los elementos cumplan adecuadamente su función para que cada hombre desarrolle sus posibilidades y supere, en la medida de lo posible, todo tipo de límites»¹¹.

«Sea cual sea el modelo de interacción que defendamos entre los elementos de un centro, desde cualesquiera indicadores de calidad que elijamos, la coherencia, como sentido de vinculación entre esos elementos y sus indicadores, siempre constituirá uno de los requisitos de la calidad. En realidad el factor último que determina la calidad educativa de un centro no son los indicadores de calidad individualmente considerados, sino la estabilidad de sentido de relación que exista entre ellos»¹².

Si partimos, como hace De la Orden (1988) del supuesto de que la calidad de la educación está vinculada a determinadas características de los elementos procesuales y de producto, el siguiente paso sería preguntarse acerca de la identidad de estas características: qué contenidos se incluyen en el currículum y cómo deben organizarse y secuenciarse; cómo debe ser la formación del profesorado; qué tipo de clima institucional es deseable, etc. Habría multitud de respuestas diferentes. Cada individuo y cada grupo formularían distintas listas de características deseables del proceso y el producto educativo, de acuerdo en cada caso con sus creencias, ideas sobre el hombre, el mundo, la sociedad, la ciencia, la educación, la escuela, etc. La educación o la escuela de calidad sería diferente para un marxista y para un liberal, para un cristiano y para un musulmán, para un inglés y para un español. La calidad se define por un juicio de valor susceptible de apoyarse en múltiples criterios diferentes entre sí. En este sentido, si hemos de avanzar en la caracterización del concepto, es preciso superar la consideración de las características específicas de los elementos del proceso y del producto educativos, en cada manifestación individual de educación o centro escolar de calidad, y tratar de identificar los rasgos comunes a todos ellos a través de un proceso de abstracción. La hipótesis de De la Orden (1988: 153) es que las *relaciones* entre distintos elementos del contexto, el proceso y el producto de la educación son la característica común de las diversas manifestaciones educativas de calidad. Por lo tanto, la calidad de la educación vendría dada por la coherencia de cada componente con todos los demás y se caracterizaría por la interrelación entre tres elementos: la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia.

Según el ámbito de la calidad en el que pivotan

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

A continuación hemos recogido las aportaciones de diversos autores y organismos acerca de los factores, ámbitos, aspectos o elementos que consideran que son distintivos de una educación de calidad (algunos de ellos serán analizados en el capítulo número 5, referente a instrumentos de tipo «micro»). A partir de esta colección de propuestas, hemos llegado a establecer 16 ámbitos básicos que son los más repetidos por las obras analizadas. Estos son:

1. *Currículum.*
2. *Organización escolar.*
3. *Dirección y gobierno de los centros.*
4. *La escuela, el centro en sí como elemento central.*
5. *Profesorado: formación, motivación, vanas cuestiones del profesorado en general.*
6. *Intercambios con la comunidad.*
7. *Relaciones con el entorno.*
8. *Orientación de los alumnos.*

¹¹ GARCÍA HOZ, V. (1981): «La calidad de la educación: Una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar». En AA.VV., *La Calidad de la Educación*. Madrid: C.S.I.C., págs. 10-11.

¹² GIL, F. (1988), «Análisis de los conceptos de coherencia docente y coherencia del centro como indicadores de la calidad educativa». En las *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*, pág. 270.

9. *Evaluación de los resultados, tanto de alumnos como de centros (aspectos en relación a la inspección, supervisión y rendimiento de cuentas en general).*
10. *Recursos (instalaciones, edificios, materiales didácticos,...).*
11. *Medios económicos.*
12. *Métodos de enseñanza-aprendizaje.*
13. *Innovación pedagógica/experiencias/proyectos de investigación-acción.*
14. *Educación en valores.*
15. *Igualdad de oportunidades.*
16. *Otros aspectos (alumnado, nivel socio-económico de las familias,...).*

Estos 16 aspectos son un tanto arbitrarios. No han sido construido apriorísticamente por nosotros, sino que, tras una lectura detenida de los ámbitos que todas las obras aportaban, hemos intentado ofrecer una clasificación exhaustiva de modo que todos los ámbitos pudiesen encontrar cabida en una u otra «categoría». Sin embargo, resulta claro que los anteriores epígrafes son artificiales por varios motivos. En primer lugar, porque no están claramente separados sino que se hallan interrelacionados y ligados entre sí. Y en segundo lugar porque podríamos haber puesto una infinidad más de ellos (y quizá podríamos haber prescindido de alguno de estos 16). Sin embargo, nos hemos guiado por el criterio de importancia cuantitativa y hemos optado por mencionar los que «se repiten» más, aquellos en los que se logra mayor coincidencia. También cabe señalar que hay aspectos que bien podrían ir juntos. Es el caso de los puntos 2 y 3 (organización escolar y dirección escolar que, pese a estar separados, en muchos documentos aparecen unidos) o de los puntos 10 y 11 (referentes a recursos en general y a recursos económicos en concreto respectivamente). El punto 10 incluye o debiera subsumir al 11 pero como en algunas obras los tratan separadamente, así lo hemos respetado. No obstante, cabe reseñar que los aspectos económicos a menudo están insertos en el punto segundo, referente a organización general del centro (es el caso, por ejemplo, del Plan EVA). Finalmente, lo mismo sucede con los puntos 1 y 12 (currículum y métodos de enseñanza-aprendizaje). A menudo, incluso analizando indicador a indicador, resulta difícil llegar a determinar si incluir un determinado ámbito de calidad «pertenece» al grupo primero o al doceavo. Y es que están fuertemente conectados.

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

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

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

A	OCDE			
	OCDE (1989)	OCDE (1991)	OCDE (1992)	OCDE (1995)
	<i>Indicadores</i> de calidad que identifican a las escuelas eficaces	<i>Areas clave</i> identificadas	<i>Características</i> de las escuelas que contribuyen a la calidad	<i>Items</i> en los que agrupa los indicadores
1		El currículo: planificación, aplicación y evaluación		
2	Organización y funcionamiento escolares ágiles	Organización de la escuela		
3	Claro liderazgo de la dirección		La dirección pedagógica (directores interesados por las actividades pedagógicas en lugar de ser un mero administrador)	
4		La escuela como el meollo de la cuestión		
5	Trabajo en equipo del profesorado y toma de decisiones compartida. Estabilidad del profesorado. Programas de formación en función de las necesidades del centro. Planificación y coordinación curricular entre el profesorado con mecanismos para la evaluación continua de alumnos	El papel vital de los profesores		Recursos humanos
6	Alto nivel de participación de los padres			
7				
8				
9		Medición de resultados, apreciación y supervisión	La evaluación frecuente de los progresos de los alumnos	Resultados de alumnos, sistema educativo y en relación al mercado de trabajo
10		La dimensión de los recursos		
11				Recursos financieros Fuentes de fondos educativos
12				
13				I+D educativo
14				
15				
16	Normas y objetivos comunes asumidos en un proyecto educativo Espíritu de escuela Utilización racional del tiempo Apoyo efectivo de las autoridades		Atmósfera de orden y disciplina El buen nivel de los alumnos Objetivos precisos Una atmósfera de cooperación entre los profesores.	Contexto demográfico, socioeconómico Opiniones y esperanzas Participación en la educación Tiempo de enseñanza Procesos escolares

B INSTITUCIONES OFICIALES				
	GENERALITAT DE CATALUNYA (1991)	PLAN EVA (MEC) (1991)	MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (1994)	MUÑOZ REPISO, M. et al. (1995)
	<i>Aspectos que evalúa en secundaria</i>	<i>Dimensiones</i> en las que se engloban los indicadores	Señala estos <i>ámbitos</i> , y dentro de ellos 77 medidas concretas	<i>Áreas funcionales</i>
1	El currículum			Organización curricular y académica.
2	La organización y la gestión de los centros	Organización y funcionamiento de los centros	Autonomía y organización de los centros	
3			Dirección y gobierno de los centros	Órganos de gobierno de los centros
4				
5	La formación del profesorado	Recursos humanos	Profesorado	Personal de los centros
6				Relaciones de los padres con el centro
7				Relaciones con otras instituciones
8	La orientación escolar y profesional: la acción tutorial			
9		Rendimiento educativo	Evaluación e inspección	Apoyos externos y supervisión de los centros
10		Recursos materiales		Recursos materiales
11	Los costes económicos			Recursos económicos
12		Procesos didácticos		
13				
14			La educación en valores	
15			Igualdad de oportunidades y compensación de las desigualdad	
16		Contexto Apoyos externos (EAPs, CEPs, inspección,...) Alumnado		Fines de la educación Alumnado Satisfacción de la comunidad educativa y clima de los centros

C OBRAS DE ÁMBITO INTERNACIONAL				
	STANDARDS FOR QUALITY ELEMENTARY & MIDDLE SCHOOLS (1990)	PAPADOPOULOS (1990)	WILSON (1992)	RILEY; NUTTALL (1994)
			Ámbitos por los que pasa la calidad	
1	Currículum	El Currículum	Ámbitos por los que pasa la calidad	
2	Organización	La organización escolar		
3	Dirección			
4			Calidad de las escuelas	
5	Desarrollo de los recursos humanos	El papel de los profesores y su estatuto	Calidad de los profesores	
6				
7				
8				
9	Evaluación y valoración	La evaluación y el control		Rendimiento académico
10				
11		Los recursos económicos		
12	Enseñanza (Instrucción)			
13				
14				
15				Igualdad de oportunidades
16	Clima escolar			Ambiente de aprendizaje "Ethos" individual de cada escuela

D ALGUNAS APORTACIONES DE AMBITO NACIONAL				
	ZABALZA, M. (1988)	CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA (1988)	MRP: PROECTE 100 MESURES (1992)	BLANCO (1993)
	<i>Principios de procedimiento para la implantación curricular</i>	Clasificación de los aspectos más relevantes	<i>Grupos de medidas</i>	Indicadores propuestos
1	La articulación y la organización curricular	Currículum escolar	Un currículum para una escuela renovada	Los programas
2		Dirección, organización y supervisión de centros		Organización de la enseñanza
3	El liderazgo efectivo ejercido por el director			
4				
5	El profesorado	Formación, selección y perfeccionamiento de los profesores	Una nueva profesionalidad docente	Los docentes
6	La participación de las familias		Participación de la comunidad educativa	
7	El clima del centro		Nexos entre escuela y sociedad	
8		Orientación educativa		
9				La evaluación y el control
10				
11				Recursos económicos
12				
13		Innovación pedagógica e Investigación-Acción	La Renovación pedagógica	
14			La educación en valores	
15				
16	Aspectos cualitativos: sentimiento de afiliación al centro, nivel de expectativas de éxito generalizado, ...		Elaboración y desarrollo de proyectos educativos coherentes y autónomos Derechos y deberes de los alumnos La normalización lingüística y cultural de la educación Una administración al servicio de la comunidad educativa	

