

“Cómo Elaborar un Diagnóstico de la Calidad de un Centro Educativo:
Implementación y Resultados de un Modelo”

(Ponencia presentada al VII Congreso Internacional
'La Universidad por un Mundo Mejor',
La Habana, Cuba, 8-12 febrero 2010)

Samuel Gento Palacios
Mariel Montes Castillo

1.- Conceptualización del término “calidad” y su aplicación en educación

Si la calidad de la educación es hoy una necesidad generalmente sentida por los individuos y los grupos humanos para su propio desarrollo y progreso, ningún sistema educativo puede considerar totalmente lograda dicha calidad si no incluye el adecuado tratamiento educativo, acomodado a dicho paradigma de calidad, de todas las personas, incluidas aquellas que presentan alguna especial necesidad o diversidad.

Pero, ¿cuál es realmente el significado del término “paradigma”? Lo hemos definido como “el marco de referencia ideológico o conceptual que utilizamos para interpretar la realidad. El paradigma, por tanto, no se orienta “per se” a una incidencia sobre la realidad, sino más bien a la interpretación de la misma bajo un prisma conceptual determinado. En cuanto modalidad interpretativa, el término paradigma está próximo al de enfoque” (Gento, S., 1995).

¿Podemos considerar que la educación, entendida como la búsqueda hacia la calidad de la misma, supone un auténtico paradigma en su concepción? Esta cuestión puede constituir una hipótesis de partida cuya comprobación trataremos de llevar a cabo a lo largo de nuestra exposición.

1.1.- Extensión del término “calidad”

La “calidad” aplicada a la educación es hoy un tema recurrente en la mayoría de los países. Aunque el movimiento en pro de la calidad no surge, en sus primeras fases, dentro del ámbito educativo, su penetración en éste es cada vez más intensa. Recordamos, a tal efecto, la afirmación del británico Christopher Winch, quien afirma sobre este aspecto lo siguiente: “La cuestión de la calidad domina la mayor parte del actual debate educativo en el mundo occidental” (Winch, Ch., 1996: 11).

La extensión del término calidad en múltiples esferas de la actividad humana y, ciertamente, en educación, es hoy una realidad. Son numerosas las publicaciones que han salido a la luz recientemente en las que, de una u otra manera se aborda la educación bajo en enfoque o paradigma de la calidad. Entre el informe de la OCDE sobre “Escuelas y Calidad de Enseñanza” (OCDE, 1991) y el último informe de la

UNESCO sobre "Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad" (UNESCO, 2004) cabe insertar un buen número de publicaciones, congresos, conferencias, jornadas, documentos normativos o manifestaciones públicas en las se aborda la educación bajo el paradigma de la calidad.

1.2.- Importancia de la educación

La extensión de este enfoque o paradigma ha sido debida hoy, en gran medida, a la necesidad universalmente sentida de la importancia de la educación para el desarrollo de los seres humanos y de los grupos o sociedades constituidos por tales seres humanos. Un buen indicador de esta importancia de la educación en el mundo actual puede ser la preocupación por la misma que muestran sectores relevantes del mundo productivo y de sectores económicos (entre los que cabe mencionar la propia Organización de Cooperación y Desarrollo Económico -OCDE-).

En la actualidad, nadie niega la extraordinaria importancia de la educación, como medio para conseguir el progreso de las personas y de los pueblos. E, incluso, no se pone hoy en duda la necesidad de mantener sistemas formalizados de educación e instituciones en las que de un modo sistemático y profesionalizado se promueva esta educación. Como evidencia de esta importancia de la educación, citamos aquí el informe a la UNESCO realizado por un grupo de expertos internacionales, coordinados por Jacques Delors, en el que se afirma lo siguiente: "En el amanecer del siglo XXI, la actividad de la educación y de formación se ha convertido en uno de los motores principales del desarrollo" (Delors, J., 1996: 74).

En el mismo informe citado se afirma, además, lo siguiente: "Frente a los numerosos desafíos del futuro, la educación aparece como un instrumento indispensable para permitir a la humanidad progresar hacia ideales de paz, de libertad y de justicia social".

Conviene no olvidar, sin embargo, que la importancia de la educación no debe entenderse como la causa o factor exclusivo determinante del progreso de los individuos y, sobre todo, de los grupos humanos. Admitir este hecho, que se ha mostrado evidente, no puede hacernos olvidar que la educación es un constructo social y que determinados grupos humanos configuran peculiares sistemas e instituciones educativas. Pero la realidad es que, en la actualidad, puede afirmarse con carácter general que las sociedades consideradas más desarrolladas invierten más recursos en educación y, por otra parte, las sociedades que más recursos invierten en educación son las que alcanzan mayores cotas de desarrollo.

Pero esta aceptación de la necesidad de la educación no impide el clamor que se eleva en prácticamente todos los países sobre la necesidad de transformarla. Si nadie niega hoy la importancia de la educación para el mantenimiento y progreso del bienestar alcanzado por la humanidad, son cada vez más numerosas las instancias que reclaman un nuevo enfoque o paradigma de la educación, que se acomode a las nuevas exigencias que los individuos y los grupos humanos reclaman en el comienzo del siglo XXI: "No hay progreso sin educación. Pero la educación por sí solo no es garantía de progreso; depende de la calidad de la educación (Braslavski, C., 2004: 38).

1.3.- Críticas a cómo se desarrolla actualmente la educación

Desde el informe de James Coleman sobre la igualdad de oportunidades en educación, se ha venido poniendo en tela de juicio la calidad de las instituciones educativas. En dicho informe se llega a afirmar que "los centros escolares tienen escasa incidencia en el rendimiento de los estudiantes con independencia de su situación de partida y del contexto social y general" (Coleman, J.S. y otros, 1966: 325). Los factores que realmente inciden en el rendimiento escolar y en su vida adulta son el estatus socioeconómico de la familia y el contexto del alumno.

Cierto que en un informe posterior, el propio James Coleman y sus colaboradores ponen de manifiesto, además de ciertas diferencias entre los centros públicos y los privados, que sí se da una influencia de la actuación de los centros escolares sobre el rendimiento de los alumnos (Coleman, J.J., Hoffer, T. & Kilgore, S., 1982).

Aunque puede pensarse que la situación que se describe en el informe Coleman citado es exclusiva de los Estados Unidos de Norteamérica o de este continente, afirmaciones semejantes han sido realizadas en diversos países europeos por distintos autores. Así, Hartmut von Hentig afirma, en Alemania, lo siguiente: "La preocupación es grande, real y en ningún caso tranquilizadora. Puede ser, sin embargo, que las malas noticias nos ayuden a un análisis más profundo de la realidad, a la búsqueda de un mensaje de salvación y a una alternativa de los estudios y prospectivas, de los análisis de la escuela y de los planes de reforma de los últimos treinta años" (Hentig, H. von (1993: 11).

En España, Carlos Rosales se pronuncia de un modo parecido al afirmar que "se podría decir que desde 1968 la escuela vive una situación de crisis de confianza (...); la sociedad parece como si hubiera perdido su confianza en ella, sin atreverse sin embargo a romper el modelo en el que ancestralmente la había fundamentado" (Rosales, C., 1991: 221).

En la órbita de América Latina y refiriéndose a la misma, Silvia Schmelkes afirma desde México: "Se ha llegado al término de un proceso educativo mediante el cual se han obtenido abundantes logros cuantitativos a expensas de menoscabar la eficiencia, la calidad y la equidad. Pasar de este sistema a otro que privilegie la calidad y su efectiva difusión a todos los niveles de la sociedad, así como las sinergias entre los distintos procesos de difusión y de generación del conocimiento, y entre ellos y la economía, constituye la gran tarea de América Latina para el próximo decenio" (Schmelkes, S., 1995: 12).

El 20 de abril de 1999 se repite un hecho violento en una Escuela en los Estados Unidos de Norteamérica: en la High School "Colombine", de Littleton, en el Estado de Colorado, dos adolescentes alumnos de la escuela asesinan en la misma a otros catorce alumnos, dos profesores y un policía; después, ambos alumnos asesinos se suicidan en la biblioteca de la misma escuela. Sin embargo, los informes que se habían emitido sobre estos últimos los definían como alumnos brillantes e, incluso, muy brillantes. Tal

vez sea éste uno de los sangrientos episodios que ponen de manifiesto de modo dramático la urgente necesidad de cambiar la educación.

1.4.- Necesidad de un nuevo paradigma en educación

Las evidencias que se producen en el interior de los centros educativos y las expectativas no siempre alcanzadas de la propia sociedad reflejan la necesidad de modificar el enfoque básico de la educación actual. Además de ello, las manifestaciones actuales de expertos en educación y los recientes informes sobre la misma sugieren la necesidad de modificar dicho enfoque básico o paradigma en educación. A estos efectos, parece destacable mencionar el informe de la O.C.D.E. sobre "Escuelas y Calidad de la Enseñanza" donde se afirma -entre otras cosas- lo siguiente: "A los jóvenes se suman los padres, los profesores y los empresarios en la acusación general según la cual la educación falla en el logro de unos *objetivos no cognitivos* que todos coinciden en considerar entre los más importantes" (OCDE, 1991: 64).

