



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

PROGRAMA DE DOCTORADO
“FORMACIÓN DEL PROFESORADO”

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

TESIS DOCTORAL

LA CALIDAD DE VIDA LABORAL DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LOS
CENTROS DE GRAN CANARIA

Doctorando: Claudio Tascón Trujillo

Directores:

Dr. Félix Pérez Quintana

Dr. José Antonio Younis Hernández

Las Palmas de Gran Canaria, Mayo 2009

A Juan y Ana Rosa, mis padres
¡Porque se lo debo!

Y especialmente, a “ella” y a “él” (Yazmina y Óliver)
¡Porque son el centro de todo!
y
¡LOS ADORO!

Un abrazo a José Antonio
¡Mi amigo!

Deseo expresar mi agradecimiento a los Directores de la Tesis, Félix Pérez Quintana y José Antonio Younis Hernández, por el apoyo y colaboración que he recibido de ellos.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
--------------	---

PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 **EL DOCENTE EN LA INVESTIGACIÓN** **EDUCATIVA**

Introducción	11
1.- Modelos de análisis sobre la figura del Profesor	13
1.1.- Modelo presagio (predicción) - producto	14
1.1.1.- Críticas al modelo presagio-producto	16
1.2.- Modelo proceso - producto	16
1.3.- Modelo mediacional	20
1.3.1.- Centrado en el alumno	21
1.3.2.- Centrado en el profesor:	23
1.4.- Modelo sociocultural - ecológico	25
1.5.- Modelo personal	27
2.- Trabajo y salud laboral en educación	32
2.1.- El malestar en la profesión docente	36
2.2.- Desencadenantes de malestar en la profesión docente	39

CAPÍTULO 2 **DE LA CALIDAD A LA CALIDAD DE VIDA** **LABORAL**

Introducción	51
1.- La Calidad: evolución y concepto	53
1.1.- Evolución del concepto de calidad	53
1.2.- La calidad: aproximación conceptual	66
2.- La Calidad de Vida: evolución y concepto	70
2.1.- Evolución del concepto de calidad de vida	70
2.2.- Características del concepto	74
2.3.- La calidad de vida: aproximación conceptual	78
3.- La Calidad de Vida Laboral: desarrollo y conceptualización	84

3.1.- Desarrollo del movimiento de la calidad de vida laboral	85
3.1.1.- Teoría de los sistemas sociotécnicos	85
3.1.2.- Los programas de la democracia industrial escandinava	88
3.1.2.1.- Contextualización de los programas de democracia industrial escandinavos	90
3.1.2.2.- De la democracia industrial a la Democracia en el lugar de trabajo.	91
3.1.3.- El movimiento del desarrollo organizacional (D.O.)	92
3.2.- La Calidad de Vida Laboral: conceptualización	94
3.2.1.- Dimensiones de la calidad de vida laboral	96
3.2.1.1.- Dimensión humanista	96
3.2.1.2.- Dimensión participativa	97
3.2.1.3.- Dimensión individual	98
3.2.2.- Perspectivas de la calidad de vida laboral	99
3.2.2.1.- Perspectiva objetiva	100
3.2.2.2.- Perspectiva subjetiva	101
3.3.- Factores de calidad de vida laboral	103

CAPÍTULO 3

DE LA CALIDAD EDUCATIVA A LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Introducción	129
1.- La calidad en la educación	130
1.1.- La preocupación de la calidad en la educación	130
1.2.- Las dimensiones de la calidad en educación	135
1.2.1.- Dimensión de lo político - ideológico / técnico - pedagógico	136
1.2.2.- Dimensión proceso / producto.	141
2.- La educación de calidad o calidad de la educación	144
2.1.- La calidad de la educación como concepto dinámico	153
3.- La evaluación de la calidad en educación	155
3.1.- Contexto de evaluación de los sistemas educativos	158
3.2.- La evaluación del sistema educativo: Modelos y enfoques	160
3.3.- La evaluación de la calidad en nuestro Sistema educativo: legislación	165