E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE CENTROS				
	GARRIDO, JABONERO, RIVERA (1989) (AUDO-G)	MESTRES (1990) (SAPOREI)	BARBERÀ, V. (1990) (MEOPA)	GARRIDO et al. (1995)
	<i>Grupos de aspectos</i>	<i>Ámbitos en que organiza los indicadores</i>	Bloques de factores	<i>Factores esenciales de los que depende la calidad de los centros</i>
1				
2	Coordinación planificación escolar	Organización	Organización y funcionamiento	Factores organizativos
3	Dirección			
4				
5	Elementos personales	Personal	Profesorado	Factores relativos a los recursos humanos
6		Integración con la comunidad		
7				
8				
9	Aprendizajes adquiridos, aspectos formativos	Rendimiento		
10			Edificios y medios materiales	Factores relativos a los medios materiales
11	Elementos financieros	Economía		
12				Factores metodológicos
13	Innovación y crecimiento			
14				
15				
16	Entorno. Elementos socio culturales	Alumbrado Estructura	Alumbrado Medio socio-económico, cultural y familiar	Factores legislativos Medios funcionales Otros factores

F INSTRUMENTOS EXCLUSIVOS DE INFANTIL/APORTACIONES SÓLO DE INFANTIL				
	DARDER, P. et al. (1990)	PASCAL, (1994)	BALAGUER, MESTRES,	ZABALZA (1995)
	(ACEI)	(EELRP)	PENN (1995)	
	Principales <i>indicadores</i>	Dimensiones de la calidad	<i>Criterios</i> * de calidad	<i>Dimensiones</i> de la calidad
1		Curriculum y experiencias de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Diferenciación de actividades para abordar todos los niveles de desarrollo y todas las «materias»
2	Funcionamiento órganos de gestión			
3				
4				
5	Papel del maestro Formación permanente	Equipo de profesores		
6	Relaciones con las familias y con la sociedad	Conexión/Coordinación, con la APA	La comunidad Opiniones de los padres	Trabajo con los padres y con el entorno
7			Entorno	
8				
9	Evaluación del proyecto Control-regulación	Control y evaluación de los procedimientos	Evaluación de los niños y medidas resultantes	Sistemas de evaluación
10	Espacio educativo Materiales didácticos	Ambiente físico		Materiales
11			Distribución de los costes	
12	Orientación metodológica de la escuela	Estrategias de enseñanza-aprendizaje		
13				
14				
15		Igualdad de oportunidades		
16	Proyecto educativo Atención a las situaciones cotidianas Desarrollo progresivo de los niños Trabajo en equipo Grupos dentro de la escuela Organización del tiempo Coordinación. Comunicación e Información dentro del equipo de la escuela Toma de decisiones Relaciones personales, ambiente trabajo	Finalidades y objetivos Relaciones e interacciones Planificación, evaluación y Recopilación de documentos	Acceso y utilización del servicio Relaciones Valoración de la diversidad Ethos	Organización de los espacios. Equilibrio iniciativa infantil/trabajo dirigido. Atención privilegiada a los aspectos emocionales. Posibilidad de utilizar un lenguaje enriquecido. Rutinas. Atención individualizada a cada niño

* Añade otras medidas que ya NO son criterios de calidad, sino «garantías», de calidad.

G APORTACIONES VARIAS				
	ESTEBAN y MONTIEL (1988)	CASANOVA (1992)	DE CEA, COROMINAS, et al. (1992) (V.A.Q.)	GARCÍA; DE HOYOS (1995)
	<i>Alternativas</i> para alcanzar mayores cotas de calidad	<i>Componentes</i> a los que corresponden determinados indicadores	Dos grandes <i>ámbitos</i> sobre los que recoge información	<i>Elementos</i> más determinantes de la calidad
1			Curricular	Contenidos
2		Estructura organizativa y organización	Organización	
3	Clarificación de las tareas de gestión			
4		Funcionamiento interno		
5	Un profesorado motivado en su trabajo y actualizado	Personal		Formación y actualización de los maestros
6		Relaciones con la comunidad		
7		Entorno		
8				
9		Resultados		
10		Instalaciones y recursos		
11				
12				Métodos de enseñanza-aprendizaje
13		Experiencias e innovaciones		Apertura a la ciencia y a la tecnología
14				
15				
16	Reestructuración Sistema Educativo en los aspectos organizativos y curriculares			Articulación de los niveles

H				
LEYES				
	ESTATUTOS DEL COLEGIO ACADÉMICOS DE PRIMERAS LETRAS (1780)	REAL DECRETO DE 1902 (FLECHA, C., 1988)	LGE (1970)	LOGSE (1990), ART 55
	<i>Indicadores propuestos</i>	Cuadro de las enseñanzas	La valoración del rendimiento de los centros se hará en función de:	<i>Factores que favorecen la calidad</i>
1	«Buena doctrina», «Buen lenguaje» en el tratamiento de los contenidos		Número e importancia de las materias facultativas	
2				
3			Formación y experiencia del equipo directivo del centro	Función educativa
4				
5	«Perfecta formación» del educador		Titulación académica del profesorado	La cualificación y formación del profesorado La programación docente
6		Relaciones del equipo directivo con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado		
7				
8			Servicios de orientación pedagógica y profesional	La orientación educativa y profesional
9		Rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional	La inspección educativa La evaluación del sistema educativo	
10		Locales de que disponen Condiciones de salubridad, higiene y seguridad Libros de texto utilizados Catálogo de los gabinetes y material científico	Instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas Relación numérica alumno profesor	Los recursos educativos
11				
12		Métodos	Disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza	
13				La innovación y la investigación pedagógica.
14				
15				
16	«Perfecta educación» de la juventud			

Pese a la coincidencia de los diferentes autores, es curioso ver como cada uno enfatiza determinado elemento o ofrece una visión más o menos sesgada a favor de un aspecto u otro. Así, por ejemplo, desde los Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya (1992) se insiste en la normalización lingüística, aspecto que no aparece en ninguna contribución más. Por otra parte, Vico (1988) se centra en la parte más académica, mientras que Esteban y Montiel (1988) lo hacen en aspecto más organizativos. También sucede

que mientras que Garrido et al. (1989) consideran una serie de grupos de factores que pueden pertenecer a inputs, procesos y outputs, Escámez (1988) focaliza su aportación en los elementos «input» o condiciones requeridas para conseguir una educación de calidad, sin nombrar ningún aspecto procesual o de resultados.

O, respecto a la educación infantil, hallamos la contribución de Zabalza, muy centrada en la parte académica, en la vida del aula.

A pesar de todo ello, podemos, a partir de las principales obras que versan sobre el tema, intentar hacer el recuento de frecuencias de los aspectos en los que se fijan para llegar a determinar los ámbitos más usuales. Ofrecemos dicho cálculo, derivado del estudio de las propuestas de los ocho colectivos que acabamos de exponer (ordenados de la A a la H), en forma de tablas.

Tabla de recuento de frecuencias a partir de las obras analizadas:

	A	B	C	D	E	F	F	F	G	H	Total
1	1	2	3	4	0	3	1	2	2	3	21
2	2	3	2	2	4	1	0	0	2	0	16
3	2	2	1	1	0	0	0	0	1	2	9
4	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
5	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	32
6	1	1	0	2	1	4	1	1	1	1	13
7	0	1	0	2	0	1	1	1	1	0	7
8	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	4
9	3	3	3	1	2	4	1	1	1	2	21
10	1	2	0	0	2	3	2	2	1	3	16
11	1	2	1	1	2	1	1	1	0	0	10
12	0	1	1	0	1	2	1	0	1	2	9
13	0	0	0	2	1	0	0	0	2	1	6
14	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
15	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	3
16	3	2	2	2	4	4	3	3	2	1	26

De aquí se derivan los siguientes seis grupos de definiciones como principales, que, de mayor a menor importancia cuantitativa, son:

1º) Ámbito 5: Profesorado.

2º) Ámbito 16: Otros (hay que considerar que es como un «cajón de sastre», de ahí que su frecuencia sea elevada, pero también de este dato debemos derivar la influencia de múltiples variables, sobre todo de tipo «input» y muy especialmente las referidas al alumnado).

3º) Ámbito 1: Currículum.

4º) Ámbito 9: Evaluación.

5º) Ámbito 2: Organización Escolar.

6º) Ámbito 10: Recursos.

Otro aspecto que consideramos necesario abordar es la posibilidad de realizar cruces entre las dos divisiones más populares y habituales de los ámbitos de la calidad. De una parte, está la división que acabamos de realizar, según los elementos, y que se puede resumir en cinco elementos básicos. Y, de otra, está la conocidísima separación, aún vigente en muchos modelos, entre aspectos de «Input» o entrada, de proceso y de «Output» o resultado (aunque no estamos muy seguros de hasta qué punto se puede realizar dicha separación). Combinando ambas visiones, podríamos dar lugar a un cuadro como el siguiente, en el que ir ubicando cada indicador en concreto:

	INPUT	PROCESO	OUTPUT
Aspectos curriculares		X	
Aspectos de organización del centro		X	
Aspectos relativos al alumnado	X		X
Aspectos relativos a los recursos	X		
Aspectos en relación a la evaluación			X
Aspectos en relación al profesorado	X	X	

Es decir, a partir de los documentos estudiados se perciben estos ámbitos como los de mayor influencia en la calidad educativa. Nos queda la duda de si, en caso de que hubiésemos estudiado otros

documentos, podríamos haber hallado otros ámbitos como esenciales, aunque nuestra impresión es que éstos son, a *grosso modo*, los ámbitos esenciales en cualquier obra. Como vemos son de tres tipos básicamente, como acostumbra a suceder:

a) De input:

Bajo el ámbito titulado «Otros» se incluyen multitud de aspectos, pero preferentemente son elementos de tipo input, como características del alumnado, nivel socioeconómico de las familias, estructuración del sistema educativo, ratios, garantía del acceso a la educación,... todos ellos elementos de «entrada» en el proceso educativo, en tanto que son condicionantes del proceso y de los resultados pero que no está en manos de los centros modificar. Entra también en este apartado el ámbito «Recursos».