El ya citado informe a la UNESCO sobre "La Educación Encierra un Tesoro" se pronuncia, también en torno a la urgencia de preocuparse por la calidad de la educación, cuando afirma: "¿Cómo hacer de modo que, ante la demanda cada vez más grande y también más exigente, las políticas de la educación cumplan un doble objetivo: la calidad de la enseñanza y la equidad?" (Delors, J., 1996: 19-20).

Una reflexión sobre la cita anterior nos lleva a concluir que la educación no ha de consistir exclusivamente en la promoción del aprendizaje, sino que ha de enfocarse a una promoción integral de todas las dimensiones que constituyen un ser humano, al que debe considerarse dentro de un contexto social y de un entorno ecológico a los que ha de respetar y a cuya optimización debe contribuir solidariamente, con el fin de hacer posible la satisfacción del propio ser humano que se educa y la de aquellos con quienes convive.

1.5.- Conceptualización del término "calidad"

A pesar de la extensión y hasta, casi puede afirmarse, generalización del término "calidad", que hoy se utiliza para hacer referencia a la optimización de situaciones, procesos y resultados en cualquier entidad o actuación, no siempre existe claridad ni unanimidad a la hora de concebir y de interpretar dicho término.

Una profunda reflexión sobre su significado nos lleva a considerar que la calidad es "el rasgo atribuible a entidades individuales o colectivas cuyos componentes estructurales y funcionales responden a criterios de idoneidad máxima que cabe esperar de las mismas, produciendo como consecuencia, aportaciones o resultados valorables en grado máximo, de acuerdo con su propia naturaleza" (Gento, S., 2002: 11). Entendida en un sentido general, la calidad puede considerarse como una "*realización individual, auténtica, integral y suprema de las posibilidades de un ser determinado*".

Esta concepción de la calidad implica, por tanto, la concurrencia de las peculiaridades que señalamos seguidamente:

- Ha de ser una *realización* o plasmación concreta de una realidad palpable y que ha de poder ser estimada. La calidad, por tanto, ha de poderse medir, siquiera sea a través de sus manifestaciones (como puede ocurrir en el caso de la educación).
- Debe ser *individualizada*, por cuanto no todas las entidades (ya sean individuales o colectivas) deben tener el mismo perfil de calidad. Ésta se estimará, sobre todo, en términos de progreso o mejora, a partir siempre de la propia peculiaridad de cada individualidad, grupo o institución en la particular situación o circunstancias en que se encuentre.
- Tiene que ser *auténtica*, lo que supone que ha de responder a la propia condición de la entidad que en cada caso corresponda. La calidad será una realidad derivada de la propia naturaleza de esa entidad. Cada individualidad o colectividad ha de aspirar a la máxima actualización de las potencialidades que encierra dicha naturaleza. En este sentido, ha de entenderse que la educación, por ejemplo, es un entidad específica y diferenciada de otras, por lo que no cabe aplicar a la misma los supuestos o estándares que corresponden a otros ámbitos (uno de los cuales puede ser el sistema productivo).
- Será, asimismo, *integral*, en el sentido de que ha de abarcar todas las dimensiones o componentes esenciales de la entidad a la que se refiera. Así, si nos referimos específicamente a la educación, hemos de tener en cuenta que ésta se predica del ser humano. Consiguientemente, una educación de calidad ha de incluir todas las dimensiones que concurren en dicho ser, es decir, su condición físico-emocional, su dimensión espiritual -ya sea intelectual, moral o estética-, su apertura socio-relacional -de carácter cívico, práctico o útil y ambiental- y su significación trascendente (en cuanto puede llevar a una interpretación religiosa de su existencia y razón de ser).
- Tiene que tender a ser *suprema*, dado que la calidad total o absoluta es una aspiración hacia la perfección que nunca se consigue en su plenitud, pero hacia la cual siempre puede avanzarse. La calidad, por tanto, no es algo estático ni una condición totalmente lograda; por el contrario, supone un esfuerzo permanente por mejorar constantemente cada uno de los componentes que pueden determinarla.
- Requisito imprescindible es la propia *posibilidad o viabilidad* de dicha calidad. Aunque el sentido de totalidad o integralidad exija la tendencia hacia la perfección nunca alcanzable pero hacia la que siempre puede tenderse, es necesario que las metas inmediatas que se planteen estén al alcance de los individuos y de los grupos implicados (aunque para ello sea necesario contar con la dotación de los medios precisos y con el esfuerzo de dichos individuos y grupos).
- En cualquier caso, la calidad ha de referirse a un *determinado ser o entidad*, que tiene su propia peculiaridad, que cuenta con elementos específicos y que se encuentra en un determinado contexto y entorno. Ello debe llevar a considerar la

verdadera naturaleza de dicho ser o entidad y las propias circunstancias, para determinar el adecuado perfil de calidad.

1.6.- Aplicación del término "calidad" en educación

Numerosas son las definiciones que sobre la educación se han ido produciendo a lo largo de la historia. Tal vez la que en la antigüedad nos propone Platón ("educación es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son susceptibles") esté en la base de las que sucesivamente se han ido sugiriendo.

La extensión del paradigma de la calidad en el ámbito educativo, si bien coincide básicamente con esta esencial característica de la máxima promoción posible de los componentes básicos de un ser humano, aporta algunas concreciones sobre la esencia de la persona y ofrece un enfoque peculiar sobre procedimientos a emplear y sobre metas a perseguir.

Acorde, por tanto, con dicho paradigma de calidad, proponemos la siguiente definición de educación, acomodada a dicho paradigma: "*Promoción intencional, realizada de modo interrelacional y participativo, de la valiosidad integral e integradora de todas las dimensiones de un ser humano, que ha de tener a su satisfacción personal y a la de aquellos con quienes convive en un determinado contexto y entorno*". Una sucinta explicación de esta definición nos lleva a aclarar los siguientes contenidos de la misma:

- ❑ La educación supone una *promoción*: es decir, una optimización de las potencialidades de la persona que se educa.
- ❑ La promoción ha de ser *intencional*: no se produce la educación espontáneamente, sino que requiere un esfuerzo consciente realizado por el propio educando (que puede ser ayudado, en su caso, por el educador o educadores).
- ❑ Debe llevarse a cabo de un modo *interrelacional y participativo*: es decir, la educación ha de producirse en un contexto interhumano, en el que se dé la interrelación multilateral de unas personas con otras (no es posible lograrla sin la concurrencia de un grupo humano); esta interrelación debe, además, estar abierta a la intervención participativa de aquellos que se educan (lo que supone otorgarles cotas de actuación que impliquen poder de decisión).
- ❑ La educación ha de tratar de conseguir personas de *auténtico valor*. Lo importante en un ser humano educado no es tanto el hecho de que tenga muchos conocimientos, habilidades o, incluso, determinadas actitudes; sino que sea de auténtico valor en sí mismo. Esta valiosidad ha de ser integral, por cuanto debe implicar un desarrollo equilibrado de todas sus potencialidades; ha de ser, asimismo, integradora, por cuanto todas esas potencialidades deben desarrollarse atendiendo a la unidad armoniosa de cada persona.

- La educación, especialmente la educación básica, debe comprender *todas las dimensiones* que se dan en el ser humano. Para que una persona esté realmente educada, según el paradigma de calidad total, ha de contar con un desarrollo equilibrado de todas sus dimensiones (física-emocional, espiritual, socio-relacional y trascendente).
- La educación ha de hacer que las personas educadas estén *satisfechas* consigo mismas. En definitiva, el objetivo último es la evidencia de haber llegado donde exigían sus propias posibilidades y circunstancias: de aquí se derivará la satisfacción por haberlo logrado.
- Pero, para que tal satisfacción sea completa, es preciso que las personas con quienes convive una persona educada, en un determinado contexto (social) y entorno (ecológico), también están satisfechas con la contribución de dicha persona.

2.- Un modelo referencia para la calidad de la institución educativa en el siglo XXI

Para poder definir adecuadamente un proyecto integral de calidad se precisa, no sólo tener en cuenta la propia situación, sino también haber reflexionado suficientemente para llegar a un *modelo teórico* que vaya a plasmarse en la realidad. También resultará conveniente el conocimiento, cuando ello sea posible, de otros planes o proyectos diseñados y realizados (lo que constituirá una excelente aplicación de "benchmarking"). En algunos casos, puede diseñarse un modelo de calidad institucional propio, aunque ello puede suponer una tarea desmesurada y poco rentable para el centro; en otros casos, puede optarse por acomodar a la realidad de la propia institución un modelo determinado, lo que tal vez resulte más conveniente y menos costoso.

La definición del modelo teórico de calidad institucional puede representar el intento de aproximación a un determinado "paradigma" ideológico conceptual: a tal efecto, nosotros optamos por el de calidad total. Si, como es previsible, la opción paradigmática se centra en la "calidad total", ha de tenerse en cuenta que la calidad de una institución:

- Abarca *todas las actividades*
- Es responsabilidad de *todas las personas*
- Ha de realizarse *en todo momento*.