3.3.1.-LOGSE	166
3.3.2.-LOPEG	167
3.3.3.-LOCE	176
3.3.4.-LOE	178
3.3.5.-Comunidades Autónomas y Canarias	182

CAPÍTULO 4

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SUS MODELOS

Introducción	195
1.- Modelos de evaluación de la calidad en los centros educativos	196
1.1.- Modelos centrados en la eficacia	198
1.1.1.-El movimiento de “escuelas eficaces” (School effectiveness – Effective school)	198
1.1.2.-Valoración del movimientos de escuelas eficaces	203
1.2.- Modelos centrados en la mejora	204
1.2.1.-El movimiento de “mejora en la escuela” (School Improvement)	204
1.2.2.-Movimiento de “mejora de la eficacia escolar” (Effective School Improvement - ESI)	209
1.3.- Modelos basados en la Reestructuración Escolar	213
1.3.1.-El movimiento de gestión basada en la escuela (School-Based Management)	214
1.3.2.- Modelo de Gestión de la Calidad Total (Total Quality Management)	220
2.- La gestión de calidad y el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (E.F.Q.M.), adaptado a los centros educativos.	235
2.1.- Las prácticas de mejora y la gestión de la calidad en los centros	237
2.1.1.-Los Planes Anuales de Mejora	237
2.1.2.-Los Premios Marta Mata	243
2.2.- El Modelo EFQM de Excelencia adaptado a los centros educativos	247
2.2.1.-Diagrama del modelo (1ª adaptación)	247
2.2.2.-Diagrama del modelo (2ª adaptación)	250
2.2.3.-Criterios, subcriterios y áreas	251
2.3.- Valoración de la implantación de los planes de mejora y del modelo EFQM en centros educativos	279

2.5.-	El modelo (International Standard Organization): ISO 9000	281
	2.5.1.-Los ISO 9000 aplicados a organizaciones de servicios: centros educativos	283
2.6.-	Valoración del modelo de gestión de la calidad y excelencia	289

CAPÍTULO 5

LA EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL COMO HEURÍSTICO (MODELO) EN EL ANÁLISIS DE LA C.V.L.

	Introducción	293
1.-	La Evaluación Organizacional	294
	1.1.- Aportaciones y conceptualización de la evaluación organizacional (E.O.)	296
	1.2.- Los modelos de evaluación organizacional	300
	1.2.1.-Función de los modelos en la E.O.	300
2.-	La evaluación organizacional en los enfoques modélicos de evaluación de centros	306
	2.1.- Los modelos de evaluación de instituciones escolares centrados en sus resultados	308
	2.2.- Los modelos de evaluación de instituciones escolares centrados los procesos internos y la realidad estructural y funcional del centro	310
	2.3.- Los modelos de evaluación de instituciones escolares centrados en la mejora institucional	311
	2.3.1.-La autoevaluación institucional	312
	2.3.2.-La evaluación externa	313
3.-	Nuestro modelo de evaluación organizacional para el análisis de la calidad de vida laboral	314
	3.1.- Como proceso de investigación-acción	314
	3.1.1.-Ventajas de la investigación-acción	315
	3.2.- El Modelo	317
	3.2.1.-Nivel de los puestos	317
	3.2.2.-Nivel de las unidades	321
	3.2.3.-Nivel de la organización	324
	3.2.4.-Nivel de las relaciones entre puestos, unidades y organizaciones	327
	3.3.- El proceso de evaluación	329
	3.3.1.-Nuestro modelo de evaluación procesual	332

4.-	Nuestro modelo de evaluación organizacional en el contexto de los modelos de evaluación de instituciones escolares	336
5.-	Nuestro modelo de evaluación organizacional en el contexto de los centros educativos como organizaciones que aprenden	339
5.1.-	Los centros educativos como organizaciones que aprenden	340
5.2.-	¿Por qué los centros educativos como organizaciones que aprenden?	342