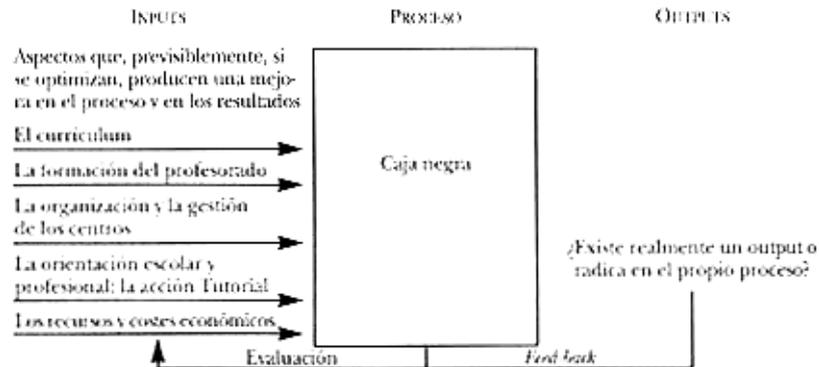
b) De proceso:

La mayoría de los ámbitos son de tipo procesual (aunque según cómo se mire o cómo se desglosen en múltiples aspectos de mayor concreción y menor envergadura podrían entenderse también como *inputs*). Se trata del profesorado, del currículum, del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la organización del centro escolar.

c) De output:

Gran cantidad de obras hace referencia a la evaluación de los resultados. Este epígrafe debe entenderse de modo amplio en el sentido de que en ocasiones hace referencia al rendimiento del sistema educativo, en otras ocasiones del centro educativo, y la mayoría de las veces, del alumnado. También la inspección y/o supervisión se engloban en este grupo. Se trata de un ámbito de *output* en tanto que intenta valorar los resultados del proceso educativo.

Visto en forma gráfica:



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, los aspectos de mayor coincidencia como influyentes (sean *inputs*, procesos o *outputs*) en la calidad educativa son, de forma ordenada:

- Profesorado.
- Currículum.
- Evaluación.
- Organización Escolar.
- Recursos.

Vamos a continuación a tratar de ejemplificar la existencia de definiciones centradas en uno u otro de estos ámbitos principalmente, es decir, que hacen pivotar la calidad en uno de estos elementos. Obviamos las definiciones centradas en los recursos porque consideramos que es una relación muy manida y que actualmente está siendo estudiada en gran parte por los organismos oficiales (desde el CIDE, en gran medida) e introducimos otro tipo de

definiciones, a nuestro juicio especialmente interesantes, centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y/o en aspectos didácticos. Así pues, vamos a referirnos a definiciones:

- Centradas en el profesorado.
- Centradas en el alumnado.
- Centradas en el currículum.
- Centradas en el centro educativo.
- Centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Centradas en otros elementos.

• **Definiciones centradas en el profesorado**

El profesor es, sin duda, el gran artífice o guía de una enseñanza de calidad pero el profesor no es un ente en abstracto que trabaja aisladamente sino en unas condiciones temporales, ideológicas, con una determinada formación. Por ello hay que reflexionar acerca de la tendencia a culpabilizar a los profesores de todos los males del sistema educativo porque quizá todos seamos, al fin, responsables del modo en que se ejerce la docencia.

«El propósito del estudio de la calidad consiste en entenderla mejor, en aclarar cómo puede alcanzarse y en canalizar los recursos para ayudar a todos los profesores a perfeccionar su nivel actual de rendimiento y a satisfacer así las expectativas públicas de la inversión en el sistema educativo»¹³.

«La calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimación permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno. Mas la enseñanza se valora tanto por los efectos promovidos en las adquisiciones y estilos del alumno (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.) como por la excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad socio-crítica»¹⁴.

Así, incluso podemos encontrar afirmaciones que hacen depender exclusivamente la «garantía de calidad» de la educación, de los docentes¹⁵ y por ello consideran que la mejora de la calidad pasa por procedimientos rigurosos de selección, que permitan retener solamente a los candidatos de talento y muy motivados; una formación pedagógica inicial breve y basada en la práctica; una remuneración suficientemente motivante que evite la fuga a otras profesiones de los más dotados; planes de desarrollo profesional y una administración que ofrezca posibilidades de promoción. Otros elementos que se han considerado importantes son la estabilidad del profesorado; el trabajo en equipo y la toma de decisiones compartida; la planificación y coordinación curricular a la vez que un alto grado de autonomía (Pérez Gómez, 1989); un incremento de la comprensión de los propios valores a través de la práctica (Carr, 1993); la evaluación del profesorado (Laffitte, 1992); formación continua y voluntad de mejora (aumentar nuestras propias metas); ...Algunos de los estudios que se hallan en esta línea son los de Mayeske (1972) o Papadopoulos (1990). Sin embargo, parece que el asunto de la formación es el que se considera aún hoy en día el más influyente. Debemos de considerar, en este sentido, que no sólo debemos valorar si existen opciones de formación permanente sino en qué modalidades se estructuran, en qué horarios se ofrecen y qué consecuencias tiene la formación sobre la práctica.

En otro orden de cosas, basar la calidad de la educación en el profesorado y su actuación implica descargar en ellos toda la responsabilidad del sistema educativo. Quizá por ello el sistema educativo suele ser valorado a partir de evaluar centros y profesores, sin tener en cuenta en qué condiciones operan. Esto presenta indudables peligros. Como señala desde una perspectiva crítica Elliott (1993:165), la evaluación de los profesores puede interpretarse como otra estrategia más del ejercicio del poder coercitivo.

Por otra parte, si bien el reconocimiento social, profesional y económico del profesorado no suele aparecer como uno de los elementos sobre los que incidir para lograr una educación de mayor calidad, se trata, sin duda, de un elemento esencial en tanto que mejorando el prestigio de la profesión (desde todos los niveles), se mejorarán las condiciones de

¹³ WILSON, J. D. (1992), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós/MEC, pág. 34.

¹⁴ CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez-Roca.

¹⁵ *Comunidad Escolar*, «Análisis de las reformas educativas iniciadas en los países de la OCDE», Núm. 481, de 18 de enero de 1995.

trabajo de los docentes y ello redundará, probablemente, en una mejor calidad de la educación. En este sentido el documento «Las cifras clave de la educación en la Unión Europea. Segundo informe» (Comisión Europea, 1996) analiza la profesión docente en la Unión Europea. Como principales resultados ha podido constatar que: la formación docente incrementa cuantitativamente (crece el número de cursos de los estudios para ejercer de profesor); las diferencias retributivas entre el profesorado de primaria y secundaria tienden a desaparecer y se reducen las divergencias entre salarios mínimos y máximos. Sin embargo, mientras que en Inglaterra en ocho años un docente puede alcanzar el máximo techo salarial, en España, Italia o Austria necesita cuarenta años para hacerlo. Ello es, creemos, un factor importante a considerar en tanto que los profesionales más cualificados a menudo desertan de la profesión docente hacia otras mejor retribuidas, mejor consideradas, menos estresantes y con mayores posibilidades de promoción profesional. En esta línea, en Francia (Comunidad Escolar, 29/V/1996) se ha constatado que el 28 % de los docentes estima que su profesión está mal considerada socialmente; un 57,3 % que su salario es excesivamente bajo; el 62 % de los docentes de secundaria se considera fracasado en su trabajo; el 69 % admite incluso no disponer de las cualificaciones necesarias y pese a que el 80 % considera su profesión interesante, más del 10 % manifiesta su deseo de abandonar la carrera docente. A ello contribuye la proletarización de los docentes, que ha ido aparejada a la universalización de la enseñanza y el crecimiento demográfico. Del papel de «fuerzas vivas» que correspondía a los maestros en el medio rural de los años cincuenta se ha pasado a una función como asistente social en primera línea de fuego de la exclusión social, la violencia y la inadecuación de la enseñanza como preparación para el empleo o como instancia de formación cívica. Por estos motivos en Alemania y Reino Unido se empieza a notar la escasez de docentes y el envejecimiento del profesorado puesto que los docentes más cualificados han abandonado el sistema y los que quedan dicen, en gran parte, sentirse desorientados por el aluvión de innovaciones que han tenido que soportar en la última década.

• *Definiciones centradas en el alumno*

«El esfuerzo por mejorar la calidad tiene como últimos destinatarios a los alumnos. Son ellos quienes, finalmente, han de verse beneficiados por el mejor funcionamiento de los centros docentes. Lo que se intenta conseguir es que los alumnos, todos los alumnos, y de acuerdo con sus posibilidades, aprendan más y mejor, aprendan a aprender por sí mismos, desarrollen el gusto por el estudio, el deseo de saber más, y alcancen progresivamente una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma»¹⁶.

Gento (1995) se inscribe también en esta línea, considerando la calidad de la educación como la «Realización o plasmación individual auténtica, integral y suprema de las posibilidades reales de un ser determinado» .

Según Ávila y Mena (1988), el educador ha de procurar que el individuo en el futuro alcance el conocimiento de que su participación y cooperación en la vida colectiva serán el progreso del mañana y ha de fomentar en el educando la reflexión y la experiencia que le conduzcan al conocimiento de la realidad y hacer que se sienta responsable sin temor a la equivocación. Consideran esencial que el alumno sea el centro de la actividad educativa, abriendo cauces de participación y relación entre sus miembros al mismo tiempo que se debe potenciar el trabajo en grupo.

Al centrarnos en el alumno corremos el peligro de acabar valorando los resultados que éste alcanza. Ante este peligro Schmelkes (1992: 54) señala que si bien se puede aceptar que el objetivo de todo movimiento por la excelencia es mejorar los resultados de aprendizaje de todos los niños, es el proceso lo que produce esos resultados y por ello un movimiento hacia la calidad lo que busca mejorar es el proceso que conduce a los resultados. En otro orden de cosas, ¿qué entendemos por resultados? La concepción que tengamos de éstos puede ser muy diversa y amplia. En este sentido, García y Ramos (1995) señalan que, a su juicio, la calidad de la educación se manifiesta en cosas tan variadas como la capacidad de reflexión; la responsabilidad; la creatividad; la disciplina personal y social; los hábitos de lectura; la autoestima; la autodeterminación; la participación; el aprendizaje significativo; el rendimiento académico; la cultura científica; la cultura cívica; la sensibilidad cultural; la educación armónica; el conocimiento de la realidad local e institucional y del patrimonio cultural; la capacidad para el mejoramiento del medio ambiente y conservación de la salud o la capacidad para resolver problemas prácticos.