Pero, en todo caso, la realidad institucional propia y el resultado del debate participativo de los miembros comprometidos de la institución llevarán a diseñar, elegir, acomodar o adaptar el modelo teórico de calidad institucional de un centro concreto y determinado: este modelo teórico se convertirá, una vez perfilado y asumido, en el referente fundamental de la vida de la institución educativa de que se trate, al que se ajustarán todos los aspectos que afectan a esta última.

La configuración del modelo teórico de calidad institucional requerirá, además, la conveniente precisión de algunos supuestos, tales como los siguientes: niveles de calidad

aceptable en los diferentes sectores; calidad de las relaciones externas e internas; estructura organizativa propiciadora de calidad institucional; previsión de recursos (presupuesto, instalaciones, equipo, materiales); definición de procesos prioritarios; previsión de experimentación; desglose del proyecto en programas de mejora; responsables de controles de calidad; previsiones de supervisión y acreditaciones de calidad.

En coherencia con el paradigma por el que se opte, puede diseñarse un modelo propio para el centro o elegirse uno preestablecido de carácter general que se acomoda a la realidad de dicho centro. Si, tal como nosotros proponemos, se opta por el paradigma de la calidad total, puede resultar de interés reflexionar sobre los modelos de calidad total ya configurados. En este sentido, y dentro del ámbito de la organización institucional aunque concebidos inicialmente para empresas productivas, cabe mencionar los modelos de Deming, de Malcolm Baldrige y el de la Fundación Europea de Gestión de Calidad.

2.1.- Definición de un modelo de calidad para una institución educativa

En el campo específico de las instituciones educativas, nuestra propuesta es tomar como punto de partida el que nosotros hemos diseñado (Gento, S., 2002), contrastado en la práctica y con el que venimos trabajando. Dicho modelo ha sido concebido desde la experiencia y la reflexión sobre la educación y sobre las instituciones educativas; se ha diseñado con una proyección directa e inmediata sobre tales instituciones, y su contrastación se ha llevado a cabo con sectores profesionales y personas implicadas en el ámbito estrictamente educativo.

Los tres modelos anteriormente citados, no concebidos inicialmente para la calidad de la educación (sino de sectores productivos), han sido posteriormente objeto de acomodaciones aplicables a la educación. En algunos casos, la transferencia de los mismos no resulta fácil, toda vez que los centros escolares suponen un ámbito particular con notables diferencias sobre las empresas productivas: así, es frecuente que algunos de sus términos produzcan una cierta inquietud entre profesores y educadores; además de ello, la esencia del producto a obtener difiere profundamente si nos referimos a empresas productoras de bienes y (frecuentemente) de servicios, o si nos situamos en la educación. Describimos brevemente, a continuación, el modelo que se propone, diseñado a partir de la reflexión sobre la realidad de la educación.

2.2.- Propuesta de referencia

Nuestro modelo de calidad de las instituciones educativas es fruto de la reflexión teórica y de contraste con la realidad, así como de la valiosa colaboración de otros profesores del ámbito universitario, de otros profesores de diversos niveles educativos y de profesionales que, de un modo u otro, inciden en el ámbito de la formación. El modelo que presentamos (Gento, S., 2002) pretende ofrecer una visión objetiva, integral y ponderada de lo que deben ser tales instituciones para ser consideradas como "de calidad" suficiente, aunque esta caracterización puede ofrecer diferentes niveles, a partir de un mínimo exigible.

Entendemos la calidad de tales instituciones en sentido integral: nos unimos así al *enfoque de totalidad o globalidad* de las mismas. En consecuencia, todos y cada uno de los componentes que constituyen un centro o institución educativa serán considerados como susceptibles de análisis bajo criterios de calidad, y todos y cada uno de ellos se considerarán elementos integrantes de un sistema institucional, que tiene su propia unidad resultante de la conjunción de tales componentes. Exponemos seguidamente alguno de los rasgos básicos del modelo de calidad para instituciones educativas que proponemos.

2.3.- Rasgos del modelo propuesto

El modelo que ofrecemos ha sido inicialmente configurado *a partir del estudio sobre la educación*, y no sobre el análisis de la situación en otras organizaciones o instituciones desde las que luego pudiera transferirse el referente o modelo. Hemos atendido, por tanto, a los estudios y aportaciones que el estudio de la educación ha producido, particularmente dentro de la órbita de la Organización de Centros Educativos. E, incluso, dicho estudio centrado en este ámbito ha sido llevado a cabo por educadores, por conocedores del mismo o por personas implicadas en su funcionamiento.

Otra característica del modelo que presentamos, obviamente relacionada con la anterior, es que ha sido *configurado para ser directa e inmediatamente utilizado en la esfera de las instituciones educativas*. No se trata, por tanto, de elaborar un referente con una perspectiva múltiple para que pueda ser utilizado en cualquier empresa u organización; por el contrario, constituye una referencia estrictamente para instituciones o centros educativos: la peculiaridad de los términos y conceptos utilizados permite su inmediata utilización en acciones educativas; pero resultaría difícil traducirlos a otras actuaciones en instituciones diferentes, aunque podría adaptarse a ellas.

Lo reseñado anteriormente sobre el punto de partida y sobre la perspectiva de incidencia inmediata de nuestro modelo no ha sido obstáculo a que, para su configuración, *se tuvieran en cuenta los diversos enfoques, teorías o modelos de calidad* en diferentes organizaciones o instituciones. A estos efectos, se han analizado los estudios que, desde el campo de la educación, se han llevado a cabo sucesivamente sobre la calidad de la educación, además de sobre la organización y funcionamiento de centros educativos.

Además de ello, se han estudiado las aportaciones que, procedentes de la organización y gestión de empresas productivas, se han vertido sobre la calidad de las instituciones, especialmente con el paradigma de la calidad total: en este sentido, hemos de admitir que se han estudiado con particular detalle los modelos más consolidados de calidad, a saber: el de Deming, el de Malcolm Baldrige y el de la Fundación Europea de Gestión de Calidad.

Optamos, pues, por una concepción en la que los componentes contribuyen al *efecto global de un modo integrado*, y en la que la calidad está determinada por la conjunción dinámica de los elementos concurrentes. Esta concepción se ve reforzada, no sólo por consideraciones teóricas, sino también por los resultados de investigaciones empíricas, en los que se pone de manifiesto que las distintas características de una institución escolar se complementan unas con otras (Fraser, B.J., 1989: 34 a 36; Scheerens, J, 1992: 127).

Al mismo tiempo, el modelo ofrece una concepción *holística y sistémica*, por cuanto todos y cada uno de los componentes y elementos que determinan la calidad de una institución educativa tienen un efecto sobre el conjunto de tal institución que actúa, a tales efectos, como un verdadero sistema: ello implica que, en la medida en que uno de dichos componentes o elementos mejore o, incluso, se deteriore, el centro educativo en su conjunto reajustará su nivel de calidad debido a tal incidencia, pero continuará como una entidad única, aunque con diferente nivel de calidad institucional.