SEGUNDA PARTE DESARROLLO (ESTUDIO) EMPÍRICO

CAPITULO 6 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.-	Diseño de la investigación	347
1.1.-	La investigación	347
	Introducción	347
	1.1.1.- Planteamiento del problema	348
	1.1.2.- Objetivos	349
	1.1.3.- Hipótesis	349
	1.1.4.- Estudios y variables de análisis	350
1.2.-	Diseño-método-metodología	361
	1.2.1.- Sujetos de la investigación (población y muestra)	361
	1.2.2.- Distribución de la muestra	367
	1.2.3.- Selección de los instrumentos de recogida de información	380
	1.2.4.- Procedimiento de aplicación	385
	1.2.5.- Tratamiento y técnicas de análisis de los datos	386
2.-	Estudios realizados	
2.1.-	Estudio 1	
	2.1.1.- Objetivos	397
	2.1.2.- Hipótesis	397
	2.1.3.- Análisis estadístico	401

2.1.3.1.-	Variables analizadas	401
2.1.3.2.-	Fiabilidad de las escalas utilizadas	402
2.1.4.-	Resultados e interpretación de resultados	405
2.1.4.1.	Resultados-dimensión descriptiva	407
2.1.4.2.-	Interpretación-dimensión descriptiva	486
2.1.4.3.-	Resultados-dimensión analítica	493
2.1.4.4.-	Interpretación-dimensión analítica	642
2.1.4.5.-	Comprobación de hipótesis	656
2.2.-	Estudio 2	
2.2.1.-	Objetivos	669
2.2.2.-	Hipótesis	669
2.2.3.-	Análisis estadístico	670
2.2.3.1.-	Variables analizadas	670
2.2.3.2.-	Fiabilidad de las escalas utilizadas	671
2.2.4.-	Resultados e interpretación de resultados	672
2.2.4.1.-	Resultados-dimensión descriptiva	673
2.2.4.2.-	Interpretación-dimensión descriptiva	691
2.2.4.3.-	Resultados-dimensión analítica	693
2.2.4.4.-	Interpretación-dimensión analítica	707
2.2.4.5.-	Comprobación de hipótesis	709
2.3.-	Estudio 3	
2.3.1.-	Objetivos	715
2.3.2.-	Hipótesis	715
2.3.3.-	Análisis estadístico	716
2.3.3.1.-	Variables analizadas	716
2.3.3.2.-	Fiabilidad de las escalas utilizadas	717
2.3.4.-	Resultados e interpretación de resultados	719
2.3.4.1.-	Resultados-dimensión descriptiva	720
2.3.4.2.-	Interpretación-dimensión descriptiva	779
2.3.4.3.-	Resultados-dimensión analítica	783
2.3.4.4.-	Interpretación-dimensión analítica	799
2.3.4.5.-	Comprobación de hipótesis	801
2.4.-	ANÁLISIS DE CLUSTER	
2.4.1.-	Descripción de la tipología de profesores resultante del clúster realizado con todos los factores de las escalas	807

2.4.2.-Distribución socio-demográfica y profesional de las diferentes tipologías de profesores	817
3.- DISCUSIÓN	839
4.- CONCLUSIONES	863
BIBLIOGRAFÍA	875
ANEXOS (CD-Datos)	

INTRODUCCIÓN

La permanente referencia a la calidad educativa se ha convertido en algo cotidiano en el discurso educativo de los últimos años.

Mejorar la calidad de la educación aparece como un objetivo sustantivo en el discurso y también en todos los planes y programas de los diferentes organismos internacionales, al tiempo que se habla de alcanzar “una educación pública y de calidad para todos”.