• *Definiciones centradas en el currículum*

¹⁶ MEC (1994), *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, pág. 33.

Una de las definiciones que puede resultar ejemplar dentro de esta categoría que otorga la primacía de la calidad al currículum es la que sigue a continuación:

«La calidad consiste en planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo (según los criterios de optimalidad de cada país) para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden»¹⁷.

Otra visión centrada en el currículum consiste en:

«La calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes»¹⁸.

Pérez Juste (1988: 293) considera que la calidad de los centros educativos será la de la educación que en ellos se imparta y, aunque reconoce la dificultad existente para acotar el concepto calidad de la educación, señala que la esencia de la calidad radica en la entidad misma de los fines y objetivos. Así, una educación de calidad pasa por el logro de la excelencia personal.

«Un sistema educativo es progresivo si participa efectivamente en el progreso global del sistema social al que pertenece. Un sistema educativo de calidad será en consecuencia, aquel que garantice el logro del progreso social. Esto puede realizarse en la medida en que también suponga progreso social el propio progreso educativo»¹⁹.

Escámez intenta, dentro de considerar la calidad en relación a sus fines, una triple definición de calidad en relación a: 1) las finalidades (parámetro según el cual la educación debe centrarse en: el desarrollo moral; las actitudes; las competencias; el saber hacer y los conocimientos); 2) los contenidos (cuyos indicadores de calidad son: la correspondencia de los contenidos que se imparten con aquellos de la ciencia actual; la adecuación de los contenidos a las necesidades sentidas por los alumnos, a sus posibilidades intelectuales, emocionales y físicas; el equilibrio entre la organización de los programas y los procesos de aprendizaje; la coherencia de los contenidos diacrónica y sincrónicamente entre ellos y con los fines que se establezcan; el acuerdo axiológico entre los contenidos y la cultura, artes y aspiraciones de la comunidad; la armonía contenidos-saberes de nuestro tiempo; los contenidos susceptibles de mantener el esfuerzo y la alegría por aprender y la orientación prospectiva de los contenidos) y 3) la metodología (en relación a la cual se exige: la aplicación de principios de globalidad e interdisciplinariedad; la apertura a las experiencias pedagógicas e investigaciones científicas; el realismo con las demandas y realidades de cada pueblo y tratar los problemas de hoy a la luz de las exigencias del futuro).

Para algunos la finalidad última sólo puede medirse a través de los resultados. De ahí nacen definiciones que enfatizan los outputs. Es el caso de Segovia (1992: 155) para quien la calidad es el conjunto de elementos y características de un sistema educativo que le permiten obtener unos resultados acordes con los objetivos prescritos a dicho sistema.

• *Definiciones centradas en el centro educativo*

Como consta en el artículo 4.12 del «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate» (1987), los centros son el ámbito preferente de esta enseñanza y de su posible mejora. Para conseguir centros «exitosos» han de darse, entre otras, estas condiciones: participación de los propios centros de enseñanza en la formación inicial de los docentes (prácticas); descentralización de la gestión y de los presupuestos; aplicación de medidas que inciten a los centros a mejorar; una actitud receptiva por parte de las autoridades externas; creación de redes de centros que trabajen con los mismos planteamientos, para facilitar

¹⁷ WILSON, J. D. (1992), *Op. cit.*, pág. 34.

¹⁸ *Declaración Mundial de Educación para Todos* realizada en marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia, art. 1.

¹⁹ BARROSO, M. C. (1988), "Progreso y calidad en educación". En *La calidad de los centros educativos*. Alicante: Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía, pág. 26.

el intercambio de informaciones y apoyo; posibilidad de que los centros participen en las decisiones relativas a los programas y promoción de la autoevaluación y de la planificación interna.

Tal como señala Schmelkes (1992:4), no podemos aspirar a lograr la calidad exclusivamente a través de medidas de política educativa diseñadas a nivel central y estandarizadas y uniformes para todas las escuelas. La historia del desarrollo y expansión de la educación primaria en las décadas recientes ha mostrado que dichas medidas, si bien impulsan el crecimiento del sistema, son incapaces de asegurar calidad de manera equitativa en las diversas escuelas del país. Ello es así porque la educación verdadera es la que ocurre en el interior de cada aula, en cada escuela. Su calidad depende de las relaciones que se establezcan entre las personas que ahí trabajan, con los alumnos y con la comunidad inmediata a la que sirven. Por eso, la calidad de la educación sólo podrá mejorarse, en forma real, en la medida en que, desde cada plantel educativo se generen, de manera participada y compartida, las condiciones que esa escuela necesita para lograr resultados de calidad en la educación impartida a esos alumnos determinados en las condiciones específicas de la comunidad concreta a la que presta sus servicios.

«La calidad de la educación, en cuanto se manifiesta en un producto válido, dependerá fundamentalmente de lo que acontece en la escuela, de las estructuras y procesos de las instituciones educativas»²⁰.

No faltan las voces críticas, como las de García y Rodríguez (1988: 203), para quienes hablar de calidad de la enseñanza es utópico, por lo que es mejor hablar de calidad de los centros educativos. Para estos autores un sistema (educativo, económico o del tipo que sea) no admite ser adjetivado «de calidad»; podrá ser completo/ incompleto, coherente/ incoherente, adaptado /desadaptado, etc., pero la calidad se obtiene/o no se obtiene de su aplicación práctica, de su proyección práctica y, en definitiva, de su producto.

Los estudios de casos realizados por iniciativa de la OCDE demuestran hasta qué punto la calidad de la enseñanza depende directamente de los docentes y de los centros, cualesquiera que sea el papel de las medidas externas adoptadas por las autoridades educativas. Del mismo modo, Esteban y Montiel (1990) comentan que el centro escolar es la unidad básica de funcionamiento para conseguir la calidad y Blasco (1994) coincide con ellos al señalar que las sociedades democráticas asignan unas finalidades a la educación pero, en definitiva, la operatividad de las intenciones educativas se plasma en los centros.

Desde esta perspectiva enfatizadora del centro educativo como unidad básica de la calidad de la educación, hallamos los estudios que consideran la escuela como ecosistema (Lipovetsky, 1986; Santos, 1990), caracterizado, entre otras cosas, por la interrelación entre sus elementos y las personas que lo integran, por la cultura autóctona de cada centro y por la perspectiva interpretativa desde la que se concibe la realidad.

El hecho de tomar el centro como unidad y de hablar de la calidad de la escuela en su conjunto puede resultar peligroso en tanto que puede conducir a realizar listados de centros de mayor o menor calidad sin aclarar los indicadores por los que se rigen para tales clasificaciones. Es el caso de la Revista Dunia, en su número de febrero de 1995, en el que se señalan los 100 mejores colegios de España. Nos cuestionamos bajo qué criterios eligen los 100 mejores colegios de toda España, hasta dónde llega el criterio de buena enseñanza y hasta dónde el publicitario. Los criterios que explicitan inicialmente son muy razonables. Señalan textualmente: «Estos son los factores que definen la calidad de los centros de enseñanza: que tengan un proyecto educativo discutido y elaborado en común; que la organización y funcionamiento sean ágiles, que las tareas de dirección se acepten, pero a la vez existan la planificación y la toma colectiva de decisiones; que el equipo pedagógico sea estable; que exista un programa de formación y de reciclaje del profesorado y que haya participación de los padres en la educación». Sin embargo, parece muy difícil, y más telefónicamente, llegar a conocer estos datos de todos los centros de España y finalmente destacar 100 por encima del resto. Además, de los 100 colegios, 21 son públicos y 79 privados. De estos 79, 3 son cooperativas, 33 son religiosos (22 concertados y 11 no concertados, muchos de ellos relacionados con cierto instituto secular) y 43 son laicos (4 concertados y 39 no concertados, los cuales se caracterizan principalmente por ser escuelas de «alto standing», donde se enseña más de un idioma y tienen servicio de internado). Con este breve análisis se

²⁰ DE LA ORDEN, A. (1993), «La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes». En *Bordón*, vol. 45, n° 3, pág. 264.

puede intuir el perfil de escuelas que se consideran de calidad (y a qué público se dirigen) y que posiblemente no tienen nada que ver con los criterios mencionados en principio.

• **Definiciones centradas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje**

Como, en definitiva, el fin de la educación es que se dé el máximo desarrollo individual de cada persona (DCB, 1989: 31), desde el marco constructivista que impera actualmente, hay que facilitar las condiciones para que el alumno realice sus aprendizajes. Por ello el proceso de enseñanza-aprendizaje aparece, en ocasiones, como el elemento nuclear de la calidad.

“La calidad tiene que ver con la coherencia de lo que se enseña y se aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje, presentes y futuras, de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares. La calidad de la educación exige contemplar, además, las características de los elementos que integran el sistema educativo: estudiantes, profesores, instalaciones, equipamiento y otros medios, sus objetivos, contenidos de la programación y tecnologías educativas; también los entornos socioeconómicos, culturales y políticos»²¹.

«Una educación es de calidad cuando posibilita, potencia y produce el resultado de humanizar más a todos y cada uno de los agentes educativos implicados. El patrón de calidad de un sistema educativo es la consecución del «ser más» de cada hombre concreto, singular y único. La realidad de cada hombre es individual y social por lo que una educación de calidad tiene una doble dirección: la mejora de cada uno de los miembros que integran la educación y la mejora de los contextos socio-económicos y culturales donde viven, se configuran como hombres y construyen su realidad personal»²².

En esta misma perspectiva, según Medina (1988: 342), la calidad de la enseñanza está estrechamente ligada a la riqueza de la interacción y la significatividad, validez e implicación de las tareas en el aprendizaje formativo de los alumnos. La enseñanza se estructura así desde una perspectiva esencialmente procesual, que organiza y promueve el conjunto de tareas que llevan a cabo los alumnos, esenciales para su formación.

Sin embargo, De la Orden (1993: 264) señala que cuando, para determinar la calidad e incluso la eficacia de los centros docentes, se recurre, como es frecuente, a ciertas características de contexto, entrada, estructura y/o proceso, sin referencia explícita al producto, se están asumiendo acríticamente que tales variables están claramente relacionadas con el logro de objetivos valiosos y deseables en las escuelas y que se conoce con precisión el sentido y la magnitud de tales relaciones, todo lo cual es, al menos, problemático.