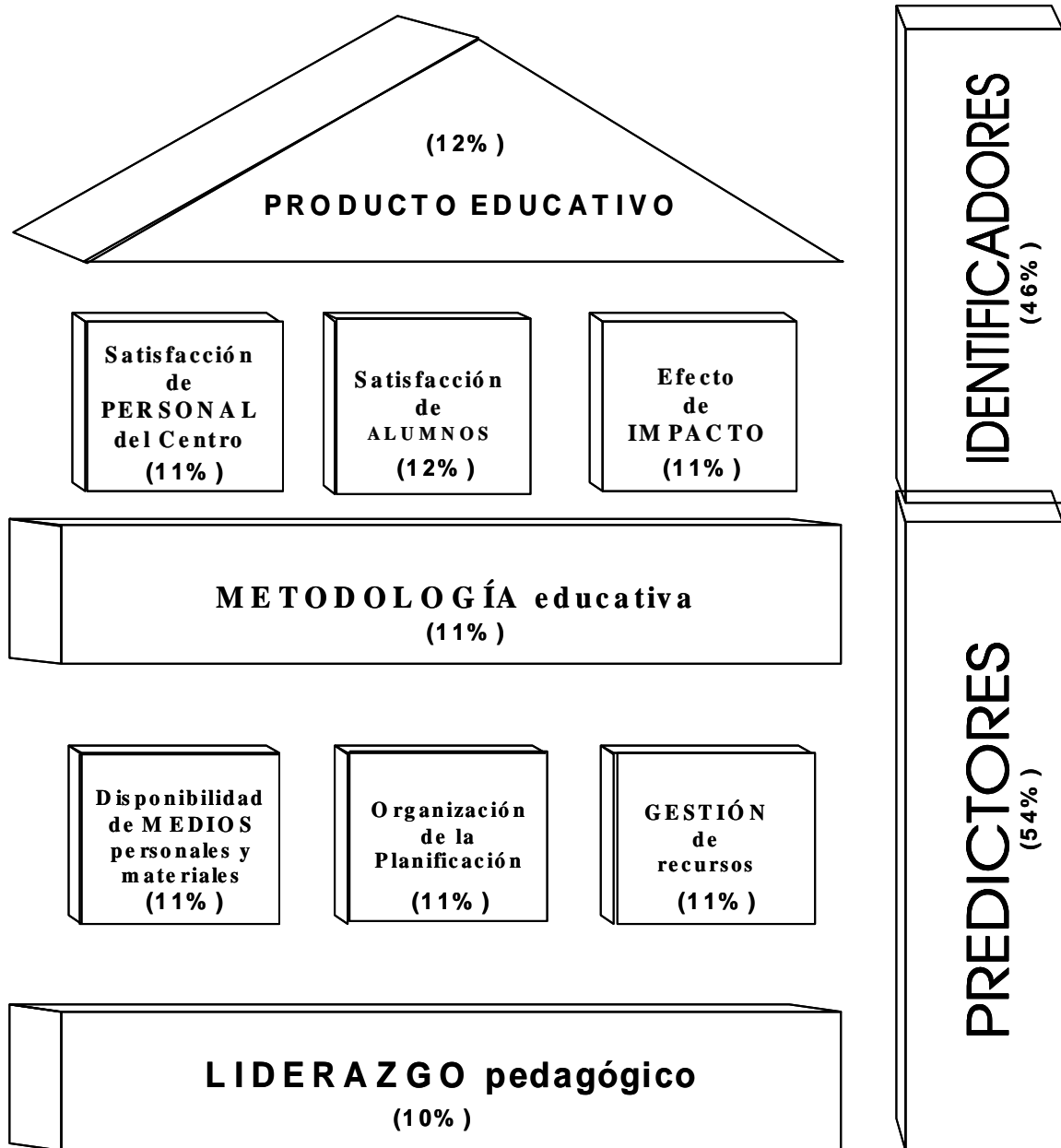
Consideramos, incluso, que *todos los aspectos que concurren en la vida del centro educativo tienen un efecto sobre la calidad del mismo*. La calidad está, pues, en todo y en todos los momentos, de modo que no puede dejar de considerarse ninguno de ellos. A veces, los más pequeños detalles pueden, incluso, ser extraordinariamente relevantes para la excelencia de la institución. Sin embargo, ello no será obstáculo a la indagación que conduzca a evidenciar cuáles son aquellos que han de ser ponderados con mayor énfasis por tener mayor repercusión sobre la calidad, ni a los intentos de priorización de aquellas deficiencias que será necesario atender en primer lugar, o a las apetencias cuya urgencia sea mayor.

2.4.- Componentes básicos de calidad de una institución educativa

La calidad de una institución educativa se produce gracias a la concurrencia de diversos componentes de tal institución. Inicialmente, consideramos los "*identificadores de calidad* y los "*predictores de la misma*". Los primeros nos permitirán identificar la evidencia de calidad de un centro o institución educadora; los segundos, por su parte, nos llevarán a predecir que dicha calidad va a producirse. Hemos de tener en cuenta, sin embargo, que el planteamiento integral y holístico que asumimos supone que todos los componentes y elementos interactúan entre sí y concurren al logro de la calidad; la distinción que realizamos tiene, más bien, carácter metodológico y pretende facilitar nuestra comprensión del sistema global y de su funcionamiento (Gento, 2002). En el gráfico siguiente se incluyen los componentes básicos de calidad, junto con el porcentaje relativo a su importancia para la calidad de la institución educativa.

Inicialmente, distinguiremos la calidad como efecto; pero, para la especificación de la misma, nos referiremos a los diversos "*identificadores*", como rasgos configurativos que pondrán de manifiesto el grado de calidad alcanzado, para ofrecernos el "perfil de calidad" de una institución. Tales identificadores hacen referencia a lo que suele considerarse como "variables dependientes o de criterio", o a lo que en el modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad se entiende como "resultados".

Pero, puesto que el mencionado efecto de calidad que se refleja en el mencionado "perfil" se produce gracias a una serie de determinantes que causan dicho efecto, consideraremos los "*predictores*" que permitirán garantizarlo: se trata, por tanto, de aquellos factores o características que han de reunir las instituciones educativas para lograr niveles aceptables de calidad. Estos predictores guardan relación con lo que se entiende como "variables independientes, determinantes o predictoras", o lo que en el modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad se considera como "agentes" de calidad.



Modelo de calidad de una institución educativa
(Gento, S.)

Utilizando el planteamiento dual básico a que acabamos de referirnos, analizaremos el perfil de cada uno de tales componentes, estructurados en dos grandes bloques, a saber: identificadores y predictores. Los primeros permitirán identificar la evidencia de calidad de un centro o institución educadora; los segundos, por su parte, nos llevarán a predecir que dicha calidad va a producirse.

En la representación gráfica sobre los componentes básicos del modelo de referencia se ha incluido la ponderación otorgada a cada uno de los nueve componentes básicos: esta ponderación se ha determinado a partir de la opinión de los propios implicados en la acción educativa en las instituciones de este tipo. A partir de la valoración de la importancia otorgada a cada uno de los componentes, se han establecido unos índices multiplicadores, que pueden utilizarse para la evaluación de la calidad de las instituciones educativas.

A tal efecto, una vez recogidos los datos sobre valoración de la situación de la institución respecto a tales componentes (puede utilizarse para ello el Cuestionario Escala de "Valoración de la Calidad de Instituciones Educativas", diseñado por S. Gento), se efectuará una estimación ponderada de todas las valoraciones correspondientes a los 9 componentes fundamentales, utilizando para ello el índice multiplicador correspondiente que figura a continuación. Además, se añadirá un punto al resultado ponderado de la "satisfacción de los alumnos" (por ser este el componente que fue considerado como de mayor importancia que los restantes). De este modo la valoración máxima total posible de un centro será de 1000 puntos.

IDENTIFICADORES DE CALIDAD	Índice multiplicador	Valor máximo ponderado
Valores como producto educativo	<i>13</i>	117
Satisfacción de los alumnos	<i>14</i>	127
Satisfacción del personal del centro	<i>12</i>	108
Efecto de impacto de la educación	<i>12</i>	108
PREDICTORES DE CALIDAD		
Metodología educativa	<i>13</i>	117
Disponibilidad de recursos	<i>12</i>	108
Organización de la planificación	<i>12</i>	108
Gestión de recursos	<i>12</i>	108
Liderazgo pedagógico	<i>11</i>	99

3.- Identificadores de calidad de una institución educativa

Identificadores son, por tanto, aquellos componentes que, conectados con el producto conseguido y con la apreciación del producto y de los procesos de

funcionamiento, permiten valorar la medida en que una institución educativa alcanza niveles de calidad en sus resultados. Consideraremos, en primer término, el *producto educativo*, que incluirá los resultados conseguidos. Junto al mismo, constituirán también identificadores para evidenciar la calidad de la institución los componentes siguientes: *satisfacción de los propios estudiantes, satisfacción del personal que trabaja en el centro, y efecto de impacto* de la educación alcanzada. Obviamente, cada uno de los bloques estará configurado por diversos elementos, que habremos de tener en cuenta.

3.1.- El producto educativo

El producto educativo es, ciertamente, complejo y multidimensional. En el ámbito de una institución educativa, éste se centra obviamente en la consecución de "*educación*". Pero este concepto general implica en sí diversidad de componentes, que deben ser especificados, concretados y operativizados, al objeto de permitir su controlabilidad. En todo caso, sobre las metas de la educación necesitamos mantener una visión eminentemente crítica, y hasta implacablemente crítica, considerando las funciones y los efectos de las propias metas (Burbules, N.C., 2004: 8).

Tras un análisis conceptual y un estudio comparado de la situación (UNESCO, 1972; Marín, R., 1993: 44-57), llegamos a la conclusión de que debemos incluir dentro de una concepción integral de la educación valores que podemos agrupar en torno a los siguientes tipos de formación: *físico-emocional, intelectual, moral o ética, estética, social, práctica o de utilidad, y religiosa*. Estos ámbitos formativos responden a la necesidad de satisfacer las dimensiones humanas estructurales siguientes: físico-emocional, espiritual, socio-relacional y transcendental. En definitiva, obedecen a las necesidades esenciales de todo ser humano.

3.1.1.- De la dimensión físico-emocional

La atención educativa a la *dimensión físico-emocional* tendrá en cuenta la promoción de la integridad, la supervivencia y la funcionalidad físico-emocional. La educación o formación física debe, pues, orientarse a garantizar, al máximo posible, la supervivencia y el desarrollo físico del individuo en las mejores condiciones de integridad y de funcionamiento de facultades, especialmente las de tipo corporal. También se consideran dentro de esta dimensión básica los valores de tipo afectivo, toda vez que la afectividad o emocionalidad tiene una base orgánica indudable.

3.1.2.- De la dimensión espiritual

Los valores de la dimensión espiritual del ser humano hacen referencia a su peculiaridad como ser racional e inteligente, que se diferencia de los otros seres vivos del planeta. Dentro de esta dimensión básica hemos de incluir los valores de tipo intelectual, moral y estético: la educación, como actuación integral sobre todos y cada uno de los componentes de la persona humana habrá de abordar todos los tipos de valores señalados, abarcando, así, los diferentes tipos de formación correspondientes, siempre dentro de un planteamiento integral y globalizador, dado que cada ser humano es una unidad integral.

El desarrollo de los *valores de tipo intelectual* podría sintetizarse en la tendencia suprema hacia la verdad, a través del dominio del pensamiento. En definitiva, a través de ellos se tratará de desarrollar el conocimiento y la consciencia, así como actitudes y estrategias intelectuales. En el ámbito de esta formación intelectual, un buen producto educativo supone la consecución de tres bloques formativos fundamentales, a saber: la asimilación y aplicación del conocimiento (o contenidos conceptuales), la automatización de procedimientos (hábitos y técnicas de trabajo intelectual) y la interiorización de actitudes ante el saber: estas actitudes constituyen disposiciones a estimar, valorar y, por tanto, comportarse de un modo determinado (Marín, R., 1993: 64).

Los *valores morales* deben tender a promover la actuación libremente responsable de cada individuo, de acuerdo a principios de comportamiento que cada uno se autoimponga. La condición fundamental del comportamiento moral es la libertad, y la conducta será tanto más moral cuanto más libre: lo que limita la libertad, reduce, también, la imputabilidad del acto. Sin embargo, no todo lo que puede hacerse es lícitamente moral: la responsabilidad como cumplimiento de principios o normas morales, es requisito imprescindible de la moralidad.

Los *valores estéticos* tienen que ver con la percepción, disfrute y promoción de las manifestaciones de la belleza. Las diferentes formas de expresión estética o artística suponen la utilización de distintas reglas y elementos que se combinan de un modo determinado y que constituyen el "código" o conjunto normativo de cada manifestación. Este conjunto normativo puede servir para la comprensión, disfrute y creación de la obra artística.

Pero la combinación de normas y parámetros estéticos varía de unas épocas a otras, y entre unas y otras culturas. E, incluso, se da también el caso de que los propios individuos pueden tener diferentes marcos interpretativos para la misma obra estética, o aplicar de modo distinto los referentes artísticos para la concepción y realización de una obra estética. En definitiva, tanto la interpretación como la creación estética suponen una aportación personal y colectiva de los seres humanos

3.1.3.- De la dimensión socio-relacional

Los valores de la dimensión socio-relacional tienen que ver con la acomodación a la configuración y funcionamiento de colectivos humanos en un determinado entorno y ambiente. Puesto que el ser humano tiene una proyección social ineludible, y puesto que la sociedad es su medio natural de vida y de desarrollo, la educación ha de cuidar oportunamente esta dimensión del ser humano. Aunque el tratamiento educativo de la misma no implica, "per se", una actitud moral ante la sociedad y ante el ambiente o entorno, no parece que pueda darse una perfecta acomodación sin un componente moral ante las diferentes problemáticas que se suscitan.

La importancia de los *valores cívico-sociales* queda bien patente con la afirmación de Nelson Mandela, cuando afirma: "Nada es más deshumanizador que la ausencia de compañía de seres humanos. Pero el éxito de las relaciones interpersonales en un determinado contexto social depende de la capacidad para comprender el marco de

referencia del grupo y saber qué cosas serán aceptadas y las que estarían fuera de lugar" (Mandela, N, 1995).

En definitiva, la educación cívico-social, en sentido estricto, hace referencia a la acomodación de los individuos a la configuración y funcionamiento de las unidades de carácter colectivo en que se encuentran inmersos. En definitiva, supone: una asimilación de usos, costumbres y normas; una adaptación equilibrada a los mismos (lo que no es óbice a posibles planteamientos críticos); y un posicionamiento proactivo que lleve a participar en el impulso de los grupos o entidades sociales propias o ajenas

Dentro de la dimensión socio-relacional han de incluirse, también, los valores que hacen relación con la *atención y el cuidado ambiental*: en definitiva, el entorno físico constituye, también, un espacio donde los seres humanos se ubican o con el que se relacionan y en los que no puede eludirse la dimensión socio-relacional de la persona. El *ecologismo*, como posicionamiento consciente y activo ante la conservación del espacio físico-geográfico en que los seres humanos viven y se desarrollan, y ante cualquier otro ámbito cósmico debe ser promovido por la educación.

Los *valores prácticos* tienen que ver con el desarrollo de la capacidad de supervivencia e integración en diferentes contextos. La educación ha de preparar a los propios educandos a utilizar su caudal educativo de modo que les facilite la *supervivencia e integración en su ámbito vital específico*: en definitiva, la educación ha de tener, además de otras enfoques, una proyección práctica para la vida, preparando a los seres humanos para lograr el éxito dentro del grupo social en que se inscriben.

En el ámbito de los valores útiles o prácticos, el cambio que se propone para las instituciones educativas ha de implicar la transformación desde un sistema selectivo, que busca el descubrimiento de los que no alcanzan los niveles predeterminados, a un sistema más flexible, en el que puedan ofrecerse a todos los individuos oportunidades de éxito acomodadas a sus posibilidades.

3.1.4.- De la dimensión trascendente

Los valores trascendentes hacen referencia a la proyección del ser humano más allá de su propia existencia y limitaciones físico-temporales. En definitiva, la preocupación por la proyección de la persona humana fuera de sus propias limitaciones lleva a la aparición de la preocupación religiosa, aunque el planteamiento puede variar entre las distintas personas: al fin y al cabo, el ser humano tiene libertad para decidir la aceptación de la realidad o para enfocar su visión de un modo propio.

Sin embargo, la aceptación de este sentimiento y, sobre todo, la adhesión a una confesión religiosa determinada, *es una opción que cada individuo ha de hacer libre y responsablemente*. A tenor de lo anterior, la educación, al menos la de tipo formalizado, ha de ofrecer a quienes voluntariamente lo deseen la oportunidad de recibir la formación religiosa acorde con su propia opción, en su caso. La práctica, sin embargo, puede adoptar fórmulas diversas para facilitar el ejercicio de este derecho a la educación en estos valores.

3.2.- La satisfacción de los alumnos

La satisfacción de los alumnos guarda cierta similitud con lo que en una empresa de productos o servicios se define como "satisfacción de los clientes externos", por cuanto se refiere a *los destinatarios inmediatos a quienes se ofrece el producto educativo*. Ciertamente que en una institución educativa los alumnos son, además, co-agentes en la determinación del producto educativo (lo que los sitúa dentro del personal del centro, con el que formarían los "clientes internos"); pero, siquiera sea por razones de metodología de estudio, consideramos aquí este predictor desde la perspectiva de su condición de primeros receptores del producto que se elabora en un centro o institución educativa.

La satisfacción de los alumnos ha de basarse en la atención a sus propias *necesidades* en sus diversas manifestaciones, y al logro de las *expectativas* que se les planteen en este terreno. Ambos aspectos se detectarán directamente de los propios afectados, siempre que ello sea posible, o indirectamente a través de manifestaciones que los pongan de manifiesto (como, por ejemplo, el nivel de asistencia a las instituciones o el bajo nivel de abandono de los estudios). En la medida en que los estudiantes carezcan de posibilidades de emitir con criterio suficiente su propia satisfacción o sean tutelados por los *padres o sus tutores legales*, en los que recae la responsabilidad de la educación de aquéllos, serán éstos los que opinarán sobre el grado de satisfacción de sus hijos o pupilos, actuando así en calidad de portavoces de los mismos.

Para el análisis de la satisfacción de los alumnos hemos de atender a los siguientes aspectos: *atención a sus necesidades básicas; sentimiento de seguridad; la aceptación que reciben dentro del grupo; el aprecio que se les otorga en dicho grupo; y la oportunidad de desarrollarse libremente.*

3.3.- La satisfacción del personal del centro

La aspiración a la satisfacción guarda relación con las tendencias organizativas actuales, en las que la participación constituye un principio esencial (Gento, S., 1994). Pero la opinión global sobre el grado de satisfacción del personal del centro supone considerar el de los diversos sectores y aun miembros que lo configuran, todo ello sin perjuicio de que se llegue, en su caso, a una ponderación debida: la satisfacción de cada uno de tales sectores se constituiría, así, en el descriptor particularizado de este identificador de calidad.

Los profesores constituyen un sector medular aunque no exclusivo dentro del personal del centro; pero "la satisfacción del profesorado con su profesión, con las condiciones en que se ejerce y con los resultados que obtiene no es siempre fácilmente controlable, pues depende de muy diversos factores que a veces superan ampliamente los límites del sistema educativo" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994: 91). Sin embargo, la importancia de este identificador requiere que analicemos con detalle los contenidos del mismo.