• **Definiciones centradas en otros elementos**

Por todo lo mencionado más que guiarnos por características externas parece que debemos basar la calidad en aspectos internos, en el clima y la cultura de cada centro, puesto que para introducir cambios para mejorar la calidad lo más relevante resulta ser la existencia de un clima favorable, una cultura cooperativa, participativa y compartida por todo un equipo implicado en el pretendido cambio.

«La cultura es un conjunto de valores, creencias y principios que guían la actividad de una organización y la diferencian de otras. Representa un sistema de actuación que refleja los valores básicos compartidos»²³.

Municio (1993: 353) diferencia 4 modelos o estilos básicos de cultura: la política, la integradora, la satisfaciente y la optimizante:

²¹ COOMBS, P. (1985), *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Ed. Santillana, pág. 147.

²² ESCAMEZ SÁNCHEZ, J. (1988), «Teoría Pedagógica y el Progreso Educativo». En *La Calidad de los Centros Educativos*. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía, pág. 17.

²³ MUNICIO, P. (1993), «El estilo de cultura como determinante en la evaluación de centros». En *Bordón*, vol. 45, n° 3, pág. 352.

CULTURA	CARACTERÍSTICAS	CALIDAD
Política	Alta intervención en la dinámica institucional. Baja aceptación de los valores comunes.	No preocupa la imagen exterior. Forma parte de los procesos.
Integradora	Alta intervención en la dinámica institucional. Alta aceptación de los valores comunes.	Calidad Total. Calidad en el conjunto de intervenciones de todos los miembros de la organización.
Satisfaciente	Baja intervención en la dinámica institucional. Baja aceptación de los valores comunes	La organización actúa directamente sobre sus miembros, habilitándoles para sentir y entender la calidad, insertándolos en un proceso de participación activa y apoyando el progreso de individuos y equipos.
Optimizante	Baja intervención en la dinámica institucional. Baja aceptación de los valores comunes	Forma parte de los valores en tanto y en cuanto pueda definirse e incluirse en un plan de trabajo. Delegación de responsabilidades hacia arriba, desentendimiento, ...

Según Deal (1985), la cultura organizativa del centro, sus procesos psicosociales, su *ethos* son el nexo de unión entre la eficacia escolar y los procesos de mejora, idea que se ve reforzada por las tesis de Coronel et al. (1990), quienes consideran que para que los cambios sean efectivos, hay que cambiar la cultura. Por ello hemos de partir de analizar la cultura.

Por su parte, Forner (s/f) ha analizado el clima de aprendizaje en algunos institutos de Barcelona. Clima de aprendizaje es, para él, un conjunto de elementos que caracterizan la situación donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ha comparado las percepciones y los deseos de profesores y alumnos y ha constatado que las situaciones deseadas o a las que se aspira alcanzan entre el 66 y el 88% (ello se interpreta como un claro interés colectivo para la mejora de la calidad de la enseñanza).

La cultura tiene que ver, pues, con el claustro y con el alumnado, pero no podemos tampoco obviar el papel de las familias, especialmente en los primeros tramos educativos:

«Se ha llegado a la conclusión de que el tamaño del centro es tan importante como el tamaño de las clases». Las escuelas de menos de 1000 alumnos hacen posible una mayor participación de los padres y una atención más personalizada a los alumnos (mayor nivel de exigencia, mayores posibilidades de participación en las actividades extraescolares,...)²⁴.

La existencia de una *línea pedagógica consensuada* es, a nuestro juicio, otro de los pilares sobre los que se edifica la calidad.

“...la mejora de la calidad de la educación depende de que las personas del conjunto del sistema alcancen una visión más clara de los criterios conforme a los cuales debe definirse tal calidad”²⁵.

²⁴ *Comunidad Escolar*, «La sociedad norteamericana, muy preocupada por su sistema educativo». Núm. 498 (24/V/1995), pág. 19.

²⁵ WILSON, Op. cit., pág. 16.

La LOGSE otorga a los centros una autonomía muy limitada, dado que la dinámica interna está regulada por mecanismos externos al centro que, a su vez, ponen en debate la pretendida autonomía. El centro no contrata a los profesionales, sino que incorpora nuevos profesionales a su cultura al comienzo de cada curso; la figura del director está desprestigiada; el claustro cuenta muy poco; la admisión de alumnos queda establecida en la norma de preferencias territoriales, ... Por todo ello, como nos recuerda Torroba (1993: 298), la *autonomía* es uno de los elementos claves por los que pasa la calidad educativa.

Otro elemento de importancia capital es el sexto de los ámbitos de calidad estudiados: los *intercambios con la comunidad*. Así, la comunicación con *las familias y sus opiniones y nivel de satisfacción* respecto a los servicios educativos constituyen uno de los fundamentos de la calidad.

«La calidad no es sólo calidad producida sino también y, sobre todo calidad percibida»²⁶.

Sin embargo, hemos de ser conscientes de las dificultades que a veces supone expresar las preferencias o necesidades que se sentimos. En este sentido Piatelli (1995) relata una experiencia francesa consistente en preguntar acerca de los motivos de la felicidad a una muestra de ciudadanos. Curiosamente la salud ocupaba el último lugar de la lista (se debía de dar por supuesta). Pero al ser preguntados por las causas de la infelicidad, resultó que la salud (o más exactamente la falta de salud) era el primer motivo de insatisfacción. Algo similar puede suceder si preguntamos a padres y/o alumnos acerca de los factores que influyen en ofrecer una educación de calidad: se da por supuesta la escolarización de toda la población, la existencia de centros escolares suficientes, una formación mínima del profesorado, un presupuesto mínimo, unas condiciones escolares mínimas, ... y quizá por ello hay aspectos que no se nombran; pero sin estos requisitos, la calidad sería imposible (se trata de condiciones necesarias pero no suficientes). Así pues, si preguntásemos acerca de los elementos que generan una educación de poca calidad, puede que hallásemos otro tipo de respuestas. Es, por ejemplo, el caso de la falta de condiciones de seguridad y orden que existen en algunas escuelas francesas y americanas. Hasta el momento eran cuestiones que se «sobrentendían» pero actualmente empiezan a emerger como condiciones de calidad educativa (tal como ha detectado la encuesta de la *Public Agenda*, 1995). Ahondando en la opinión de los padres y de la sociedad en general, Willis (1995) señala que en una encuesta telefónica realizada por la *Public Agenda*, el «público» ha señalado tener como prioridades para la escuela: que garantice la seguridad y mantenga el orden, que proporcione a los alumnos unas bases sólidas («como antaño»), que se fijen estándares altos y preferencia por una vuelta a la enseñanza tradicional. También se ha encontrado que la gente es escéptica ante las innovaciones y reformas que se introducen. Ésta es una impresión generalizada, contestada igualmente por todos los colectivos encuestados. Este escepticismo se debe, según el autor a: a) la experiencia pasada (reformas anteriores fracasadas); b) que la población cree que los profesores actualmente no están produciendo buenos resultados (muchos jóvenes no adquieren las habilidades básicas) y c) que las innovaciones difieren de cómo los adultos aprendieron. Para solucionarlo creen que es necesario implicar al público: que tomen decisiones, que participen y se comprometan con la educación.

En esta línea, la mejora de los resultados académicos y de la formación de los profesores y el aumento de la participación de los padres son los datos más destacados de una encuesta realizada a 1200 padres sobre la calidad de la enseñanza (según se informa en la revista *Comunidad Escolar*, nº 503). Los resultados encontrados muestran que la mayoría de los encuestados (que se consideran más influyentes en la educación de sus hijos que la escuela): han preferido la enseñanza pública; han definido el colegio ideal como una escuela de menos de 400 alumnos, urbana y con adecuado equilibrio de trato a los alumnos entre la disciplina y lo liberal (dentro de un proyecto global de escuela frente a la total autonomía del profesorado); muestran un conocimiento relativo de la reforma educativa; creen que la función de la escuela es formar personas, seguido de la formación intelectual y la preparación adecuada para ocupar un puesto de trabajo; confían la prevención de las drogodependencias y la educación sexual y ambiental a los planes educativos de la escuela y valoran el buen estado material de los centros. Por otra parte, las características que más han valorado los padres respecto a los enseñantes son el conocimiento de las materias impartidas por los profesores, la capacidad para formar alumnos, el trato personal y la autoridad frente al alumno. Por ello

²⁶ LÓPEZ, F. (1994), Op. cit., pág. 44.

señalan que aumentar la formación del profesorado y disminuir el número de alumnos por aula parecen ser aspectos que contribuirían a mejorar la calidad de la enseñanza.

En definitiva, como señala Gimeno (1996), las motivaciones de los padres para escoger un centro suelen ser la calidad académica (sobre todo en secundaria), el que los estudiantes encuentren una atmósfera en la que se hallen a gusto y la proximidad al hogar (David 1994, OCDE, 1994). No se trata de competir por la captación de alumnos, satisfaciendo al cliente, sino de hacerse relevante porque estos tres grupos de razones de los consumidores conectan con dimensiones básicas de una experiencia educativa de calidad. No se puede comparar la calidad del sistema público con la del privado mientras: a) no se tomen en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos que acceden a un sistema y a otro (el rendimiento escolar es una forma sesgada de evaluar la educación que guarda estrechas relaciones con el capital cultural familiar) y b) no se tomen en consideración variables relacionadas con una gama amplia de objetivos educativos, así como los elementos materiales, humanos, técnicos y metodológicos dispuestos para su consecución. Gimeno (1996) dice que hablamos de que los padres eligen un centro y muy poco de cómo los centros eligen padres.

Según el informe de 1995 del Defensor del Pueblo, las quejas más frecuentes de los españoles vienen, sobre todo en las zonas rurales, por la reducción del número de unidades, por la supresión o fusión de centros (cosa que genera también muchas quejas de los profesores en tanto que pierden la antigüedad o el destino), por la ubicación de los Institutos de Secundaria de nueva creación, por la falta de información acerca de los motivos que orientan las decisiones de la Administración y por la carencia de profesorado especialista. En educación infantil destaca la falta de plazas de escuela pública (que da sensación de trato desigual a los ciudadanos). Las irregularidades apreciadas por los padres en el proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos es otra de las materias que ha generado un número de quejas considerable. La aportación de datos falsos para obtener mayor puntuación en el baremo de ingreso y el hecho de que los órganos de admisión de los centros no realicen actuaciones dirigidas a comprobar la veracidad de los mismos es una de las deficiencias constatadas por el Defensor del Pueblo. También se quejan de la selectividad, del trazado y los puntos de recogida del transporte escolar y de la lentitud de la Administración para aplicar medidas sancionadoras.