La satisfacción de los profesores por la seguridad básica en la profesión guarda estrecha relación con su *formación inicial*. Pero, en contra de lo que insistentemente reclama el mundo de hoy, "la formación inicial de los profesores sigue estando

fuertemente organizada en torno a la transformación de contenidos (...). Los aspectos emocionales y prácticos de la formación se debilitan cada vez más (Braslavski, 2004: 26).

La complejidad que van tomando los centros educativos obliga a considerar a *otros profesionales*, que también intervienen en el centro, llevando a cabo funciones de diverso tipo, a saber: de apoyo educativo, asistencial o administrativo. En los niveles educativos básicos, hay que considerar también a los *padres de los alumnos* como elementos activos e integrantes de uno de los sectores de personal. Habrá que considerar, asimismo, los niveles de satisfacción de los *titulares* de la respectiva institución (Administración, propietarios, miembros de sociedades, accionistas, cooperativistas, etc.). Los *alumnos* de un centro educativo son, también, un sector del personal del centro, ciertamente de gran importancia.

Como elementos que definen la satisfacción del personal del centro cabe considerar los siguientes: *atención a las condiciones materiales* para su propia supervivencia física y para el desarrollo de sus funciones; *la seguridad laboral o profesional*; *la organización y funcionamiento de la institución*; *los resultados que logran los alumnos*; y *el prestigio laboral y profesional*.

3.4.- El efecto de impacto de la educación

El efecto de impacto habría que considerarlo como la *repercusión que la educación recibida por los sujetos que han pasado por las instituciones educativas tiene sobre los contextos en los que tales sujetos educados desarrollan su vida en sus diversas manifestaciones*. Las propias instituciones educativas de calidad han de ofrecer productos educativos que, no sólo mejoren las condiciones de vida y el éxito personal de los sujetos acogidos en ellas, sino que han de tener un efecto optimizante en los ámbitos vitales de dichos sujetos. Con el fin de detectar y valorar dicho influjo o efecto, parece conveniente analizar su repercusión en los ámbitos siguientes: *el entorno académico, el social, el laboral y el familiar*.

El *impacto académico* tiene que ver con el efecto que la formación recibida tiene sobre la educación que se lleve a cabo sucesivamente. La tendencia creciente a alargar la permanencia de los alumnos en el sistema escolar y la aceptación cada vez más generalizada del enfoque de aprendizaje durante toda la vida están produciendo un efecto secuenciado sobre todo el proceso educativo institucionalizado: como consecuencia las etapas y niveles educativos no sólo tienen una finalidad formativa en sí mismos, sino que se convierten en estadios propedéuticos con incidencia en los sucesivos (Gento, S., 2002: 101).

El *impacto familiar* hace relación al efecto que la educación produce en el seno de la familia a la que pertenece la persona educada. Tal vez sea éste el efecto más directo e inmediato, puesto que el nicho familiar es el que, generalmente, envuelve constantemente al ser humano. El efecto optimizante de la educación puede producirse en diversos aspectos relacionados con la vida familiar, desde el de la propia situación económica, a las relaciones interpersonales, organización de la vida familiar, etc.

El *impacto laboral* se refiere al efecto que la educación tiene sobre el mundo del trabajo. Dicho efecto aparecerá en aquellas personas que han logrado la edad cronológica

necesaria para su incorporación al mercado laboral, en el que una adecuada preparación y el nivel o intensidad de la misma pueden tener un efecto relevante sobre el logro de un empleo, sobre el mantenimiento del mismo, sobre la retribución, promoción, y sobre otros aspectos.

Finalmente, *el impacto cívico-social* es el efecto o la incidencia que las personas educadas causan sobre la sociedad en la que desarrollan su actividad. Cabe suponer que los individuos educados han de tener algún tipo de influencia sobre el contexto social en que se ubican: si el producto educativo es de calidad, se producirá un efecto favorable sobre dicho contexto en diferentes aspectos (tales como comportamiento cívico, clima de respeto y tolerancia social, nivel cultural, etc.).

4.- Predictores de calidad de una institución educativa

De los predictores de calidad bajo el control de la institución, algunos hacen referencia al punto de partida o "input" estático: aquí se sitúan la disponibilidad de medios materiales y personales, y la organización de la planificación. Otros predictores se sitúan, en cambio, en el ámbito de los *procesos* que se desarrollan en estas instituciones educativas: consideramos, como tales: la gestión de recursos materiales, personales y funcionales; la metodología educativa; y el liderazgo educativo.

Las investigaciones educativas realizadas ponen de manifiesto que la calidad educativa constituye un todo unitario y conjunto en el que los determinantes que lo conforman inciden como partes de un sistema. No cabe, por tanto, considerarlos de modo aislado o separado, sino que todos contribuyen al surgimiento de esa calidad que resulta de la concurrencia integral o global de cada uno de ellos. De todos modos, la necesidad de determinar los componentes predictores de calidad de un centro o institución educativa nos lleva a enunciar los siguientes: *la disponibilidad de medios personales y materiales; la organización de la planificación; la gestión de los recursos; la metodología educativa; y el liderazgo pedagógico*. Nos referimos a ellos seguidamente.

4.1.- La metodología educativa

Entendemos por metodología educativa la peculiar forma de realización de las funciones y tareas que se orientan a la consecución de objetivos educativos: por su origen etimológico y por el contenido conceptual, dicha metodología tiene un carácter mediacional, por cuanto trata de poner al alcance del sujeto educando los objetivos que han de lograrse con la educación. Aun cuando el tratamiento metodológico propio de una institución educativa caracterizará, como tal, al conjunto de sus componentes o a la mayoría de ellos, el ámbito más estricto de la acción metodológica lo constituye el aula o grupo clase, donde el profesor y los alumnos abordan juntos su misión educativa compartida. Hasta tal punto ello es así, que la experiencia pone de manifiesto que las características propias del aula influyen más en el rendimiento de los alumnos que las del propio centro educativo en que se ubica (Scheerens, J. & Creemers, B.P., 1989).

Dentro del tratamiento metodológico propio de un centro educativo de calidad, parece que debieran concurrir principios básicos como los siguientes: *dedicación planificada; adaptación (a personas y contexto); potenciación de capacidades; creación de clima interrelacional favorable; y relación con otras entidades.*

Tales principios básicos se concretan en determinadas estrategias de actuación, a través de las cuales se materializan dichos principios. Entre estas últimas cabe referirse a las siguientes:

- Sobre la *dedicación planificada*:
 - Dedicación a la tarea: tanto de forma individual, como en equipo.
 - Previsión (planificación, programación)
 - Organización
 - Utilización de recursos (bibliográficos, tecnológicos, audiovisuales, etc.)
 - Evaluación
 - Autoanálisis (individual y grupal)

- Sobre la *adaptación* (a personas y al contexto):
 - Acomodación a personas (alumnos, padres, profesores, etc.)
 - Adaptación al contexto físico
 - Id. id. social
 - Id. id. familiar
 - Id. id. educativo
 - Id. id. Laboral

- Sobre la *potenciación de capacidades* (o "empowerment"):
 - Motivación positiva
 - Autoevaluación formativa
 - Expectativas positivas
 - Promoción de la creatividad
 - Estímulo a la solución de problemas
 - Opcionalidad curricular
 - Opcionalidad extracurricular

- Sobre la creación de *clima interrelacional favorable*:
 - Atención a la afectividad (emocionalidad)
 - Seguridad, orden, silencio (quietud)
 - Disciplina
 - Comunicación abierta y multidireccional
 - Interacción positiva

- Sobre la *inter-relación con otras entidades*:
 - Interrelación con la familia
 - Id. con la comunidad social
 - Id. con sectores productivos
 - Id. con otras instituciones.

4.2.- Disponibilidad de medios personales y materiales

En este apartado incluimos aquellos aspectos de tipo personal y material que constituyen el patrimonio con el que la institución ha de llevar a cabo su actuación. Algunos de los elementos que consideramos seguidamente dentro de este bloque predictor son, por tanto: recursos materiales, profesorado, personal no docente y alumnos. Como variables referidas al *profesorado* que afectan a la previsibilidad de calidad educativa, el Ministerio de Educación y Ciencia (1994: 81-97) señala las siguientes: formación inicial; estabilidad o permanencia en el puesto docente; perfil del profesorado (nivel formativo); formación continua en ejercicio; actitud (hacia el compromiso y la autoformación); salud laboral; experiencia profesional; liderazgo educativo; autosatisfacción profesional.

Pero, aparte de tales recursos personales, habrá de contarse con la disponibilidad de *personal no docente*, y del *de administración y servicios*. Además de tales sectores, los *alumnos* o estudiantes son, obviamente, el sector de personal que, no sólo justifica la existencia de un centro educativo, sino que constituye también un factor de calidad del mismo. Aunque los estudios experimentales realizados hasta la fecha no han mostrado correlaciones inequívocas entre los resultados educativos y las condiciones físicas de los centros educativos, el enfoque de calidad total lleva a pensar que la eficacia de las instituciones educativas se verá incrementada si se dispone de los *recursos materiales* esenciales y, en la medida de lo posible, de aquellos que rebasan los límites de lo imprescindible.