Todo ello debiera, cuando menos, hacernos reflexionar acerca de qué preocupa a los padres y por qué, procurando actuar en consecuencia y tendiendo a lograr el máximo consenso posible en la construcción de una educación de calidad.

A pesar de que los recursos económicos no son un aspecto determinante, todas las obras suelen referirse a ellos. Es decir, tener más recursos financieros parece que no genera necesariamente una mayor calidad pero no tenerlos sí puede llevar a una disminución de la calidad. Por otra parte, cómo se asignen y cómo se distribuyan son decisiones de hondo calado político que suponen un condicionante muy importante para el desarrollo de la calidad.

No se encuentra ninguna definición que haga pivotar la calidad sobre aspectos económicos. Es decir, en ningún caso una enseñanza de calidad puede entenderse como aquella que sea económicamente más rentable, que utilice de forma más eficiente sus recursos. Así, la economía no explica la calidad, pero la condiciona. Como constata Mestres (1988, b: 394), una educación de calidad no se consigue con presupuestos reducidos, pero tampoco está claro que toda inversión en educación produzca mejoras en la calidad de los servicios educativos. De hecho, el apoyo económico es tan básico que, por ejemplo, en la coyuntura actual muchas han sido las movilizaciones para conseguir una iniciativa legislativa (500.000 firmas) en favor de una Ley de Financiación del Sistema Educativo. Desde los sectores más progresistas se considera que alcanzar el 6% del PIB en gasto público para enseñanza es básico para mejorar la calidad del sistema.

«El sistema educativo, y en particular los centros escolares requieren, como cualquier organización, una gestión apropiada, y los resultados educativos dependen en buena medida de cómo se administren (organicen y gestionen) los recursos disponibles. Es decir, los aspectos económico-gerenciales de la educación no son un «velo» que cubre la realidad docente, sino un componente esencial para el funcionamiento y eficacia de la actividad formativa»²⁷.

²⁷ BOSCH, F.; DÍAZ, J. (1988), *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ariel, pág. 15.

En este sentido, Lázaro (1981) respecto a la autonomía (entendida como auto-organización), señala como esencial la autonomía económica (al igual que actualmente recoge la LOPEGCD): que el centro disponga de recursos para el desarrollo de programas propios, la ejecución de proyectos de investigación, la adquisición de material y equipo o la realización de otras actividades específicas. La distribución de fondos debe posibilitar un reparto no proporcionado sino equitativo de dichos fondos que permita primar zonas y sectores desfavorecidos. La adquisición de equipamiento didáctico por parte de la administración central tiene evidentes ventajas de orden económico pero quizá el equipo normalizado no responde a las necesidades específicas de un centro dado.

Los aspectos centrados en la *dirección del centro* resultan, como muestra el ámbito número 3, de vital relevancia para la calidad educativa²⁸.

«El DES (*Department of Education and Science*, el equivalente inglés del MEC) señaló ya en 1977 que el carácter y la calidad del director son, con mucho, las principales influencias determinantes de lo que una escuela se propone hacer y de la medida en que se alcanzan esos objetivos»²⁹.

La dirección es, según la LOGSE, uno de los factores que favorecen la calidad, pero se encuentra con problemas como: falta de tradición del trabajo en equipo; estructuras del centro educativo poco eficaces; falta de preparación técnica en los líderes de coordinación; falta manifiesta de recursos suficientes para motivar e incentivar a los grupos de trabajo. Según Ruiz (1995) facilitarían una dirección eficaz: la participación colegiada de los miembros de la comunidad educativa; una visión clara de los objetivos a conseguir; un liderazgo bien definido; un clima participativo y bien estructurado; la claridad en las expectativas de los equipos; el buen dominio de las capacidades básicas y la importancia tanto en los procesos como en los resultados obtenidos. Estas características al menos las primeras, nos remiten de nuevo a las escuelas eficaces.

Un estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos (Gairín, 1995) ha analizado la formación de directores existente (a partir de los programas y de las opiniones de usuarios, técnicos y expertos de actividades formativas) y ha extraído las siguientes conclusiones: a) las percepciones posteriores no están en consonancia con el alto nivel de expectativas previas; b) falta de coherencia de algunas propuestas con el modelo de centro y dirección existentes y c) tendencia a trasladar a las actividades formativas aspectos más propios de enfoques empresariales y propuestas excesivamente centradas en planteamientos tecnocráticos. Las propuestas son, de modo muy resumido, las siguientes: se avala la *necesidad de una formación específica* para directivos que resulte contextualizada, que incida en la carrera profesional y que sea de tipo obligatorio si es básica y voluntario si es continua; la *detección de necesidades* de formación ha de ser previa, dinámica, flexible, que informe sobre el método a utilizar, que refuerce las vinculaciones entre directivos para favorecer intercambios y que supere enfoques exclusivamente administrativos; la *organización* de la formación ha de ser colaborativa y que mejore conexiones entre instituciones; y, finalmente, hay que aplicar constantemente modelos de detección para conocer las nuevas necesidades de formación y desarrollar así nuevas perspectivas.

“Nuestra definición”

En primer lugar, entendemos, como se ha ido viendo, la calidad como *tendencia*, como *trayectoria*, como *proceso de construcción continuo*, más que como resultado.

En segundo lugar, creemos en la calidad como *filosofía* en tanto que *implica y compromete a todos* los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común que asumen con ilusión, con ganas de hacer las cosas bien, de mejorar, ...

²⁸ *Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto. GORROCHOTEGTI, A. A. (1997), *Manual de liderazgo para directivos escolares*. Madrid: La Muralla.

²⁹ BALL, S.J. (1989), *La Micropolítica en la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: MEC y Paidós, pág. 93.

En tercer lugar, no la equiparamos con eficiencia. Huimos de conceptos estereotipados del tipo «conseguir los máximos resultados con los mínimos recursos». A nuestro juicio, la calidad va más allá de un rendimiento más o menos alto (si, por ejemplo, éste no se acompaña de un proceso de aprendizaje satisfactorio). Consideramos la calidad como proceso, como trayecto o camino más que como producto final a pesar de la dificultad de su evaluación. Un producto se puede valorar, aunque ello admita matizaciones, desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo; pero, un proceso ¿se puede valorar? ¿cómo? O bien se valora el proceso por el resultado al que conduce finalmente o bien se operativiza al máximo todos los pasos de que se compone y se analiza cada uno por separado. Pero aún así, puede que no se capte toda la complejidad de los fenómenos. Éste puede ser el caso de los procesos educativos y de los centros escolares.

Quizá estudiando cada elemento aisladamente, cada paso del proceso, no lleguemos a comprender éste en toda su magnitud, tanto por la intangibilidad de muchos de los elementos (porque hay aspectos decisivos -cultura, clima- que son difíciles incluso de definir) como por el entramado de relaciones multidireccionales que se crean entre ellos. Por lo tanto es fácil que de este modo no podamos evaluar su «calidad».

En relación a esto, recordamos que Esteban y Montiel (1988) entienden la calidad como proceso en sí mismo, no que apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos o finales sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo. Suscribimos completamente esta idea.

Finalmente, apostamos por la *calidad como una espiral ascendente*. Schmelkes (1992) señala en este sentido que siempre es posible pretender más calidad. Un movimiento de búsqueda de la calidad es, por esta razón, un proceso que, una vez iniciado, nunca termina. No hay tal cosa como «niveles aceptables» de calidad. Siempre tenemos que estar insatisfechos con los niveles de calidad alcanzados, porque siempre será posible mejorarlos.

Por ello, entendemos calidad como el *proceso* consensuado (por todos los miembros implicados) *de construcción* de objetivos para cada contexto y momento y como la *trayectoria o tendencia* que realizamos para conseguirlos. En el caso de la educación sería el proceso de construcción y/o fijación (por miembros de los distintos estamentos de la comunidad educativa) de objetivos educativos, no sólo referidos a los logros de los alumnos, sino también a cuestiones curriculares y organizativas, a la vida del centro, y el camino que recorreremos para lograrlos.

Aparte de estas consideraciones generales (la calidad como trayectoria o proceso de mejora), creemos necesario tomar partido por alguno o algunos de los ámbitos de calidad presentados o por indicadores más concretos. Porque, si bien es cierto que una infinidad de cosas influyen en la calidad, cada uno puede entender que unas lo hacen más que otras y por ello se requiere explicitar la opción que cada persona toma para cada contexto y momento, aclarando así a qué nos referimos. No podemos señalar aspectos muy concretos porque para ello tendríamos que situarnos en un centro y un momento determinados, pero podemos trazar las grandes líneas o los aspectos que consideramos y, que por todo lo explicado, serán totalmente discutibles y rebatibles. Estos son, según nuestro punto de vista, los siguientes:

- Cumplimiento de la normativa: respetar y fomentar los mandatos constitucionales (derecho a la educación de todos, ...); conseguir que se cumpla la oferta de plazas «suficientes» que la ley prevé: escolarizar a todos los niños; seguir procesos de matriculación y selección que respeten la igualdad de oportunidades; etc. Pueden parecer aspectos ya superados pero aún estamos lejos de conseguir una verdadera igualdad de oportunidades. Así por ejemplo, encontramos casos como el rechazo de alguna escuela concertada de acoger a población gitana. También sucede que los actuales criterios de matriculación penalizan a las clases medias (y hay familias que no pueden, pese a desearlo, llevar a su hijo a un centro público) . Por otra parte podemos encontrar aún hoy en día niños vendiendo en mercadillos ambulantes, sin escolarizar. Con estos ejemplos tan dispares pretendemos llamar la atención sobre la necesidad de cubrir y repensar algunos elementos que podemos pensar que, por lo básicos que resultan, ya han sido conseguidos. Quizá sea bueno recordar que existen numerosas razones que O'Donoghue (1982) lista para considerar la educación como actividad económica de tipo no competitivo y, por tanto, para justificar la intervención del Estado en el sistema competitivo destacan las de tipo estrictamente económico y las no económicas. Entre las razones *económicas* destacan la propia esencia de determinados bienes cuyo consumo ha de darse conjuntamente puesto que *no es factible una solución de tipo competitivo* y el hecho de que aparezcan *externalidades*. Otros argumentos desde la perspectiva económica se remiten a la *redistribución de la renta* y la riqueza a que da lugar y a que la educación es una actividad que da lugar a divergencias significativas entre las *valoraciones* privadas y públicas de sus costes o beneficios. Así, por ejemplo, las personas

educadas pueden elevar su nivel de productividad, reducir la delincuencia y aumentar la cohesión y estabilidad social o hacer posibles ciertos procesos políticos de carácter democrático. Todos ellos son beneficios externos de la educación que quizá privadamente no se valoran tanto. Entre las razones de tipo *no económico* destaca el hecho de que la educación es un objeto deseable en sí mismo, origen de su propia justificación y satisfacción, un *derecho*, en fin, *inalienable*. Tal y como recogen Grao y Ibarzábal (1991), Mark Blaug indica también dos aspectos a tener en cuenta que se dan en el mercado de la enseñanza lograr el óptimo paretiano (que es la situación de máxima eficiencia): la existencia de externalidades y el imperfecto comportamiento del mercado privado de capitales, ya que aunque pueden existir economías de escala, éstas no son significativas. Así pues, en general, la educación se da públicamente por la falta de eficacia de los mecanismos de mercado, para la corrección de los desequilibrios que en el terreno de la equidad genera el funcionamiento de mercado, fomentando la igualdad de oportunidades. Por ello es tan importante respetar escrupulosamente los mandatos legales.