Debe tenerse en cuenta, en todo caso, que los profesores son particular y especialmente determinantes para la promoción de la innovación y para el impulso de acciones de mejora de la calidad de la educación. Aunque los estudios experimentales realizados hasta la fecha no han mostrado correlaciones inequívocas entre los resultados educativos y las *condiciones físicas* de los centros educativos, el enfoque de calidad total lleva a pensar que la eficacia de las mismas se verá incrementada si se dispone de los recursos materiales esenciales y, en la medida de lo posible, de aquellos que rebasan los límites de lo imprescindible.

4.3.- La organización de la planificación (o diseño de estrategia)

Este predictor (que, inicialmente, denominamos como "diseño de estrategia; pero que, debido a las dudas sobre su aplicación a la educación por parte de muchos profesores, cambiamos por "organización de la planificación") constituye un componente inicial del marco general de funcionamiento, si bien su previsión ha de hacerse pensando en la dinamización del mismo.

Aunque ciertos autores afirman que la organización escolar tiene un efecto muy pequeño en la calidad de las instituciones educativas (March, J., 1978), algunas investigaciones señalan que dicha organización puede constituir un marco propiciador para la mejora de la práctica educativa, además de para la investigación sobre la misma, especialmente en la acción (Scheerens, J., 1992: 118). Dentro del perfil organizativo, que constituye el diseño básico para llevar a cabo la estrategia global de una institución educativa, cabe considerar los elementos siguientes: el sentido de misión, la estructura organizativa, los principios de funcionamiento, los documentos de planificación, y la adecuación del contexto de implicación.

El *sentido de misión* de una institución es la expresión de la finalidad o razón de ser de la misma, de donde se derivará la orientación básica de su trayectoria. Esta misión se constituirá por los elementos conceptuales que definen su proyecto educativo: éstos, por su parte, determinarán el establecimiento de los principios organizativos más convenientes. Si la misión básica de una institución de calidad es convertirse en un modelo en su género, la de una institución educativa girará en torno a la consecución de niveles supremos de calidad en educación, tanto en su constitución, como en el proceso y en los resultados.

La importancia de la misión como dinamizadora de acciones de mejora es puesta de manifiesto por Joel Baker, cuando afirma (Baker, J. 1990): "una misión sin acción (...) es un sueño; una acción sin misión (...) carece de sentido; una misión con acción (...) puede cambiar el mundo".

Al igual que los restantes componentes que constituyen la organización de la planificación de un centro que tienda a constituirse en una institución de calidad, el punto de mira para la definición de sus principios de funcionamiento será la misión que se proponga llevar a cabo. Esta última, junto a la permanente aspiración a la mejora continua, determinará los *principios de funcionamiento* más adecuados.

De todos modos, y sin perjuicio de las acomodaciones precisas a las situaciones concretas en cada caso, enunciaremos seguidamente algunos de los principios de funcionamiento a los que conviene atender de modo general, a saber: autonomía institucional, horizontalidad, clima relacional positivo, y mejora e innovación continuas.

Entre los principios de funcionamiento de un centro o institución educativa de calidad debería hoy incluirse el de *integración o inclusión* de personas con necesidades especiales o con alguna particular diversidad.

La *estructura organizativa* hará referencia al establecimiento de los elementos de coordinación y gestión de la institución. En este sentido, deberá contemplar los órganos que asumen la responsabilidad de intervenir en la promoción y en la vigilancia de los procesos que se llevan a cabo. En este ámbito pueden preverse los órganos colegiados que asumen responsabilidades institucionales; pero habrán de perfilarse, también, los de carácter personal y las responsabilidades que habrán de asumir. Parece, incluso, oportuno, tener en cuenta aquí aquellos órganos o entidades que, sin formar parte del organigrama del propio centro o institución educativa, mantienen relaciones con ella.

Toda institución que aspire a lograr niveles suficientes de calidad necesita, para garantizar esta última, contar con *documentos de planificación* escrita, en los que se concrete el plan estratégico para su consecución. La planificación ha de compaginar las necesidades generales del grupo de alumnos en formación, con las particulares de los distintos individuos, en sus diversas necesidades. Debería, también, compaginar el funcionamiento general del centro o institución con el de sus diversos sectores constitutivos, sin perder de vista el sentido de unidad institucional: consiguientemente, los documentos de planificación deben mantener el sentido de integralidad. Además de ello, la planificación habrá de hacerse de modo sistemático y constante, tanto a nivel de centro como de aula o grupo de alumnos/profesor.

La *adecuación al contexto* nos sitúa ante el hecho de que toda institución educativa, especialmente si es de carácter formalizado, no suele surgir sin la aparición de un marco regulador que la ubica dentro de un sistema educativo determinado. Pero, además de ello, y en todo caso, también se desarrolla en un entorno y contexto específico que ha de tenerse en cuenta. E, incluso, la configuración de su perfil organizativo ha de considerar las personas en formación, particularmente sus necesidades o expectativas y sus características de orden psicopedagógico que definen un estilo de aprendizaje y de comportamiento ante su propia formación.

Sobre *adecuación al contexto físico-social*, debe reconocerse que, en la actualidad, no siempre es fácil que exista una adecuada interrelación entre las diferentes entidades que, de un modo u otro, inciden sobre la educación

4.4.- La gestión de los recursos

Este predictor se refiere a la utilización de los medios materiales o personales y de los componentes estratégicos que constituyen una institución determinada. La *gestión de los recursos materiales* hace referencia a la incidencia que el empleo de los elementos materiales con que cuenta la institución educativa tiene sobre la calidad total de la misma. La necesidad de atender a la *optimización de los recursos humanos* es, aún si cabe, más necesaria si tenemos en cuenta que uno de los frecuentes errores en la implantación de calidad total es la puesta en marcha de proyectos de mejora cuando los mandos y empleados no están convenientemente preparados, cuando los miembros de la institución no tienen atribuidas claramente las funciones que han de desempeñar, o cuando se asignan funciones rectoras a los que no cuentan con la preparación y el reconocimiento precisos.

En relación con la *funcionalización de los componentes organizativos*, es preciso tener en cuenta que, tanto la configuración organizativa (en cuanto definición del marco de funcionamiento), como la gestión del funcionamiento institucional, deben orientarse a lograr una educación de calidad en el ámbito de una institución educativa de calidad total. En este sentido, Brooker, W. y colaboradores (1979) demostraron experimentalmente que el 85% de la varianza en el rendimiento de diferentes escuelas era determinado por el modelo de sistema social imperante en cada una de ellas.

4.5.- El liderazgo pedagógico

En nuestro modelo de calidad total para las instituciones educativas el liderazgo educativo juega un papel fundamental como predictor de calidad. Pero el ejercicio de dicho liderazgo ha de contemplarse en varios niveles o ámbitos de actuación, puesto que las oportunidades para dinamizar la acción de grupos de personas son múltiples y diversas. Entendemos que *líder es aquella persona capaz de provocar la liberación, desde dentro, de la energía interior de otros seres humanos, para que éstos voluntariamente se esfuercen hasta alcanzar, del modo más eficaz y confortable posible, las metas que dichos seres humanos se han propuesto lograr para su propia dignificación y la de aquellos entre quienes conviven*. Su potencialidad liberadora convierte, por tanto, al líder en el servidor de sus seguidores, en cuanto que "asume la misión fundamental de ayudar a éstos a superar

los obstáculos, para que sean capaces de poner en acción su total capacidad al servicio de la consecución de los objetivos propios y compartidos con su grupo" (De Pree, 1989: XX).

En el ámbito educativo, el ejercicio del liderazgo puede considerarse a diferentes niveles: los matices de actuación pueden variar notablemente desde el papel que debe desempeñar el máximo responsable de la educación de un país o Estado, hasta llegar al que corresponde al profesor encargado de un grupo de alumnos. Pero, puesto que aquí nos referimos al liderazgo como predictor de calidad en instituciones educativas, hemos de considerar las funciones de liderazgo interno que se desarrollan en tales instituciones.

La actual organización de centros y la importancia de la participación de todos sus miembros llevan, también, a la necesidad de considerar la existencia de un liderazgo colectivo ejercido por equipos o grupos de directivos, de profesionales y hasta de alumnos (a través de los distintos modos de ejercicio de su responsabilidad de participación).

La función directiva es reconocida como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. En este sentido, y sin perjuicio de la participación sociopolítica que en la gestión de un centro educativo se establece para el consejo escolar, y de la participación técnico-profesional que con carácter general se encomienda al equipo directivo, frecuentemente el ordenamiento jurídico prevé la emergencia de un liderazgo activo y personalizado centrado en la figura del director del centro. Claro que el liderazgo puede aplicarse a diferentes sectores de una institución educativa (incluyendo, no sólo al personal docente, sino a otro tipo de personal e, incluso, a los propios alumnos).