- Selección y formación del profesorado. Desde nuestra perspectiva, tanto la selección de estudiantes que desean cursar estudios de magisterio como el desarrollo de los estudios debería estar sometido a unos baremos muy rigurosos, debido a la repercusión social y a la transcendencia de la profesión. Así, deberíamos evitar que la E.U.F.P. fuese el cajón de sastre al que van a parar todos aquellos que no pueden entrar en la carrera escogida. Por otra parte, en relación a la formación permanente, ésta debiera ser contextualizada, en el centro y ligada a las necesidades concretas de cada grupo de profesores. La cuestión de la ilusión y motivación del profesorado (comentada con gran frecuencia por los padres) es, sin duda, importante. Quizá no lo es más que en cualquier otra profesión (con ello queremos restar importancia a la «vocación» docente) pero resulta, sin duda, un ingrediente esencial para el buen desempeño del trabajo.
- Escuchar la voz de los padres. Se han de crear canales para fomentar la participación de los padres y su implicación activa conjugándola con el respeto por la actuación de los profesionales de la educación. Los padres (a quienes, según algunos, podemos considerar «clientes») tienen una opinión acerca del servicio educativo ofertado y acerca de cuál es la enseñanza más conveniente para sus hijos. Deberíamos de escuchar más su voz, articulando sus demandas con las del profesorado y todo ello con las condiciones y recursos existentes para lograr un proyecto de escuela compartido. Como se ve, la elaboración del PEC es esencial en esta línea.
- Importancia del clima entre el profesorado, del clima del aula y del ambiente escolar en general. Un clima de colaboración revertirá en una mayor satisfacción y en un mejor desarrollo de las tareas docentes. Por otra parte, dicho clima puede traspasarse al aula y, como propone la Calidad Total aplicada a la educación en su ámbito más académico, crear una dinámica de cooperación a través de comunidades de investigación y trabajo continuos.

En la literatura sobre calidad existe una gran disparidad entre la retórica y la timidez y pobreza de las propuestas de acción. Sin embargo, ya se han empezado a oír algunas voces que no sólo analizan los elementos más influyentes sobre una educación de calidad, sino que sugieren algunas líneas de actuación.

Así, la *Comisión de la Comunidad Europea* reconoce que el fracaso-éxito tiene su origen en la interacción de diversos factores, tanto de origen (socio-económicos y culturales) y de las propias aptitudes de cada uno, como del propio sistema educativo, concretamente:

- Insuficiente formación del profesorado.
 - Ritmos escolares desequilibrados.
 - Formas de evaluación muy rígidas.

Y proponen las siguientes estrategias de intervención:

- La preescolarización como instrumento valioso.
- Ritmos escolares flexibles.
- Evaluación para aprovechar mejor las aptitudes individuales.
- La orientación como una función decisiva.
- Aumentar la autonomía de los centros escolares y reforzar su participación.
- Métodos pedagógicos más centrados en el alumno.

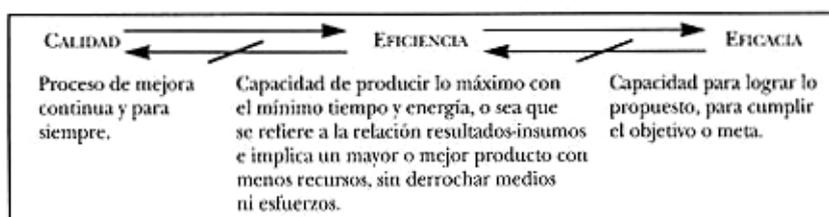
- Intercambiar información y experiencia sobre cómo paliar el fracaso escolar entre países y entre centros.
- Resaltar el papel central de profesor. Revalorizarlo financiera y psicológicamente .

Desde nuestra perspectiva, éstas son medidas a las que debiéramos adherirnos completamente puesto que, pese a resultar sencillas e incluso sobradamente conocidas, aún distamos mucho de ponerlas en práctica de forma óptima.

CONSIDERACIONES VARIAS SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Calidad vs eficiencia

A menudo se equipara la calidad con la eficiencia y/o con la eficacia, términos todos ellos similares pero, a nuestro juicio, no sinónimos en tanto que nuestra noción de calidad puede implicar eficacia y eficiencia pero va más allá, superándolos, para constituirse en un proceso de mejora continua y para siempre.



Se pueden encontrar obras que intentan aplicar los términos eficaz y eficiente a la escuela e incluso los han equiparado con calidad educativa. Así, por ejemplo, para Gómez Dacal (1981) la calidad es la eficiencia al formar al alumnado de acuerdo con los objetivos que se fijan en base a un modelo educativo pertinente con la escala de valores vigente en un contexto dado. Por su parte, Tovar et al. (1994) entienden la calidad como la capacidad de lograr objetivos y metas educativas relacionadas con las necesidades del contexto social y escolar, mediante la utilización de todos los recursos disponibles de una manera óptima. Colom (1988) defiende, en esta misma línea, que la calidad de la educación es, en definitiva, la eficacia interna de los sistemas.

Sin embargo, han sido muchos los autores que han observado las dificultades de emplear estas palabras en el terreno educativo (dada la complejidad de los fines educativos y la multiplicidad de éstos y de los valores). Algunos han argumentado (Vaizey et al., 1972) que los conceptos de eficiencia y productividad son inadecuados para ser utilizados en la educación pero a pesar de esto en los '80 se ha progresado en la medición y el análisis de la eficiencia interna. Se ha podido constatar cómo, bajo la búsqueda de la eficacia/eficiencia subyace la creencia de que debemos fijarnos únicamente en los resultados (pues es lo más fácilmente cuantificable y analizable con el propósito de conocer el cumplimiento de los «objetivos»). La actuación de las escuelas a menudo es valorada a través de medidas de rendimiento de las puntuaciones escolares. Ello sugiere que el éxito académico es sinónimo de calidad de la enseñanza y creemos que no es así. Esto ha sido criticado por ser parcial y engañoso en tanto que los resultados son fruto de un proceso y en tanto que nuestros objetivos pueden ser, y de hecho son, diferentes a lograr unos ciertos resultados. En este sentido hallamos contribuciones como la siguiente:

«La eficiencia escolar es muchísimo más que el rendimiento académico máximo. Aprender y el gusto por aprender; desarrollo personal y autoestima; habilidades diarias, resolución de problemas y aprender a aprender; el desarrollo de pensadores independientes y globales; confiados (o en los que se pueda confiar); todas las posiciones son tan importantes como los resultados de la escolarización eficiente y como el éxito en un estrecho abanico de disciplinas académicas»³⁰.

³⁰ McGAW, B.; PIPER, K.; BANKS, D.; EVANS, B. (1992), *Making Schools more Effective*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Education Research, pág. 174.

Es decir, calidad de la educación es más que el rendimiento académico. Los recientes indicadores de la calidad de la enseñanza incluyen las actitudes de los estudiantes hacia las materias escolares, el compromiso de los estudiantes y la satisfacción y el compromiso de los profesores, además del rendimiento académico. Si queremos estudiar la calidad de la enseñanza en relación al desarrollo global de los estudiantes, entonces Mortimer (1992) señala que necesitamos un amplio rango de medidas de resultados. En conclusión, son muchos quienes señalan que la calidad de la enseñanza se describe como algo más que altas puntuaciones académicas.

Psacharopoulos y Woodhall (1987) diferencian entre eficiencia externa (se analiza el equilibrio entre los costes y los beneficios sociales, se mide en relación a unos objetivos sociales, se juzga si las escuelas preparan a los alumnos para enfrentar su papel en la sociedad) e interna (se analiza la relación entre insumos y resultados dentro del sistema educativo, se mide en relación a los objetivos internos de las instituciones) y entre eficiencia técnica (máximo resultado que se puede lograr a partir de unos recursos a un nivel tecnológico dado) y económica (logro de un resultado determinado a un costo mínimo), que a su juicio es la que se debe buscar en educación.

En otro orden de cosas, existen importantes dificultades metodológicas para poner en práctica los estudios sobre «eficacia» escolar. ¿Cómo demostrar el logro de un objetivo, a menudo no observable?, ¿cómo saber si existe eficacia? Sánchez (1991) atribuye dichas dificultades a que existen diferentes conceptualizaciones de qué es una organización, a que los criterios seleccionados son resultado de la conveniencia o comodidad ante la dificultad de hallar criterios fiables y a que las organizaciones, al perseguir propósitos diferentes, impiden la identificación de indicadores específicos de su efectividad. Otra dificultad añadida es que la eficiencia externa e interna pueden llegar a estar en conflicto. En conjunto la calidad del resultado educativo (o producto) es difícil de valorar, sobre todo en el caso de la eficiencia externa: es extremadamente difícil medir el éxito con el que se logran los objetivos más amplios o generales de la sociedad. Para ello se han utilizado: puntuaciones de exámenes, pruebas de conocimiento en varias materias, puntuaciones de pruebas estandarizadas de lectura, lenguaje, matemáticas y ciencias, pruebas no cognitivas diseñadas para medir actitudes y motivaciones de los estudiantes (por ejemplo, sus actitudes hacia la modernidad). Sin embargo, aún resulta mucho más complejo medir un proceso. En tanto que definimos la calidad como tendencia o proceso continuo, hemos de cuestionarnos: ¿se puede evaluar un proceso? Si ya resulta complejo evaluar objetivos, mucho más difícil es valorar el proceso en sí. En relación a los objetivos de la calidad, éstos no tienen por qué ser ideales, fines o aspectos muy generales, sino que pueden concretarse (sin llegar a ser operativos) de modo que puedan acometerse a medio plazo y tendremos que pensar estrategias y herramientas para valorar su consecución. Se pueden establecer indicadores de evaluación de un producto, de unos ciertos resultados, pero evaluar servicios es más complejo. En el caso de servicios que se ofrecen en un régimen de libre mercado, se puede evaluar la demanda que hay de éstos, la satisfacción de los usuarios, la gestión de la empresa,... pero en el caso de la educación y más concretamente, de la escuela pública, ¿cómo se puede hacer? Dejamos abierto este interrogante que retomaremos en capítulos posteriores pero avanzamos ya que a grandes rasgos esta evaluación pasa por pulsar la opinión de padres, alumnos y profesores, por observar los procesos, también por medir los resultados,... es decir, gracias a un amplio rango de valoraciones.

Dada la complejidad que conlleva valorar un proceso, López (1994) considera que la ventaja de las definiciones operacionales radica en que llevan consigo la evaluación. Por ejemplo, cita a Berry (1992), según el cual: «Si vd. no puede definir calidad tampoco podrá medirla y si no puede medirla, tampoco podrá lograrla». Éste es, sin duda, un aspecto para la reflexión a partir del concepto propuesto.

Sea como fuere, la eficacia (conseguir los objetivos propuestos) y la eficiencia (hacerlo utilizando la menor cantidad de recursos) no son equiparables a la calidad, al menos, a la calidad que defendemos desde este trabajo. Ofrecer un servicio de calidad pasa por ser eficaces y eficientes (no buscando la rentabilidad pero sí actuando y gestionando los recursos con la responsabilidad social que se deriva del carácter de servicio público que tienen los centros educativos), pero no basta con ello, puesto que la calidad implica también el esfuerzo constante por ser mejores cada vez, por satisfacer más a los «usuarios» y a nosotros mismos.

Dentro de una línea crítica, Álvarez (1996) arremete contra la actual orientación tecnofuncionalista de la escolarización. Cree que tras la «eficacia» subyace el enfoque mercantilista de más rendimiento a menos coste. La eficacia parece, señala, un valor universal garante de un proceder rentable, el único posible. El autor dice que él también busca ser eficaz pero modificando, si es necesario, los objetivos previstos, para adecuarse a la realidad de los alumnos, fomentando la participación, no generando competitividad.

«Lejos de dejarnos llevar por la magia de los planteamientos técnicos y del lenguaje preciso y concluyente con el que se presentan, necesitamos cuestionar la supuesta neutralidad que los envuelve...»³¹.

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

Balaguer, Mestres y Penn (s/f:6) reconocen que la calidad es un concepto basado en valores; que existe un amplio conjunto de grupos de interés, cada uno de los cuales tiene su propia perspectiva acerca de la calidad (aunque cualquier definición es transitoria), incluyendo a niños, padres y profesionales; y que entender la calidad y llegar a indicadores de calidad es un proceso dinámico y continuo de reconciliación de las visiones de los diferentes grupos de interés. *El proceso de definir la calidad es importante en sí mismo* ya que brinda la oportunidad de dar a conocer valores, ideas, conocimientos y experiencias que podrán ser compartidas, estudiadas y comprendidas más ampliamente.

Como señala Vázquez (1981), la calidad, en contraposición de la cantidad, no conoce límites hasta llegar a su perfección. Por lo tanto, es un camino quizá sin fin, en el que lo que importa no es dónde se llega sino todo lo que sucede en el trayecto. Y también, por no tener fin, indica que es un proceso continuo, en el que siempre se puede ir más lejos. En este sentido, la definición de calidad presenta algunas similitudes con el Proyecto Educativo del Centro: la calidad no radica tanto en el documento final que se redacta como en el proceso de debate, de discusión de intereses comunes y de puntos de vista contrapuestos que se produce durante su elaboración.

El difícil paso de los hallazgos de la investigación a la ejecución de las políticas educativas que de ellos se derivan

Como recuerdan Esteban y Montiel (1990: 73), existe un cierto consenso sobre las grandes medidas que hay que poner en juego para mejorar la calidad de la enseñanza. Hay que hacer mejoras en dotaciones, modificaciones curriculares, programas de perfeccionamiento, etc. que puedan ir incorporándose. Según ellos se van a necesitar unas medidas de carácter general que deben ser tomadas por las Administraciones educativas, como: asignación de presupuestos, plantillas, dotaciones materiales, desarrollo curriculares básicos, servicios de apoyo, marco organizativo, etc. Y otras medidas de carácter más concreto que apoyen las tareas de mejora para cada centro (con sus características peculiares). Cada centro debe mejorar su propia calidad. Para ello se requiere mayor autonomía y participación. Ello se está reiterando en artículos y manifiestos, pero ¿se acuerdan medidas o proyectos concretos y desarrollos legislativos que lo faciliten? Como señalan estos mismos autores (1988: 255), el verdadero debate sobre calidad de enseñanza no puede quedar, ni debe centrarse en esta formulación de «grandes medidas» sino que ha de ampliarse a los principios y dinámicas que habrá que poner en juego para hacer posible que se plasmen en la realidad o, lo que es igual, en cada centro escolar concreto. Estos principios y dinámicas han de ser buscados por la Administración. Así, la voluntad política tiene que traducirse en medidas concretas que no basta con que sean anunciadas sino que han de ser aplicadas con los recursos presupuestarios y humanos indispensables. En esta línea quizá la planificación estratégica se revele como una práctica útil para la implantación de las políticas ideadas.

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

Si bien podemos aceptar que la educación formal (la escolarización) es un servicio público y como servicio posee unos usuarios a quienes busca satisfacer, somos conscientes del problema añadido que supone llegar a determinar quién es el usuario (padres, alumnos, sociedad en general, comunidad local,...).

Por ello, siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1993: 20), constatamos que a menudo existen distintos públicos que exigen o necesitan cosas distintas de un servicio profesional. Por ejemplo, a ciertas familias quizá les importe más el hecho de que las escuelas públicas preparen a los estudiantes para entrar en institutos y universidades, mientras que los nuevos inmigrantes, que son pobres y hablan muy poco inglés (se refieren al contexto británico), quizá rechacen las escuelas que no ofrecen una educación bilingüe, no atienden a los niños atrasados y no promueven la integración social.

En este sentido, para satisfacer a los usuarios se hace imprescindible su participación en el diseño de los objetivos institucionales. Sin embargo, pese a propugnar el aumento de participación, a menudo diferentes colectivos interesados en educación tienen escaso poder decisorio. A pesar de la variedad de representantes («stakeholders»), en la discusión práctica, la definición y la evaluación de la calidad han tendido a estar dominadas por expertos del gobierno, por ciertas profesiones e investigaciones académicas, cosa que implica,

³¹ÁLVAREZ, J.M. (1996), “Yo también quiero ser eficaz”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 247, mayo 1996, pág. 79.

a menudo inconscientemente, un ejercicio de control y poder. Este tipo de aproximaciones a la calidad a menudo suponen la asunción, habitualmente implícita, de que la calidad es una realidad objetiva, una especial de «Santo Grial» que ha de ser descubierto y devuelto por un equipo de técnicos especialistas debidamente cualificados. En lugar de esta visión exclusivista, apostamos por una aproximación inclusivista:

«Un nuevo paradigma para definir la calidad basado en la participación de un amplio margen de representantes o implicados, en el reconocimiento de los valores, creencias e intereses subyacentes en las diferentes definiciones. Dentro de este paradigma alternativo, los roles, los procesos y principios típicos encontrados dentro del paradigma exclusivista son transformados: la participación limitada es reemplazada por un acceso amplio al proceso de definición; la concentración de poder da paso a la distribución de poder; unas pocas voces dan paso a muchas; una asunción de la objetividad racional es cambiada por el reconocimiento de la subjetividad esencial del proceso y del rol de los valores, creencias e intereses; la búsqueda de «universales» (estereotipos, características objetivas) referidos a la calidad lleva al cambio de las perspectivas de calidad, conduciendo a definiciones específicas en relación a un contexto temporal y espacial concreto y que suponen un compromiso, a través de un proceso continuado y dinámico»³².

Calidad y equidad

Una vez conseguida la escolarización de toda la población, al menos en el tramo obligatorio, parece que la igualdad de oportunidades pasa, no ya por alcanzar mayores porcentajes, sino por mejorar los niveles de calidad. Pla (1994: 137) insinúa el verdadero espíritu de la igualdad de oportunidades, en el sentido de equidad, de tratamiento individualizado y compensatorio para cada niño y nos muestra cómo ello resulta un principio básico para lograr una educación de calidad. En esta línea, Stufflebeam y Shinkfield (1993: 22) citan a Kellaghan (1982), quien señala que para que exista verdaderamente la igualdad deben existir siete indicios de equidad:

1. Los servicios públicos educativos de una sociedad deben estar *pensados* para toda la población.
2. Todos los sectores de la sociedad deben tener el mismo tipo de *acceso* a los servicios.
3. Todos los grupos deben disfrutar de una *participación* equitativa en la utilización de los servicios.
4. Los niveles de *logro*, por ejemplo, los años de permanencia en el sistema educativo, no deben ser significativamente distintos para los diferentes grupos.
5. Los *conocimientos* exigidos para alcanzar los objetivos del servicio no deben ser sustancialmente diferentes para los distintos grupos.
6. Las *aspiraciones* vitales que se persiguen deben ser similares en todos los grupos sociales.
7. El sistema del servicio debe de producir *resultados* similares en lo que se refiere a la mejora en el bienestar de todos los grupos sociales.

La calidad presenta, como muchas otras cosas, problemas para determinar el grado equilibrado entre la eficiencia y la equidad. Es el caso, por ejemplo, de las becas (Calero, 1993): ¿hasta qué punto se debe favorecer a los menos dotados para fomentar la igualdad de oportunidades o hasta qué punto se debe ayudar a los que obtienen mayor rendimiento académico?, ¿cómo articular ambos criterios? En el asunto de la calidad pasa algo similar: ¿hasta qué punto el sistema educativo debe priorizar aquellas enseñanzas más productivas para el país e invertir en los estudios, tramos educativos y centros que presentan un mayor rendimiento?; ¿hasta qué punto deben primar otros aspectos, ofreciendo entonces más recursos a los que se muestran más ineficientes: estudios universitarios sin salida laboral, centros con bajos resultados, etc.?

³² 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. Documento facilitado por el autor, pág. 5.