El liderazgo en un centro educativo debe ser eminentemente pedagógico: ello supone que, si bien son aplicables al mismo las peculiaridades que con carácter general pueden señalarse, en todo tipo de liderazgo, su preocupación fundamental ha de ser la promoción de la potencialidad de los miembros del centro orientada a lograr una educación de calidad en una institución que, en su conjunto y pormenores, responda al enfoque de calidad total.

Será misión sustancial del líder la promoción de la calidad de la educación a través de cuantas posibilidades se ofrezcan. Las dimensiones que han de caracterizar de modo específico este prototipo de "*liderazgo pedagógico*" en un centro educativo, son las siguientes (Gento, S., 2002: 197-206): carismática, afectiva, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa, y gerencial.

- La *dimensión carismática* exige que el líder sea una persona (o un equipo, en su caso) cuyo atractivo personal-profesional facilite que otras personas se sientan a gusto a su lado, y que potencie así la aproximación confiada al mismo de cuantas personas se encuentran cercanas a su entorno.
- De acuerdo con la *dimensión afectiva*, en las relaciones que mantenga con todas las personas de la institución educativa y con otras ajenas a la misma el líder ha de mostrar en todo momento una especial delicadeza para tratar a cada uno con extrema consideración y aprecio, reforzando en lo posible la dignidad de todas las personas, y haciéndolas acreedoras a manifestaciones de estimación.

- La *dimensión anticipadora* supone que el líder pedagógico ha de tener visión de futuro sobre cuáles son los planteamientos más convenientes para la solución de los retos y alternativas del futuro, así como una percepción previa de las consecuencias que pueden derivarse de las soluciones que se arbitren.
- La *dimensión profesional* requiere que el líder pedagógico impulse la trayectoria del centro y de sus miembros hacia aquellos aspectos específicos cuyo funcionamiento y mejora inciden en la calidad de un centro educativo.
- La *dimensión participativa* implica que "la mejor forma de incentivar a los individuos a este trabajo inteligente y solidario es estimularlos a que aporten su esfuerzo cooperativo en proyectos en los que están implicados a través de su participación en la toma de las decisiones que se adopten a lo largo de las distintas fases" (Gento, S, 1994: 10).

En relación con el *liderazgo participativo*, debe tenerse en cuenta que los datos empíricos muestran que en las escuelas de calidad los miembros del centro trabajan juntos y que su calidad aumenta cuando el propio sistema educativo funciona en perfecta coordinación con los centros educativos.

- La *dimensión cultural* nos sitúa ante el impulso que el líder del centro ha de brindar a la consolidación de la cultura particular o perfil específico de su propio centro educativo. Corresponden al líder pedagógico actuaciones que guardan relación con la aclaración, consolidación, defensa y difusión del propio perfil cultural institucional.
- De acuerdo con la *dimensión formativa*, siendo una de las características esenciales del auténtico líder la promoción de la formación continua de sus colaboradores, este liderazgo está orientado a atender a la promoción de la permanente preparación profesional y la mejor cualificación para el ejercicio de las tareas que conlleva la educación en el centro.
- La *dimensión gerencial* es aquella que tiene que ver con rutinas administrativas y con el cumplimiento de tareas de carácter burocrático. Para lograr auténticas instituciones educativas de calidad, parece obligado que las funciones de esta dimensión se reduzcan y, en todo caso, se supediten a las de mayor contenido educativo. Sin embargo, resulta evidente que no pueden eliminarse en su totalidad, por lo que sería oportuno someterlas a la orientación básica de lograr la calidad de la institución educativa.

5.-Fuentes bibliográficas

BAKER, J. (1990). *El Poder de una Visión*. Wisconsin (USA): Chart Hose Learning Corporations.

BOOF, L. (1996). *Ecología. Grito de la Tierra, Grupo de los Pobres*. Madrid: Trotta.

BRASLASKI, C. (2004). *Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.

- BROOKER, W. y colabs. (1979). *School Social Systems and Student Achievement. School Can Make a Difference*. New York: Praeger.
- BURBULES, N.C. (2004). "Ways of thinking about educational quality". *Educational Researcher*, 33 (6): 4-9.
- BUSH, D. & DOODLEY, K.(1989). "Deming Prize and Baldrige Award: how they compare". *Quality Progress*, 22 (1): 28-30.
- DELGADO, C. (2001), *Desarrollo de una Cultura de Calidad*. México: McGraw Hill.
- COLEMAN, J.S. & all. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. government Printing Office.
- COLEMAN, J.S., HOFFER, T. & KILGORE, S. (1982). *High Schools Achievement. Public, Private and Catholic Schools Compared*. New York: Basic Books.
- DELORS, J. (1996). *L'Éducation. Un Trésor Est Caché Dedans*. Paris: UNESCO.
- DE PREE, M. (1989). *Leadership is an Art*. New York: Bantam Doubleday.
- ESQUIVIAS, M.T., GONZÁLEZ, A. & MURIA, I. (2003). "Problem solving evaluative study of three pedagogical approaches in Mexican schools". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1 (2).
- EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (1996). *The European Quality Award: Application Brochure*. Tilburg (The Netherlands): Pabo Print.
- FRASER, B.J. (1989). "Instructional effectiveness. process on the microlevel". CREEMERS, B.; PETERS, T.; y REYNOLDS, D. *School Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam: Swets & Zeitling, pp. 23-37.
- FREDIRECKSON, N. & CLINE, T. (2000). *Special Education Needs Inclusion and Diversity*. Buckingham: Open University.
- GALGANO, A. (1993). *Calidad Total*. Madrid: Díaz de Santos.
- GENTO, S. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid: Santillana.
- GENTO, S. (1995). "Modelos de evaluación de programas educativos". MEDINA, A. & VILLAR, L.M. (Coords.). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas, pp. 25-108)
- GENTO, S. (1995). "Formación cultural básica de personas adultas". MEDINA, A. (Coord.). *Educación de Adultos (II)*. Madrid: UNED, PFP.

- GENTO, S. (Coord.) (2001). *La Institución Educativa. I. Identificadores de Calidad*. Buenos Aires: Docencia
- GENTO, S. (Coord.) (2001b). *La Institución Educativa. II. Predictores de Calidad*. Buenos Aires: Docencia
- GENTO, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla (3ª edición; 1ª edición, 1996).
- GREENWOOD, M.S. & GAUNT, H.J. (1994). *Total Quality Management for Schools*. New York: Cassell.
- HENTIG, H. von (1993). *Die Schule New Denken*. München: Carl Hanser.
- ITE-CECE (Edit.) (1997). *Guía de Autoevaluación de Centros Educativos no Universitarios. Modelo Europeo de Calidad Total en la Gestión..* Madrid: Autor.
- KAUFMAN, R. & ZAHN, D. (1993). *Quality Management Plus: The Continuous Improvement in Education*. Newbury Park, Ca.: Corwin Press.
- MANDELA, N. (1995). *Long Walk to Freedom*. Boston: Little Brown and Company.
- MARCH, J. (1978). "American Public School Administration: a short analysis". *School Review*, 86, pp. 217-250.
- MARÍN, R. (1993). *Los Valores, un Desafío Permanente*. Madrid: Cincel.
- MILLER, R. (1989). "School effectiveness training research influencing practice". CREEMERS, B.; PETERS, T.; y REYNOLDS, D. *School Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, pp. 47-58.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). *Centros Educativos y Calidad de Enseñanza*. Madrid: Autor.
- OECD (2003). *Education at a Glance*. Paris: Author.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow 's World. First Results from PISA 2003 and Problem Solving for Tomorrow 's World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. Paris: Author.
- CDE (1991). *Escuelas y Calidad de la Enseñanza*. Madrid: Paidós-M.E.C.
- OCDE (2004b). *Regards sur l 'Éducation. Les Indicateurs de l' OCDE 2004*. Paris: Auteur.
- PÉREZ, R. (1995). "Evaluación de programas educativos". MEDINA, A. y VILLAR, L.M. *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas, pp. 73-106.

- PUIG, X. (1994). "Aprender de nuestros errores". *In Company*, 1, pp. 14-17.
- ROSALES, C. (1991). *Manifestaciones de Innovación Didáctica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling*. London: Cassell.
- SCHEERENS, J. y CREMERS, B. (1989). "Conceptualizing School Effectiveness". *International Journal of Educational Research*, 13 (87).
- SCHMELKES, S. (1995). *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México, D.F.: OEA/SEP).
- SENLE, A. (1992). *Calidad y Liderazgo*. Barcelona: Gestión 2.000.
- TENNER, A.R. y DETORO, I.J. (1992). *Total Quality Management*. Reading (Mass): Adison-Wesley.
- TOFFLER, A. (1999). *Future Shock*. New York: Bantam Books.
- THOMAS, G., WALKER, D. & WEBB, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- UNESCO (2004). *Global Monitoring Report 2005: Education for All. The Quality Imperative (Summary)*. Paris: Autor.

Fuentes de internet

[http:// www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)
[http:// www.unesco.org](http://www.unesco.org)