Pero claro, “calidad” es en realidad un concepto polisémico detrás del cual se alojan diferentes posturas y abordajes, ninguno/a neutral, entre los cuales se involucran e interrelacionan diversas concepciones y posiciones respecto de cuestiones de fondo tales como el rol social adjudicado a la educación, los fines y objetivos del proceso educativo, de la gestión institucional, los métodos y las estrategias didácticas y pedagógicas, la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y en particular el vínculo escuela-sociedad, escuela-ciudadanía, escuela-conocimiento (científico y tecnológico).

Debemos asumir, por tanto que, aunque todos hablan de calidad, la expresión tiene significados distintos a pesar de que se habla de calidad como si se tratara de una expresión homogénea, neutra e inocente, sencillamente idéntica para todos los que se preocupan del mejoramiento del sistema educativo.

Una prueba en particular la encontramos en el discurso neoliberal, que se apropió rápidamente del concepto de calidad con el sentido de medición de resultados, control de procesos, estandarización de pruebas, homogeneización cultural, competitividad y rentabilidad según los parámetros fijados por las agencias internacionales de crédito.

Esta obsesión por medir resultados buscando mecanismos sistemáticos, uniformes y homogéneos disparó el frenesí por los sistemas de evaluación que hoy ocupan a la burocracia de los sistemas educativos olvidados, en muchos casos, de promover las pedagogías, las didácticas, la actualización y el perfeccionamiento docente, dejando librada a la competencia post evaluación la calidad que dicen defender.

Se asigna al proceso educativo, en consonancia con las demandas del mercado, el objetivo principal de otorgar cualificaciones específicas dirigidas por ejemplo a una creciente adquisición de conocimientos científico-tecnológicos, de capacidades reflexivas, de habilidades para trabajar en equipo o a la ductilidad de los individuos para adaptarse a los cambios acelerados. Es decir una calidad vinculada directamente a una noción de rendimiento individual o colectivo para satisfacer demandas específicas, en particular la racionalización y control de gestión dirigida a la productividad, la competitividad, la excelencia y la eficiencia, esgrimidas, además, como condiciones de empleabilidad.

Se insiste en que su mejoramiento devendría de la constante aplicación de evaluaciones de los resultados del aprendizaje, dejando de lado los procesos. Se aplican al sistema educativo los parámetros economicistas empresariales degradando la riqueza de la pedagogía y los procesos de conocimiento que pretenden ser sustituidos por el ranking de escuelas y la competencia de resultados considerados “mediciones de calidad”, despojando a la expresión calidad de la riqueza de la diversidad y poniendo en términos técnicos un concepto social y políticamente variable.

Estas distintas significantes de la expresión “educación de calidad”, nos obligan a clarificar el significado desde el que partimos en el desarrollo de esta investigación, desarrollada en el marco de una Tesis Doctoral.

Cuando hablamos de escuela pública de calidad pensamos en calidad democrática. En una escuela abierta por principio a todos por igual, en una escuela plural, sin discriminaciones, que atienda la diversidad, una escuela

dirigida a formar la reflexión crítica, constructiva y ética, en un proceso de conocimiento que impulse el desarrollo integral y sustentable, en la justicia y en el fortalecimiento de la sociedad civil.

Hoy, el vertiginoso crecimiento de la fragmentación, la pobreza y la exclusión como el resultado más visible y doloroso de estas décadas de neoliberalismo, nos permite, con plena autoridad moral, rechazar esa concepción de la calidad, francamente incompatible con una buena educación general.

No queremos hablar de calidad aislándola de la realidad concreta y no se puede soñar con calidades teóricas que desconozcan las enormes limitaciones con que la comunidad educativa enfrenta a diario el reto de producir una educación de la mejor calidad posible.

Por eso, queremos señalar y nos centraremos en este trabajo en una cuestión que consideramos esencial y sobre la cual poco se habla al tiempo de definir los elementos sustantivos para el desarrollo de la calidad social de la educación pública, nos referimos a las condiciones de trabajo de los educadores como “clientes” internos de las organizaciones educativas.

Es frecuente encontrar trabajos teóricos que vinculan la calidad esencialmente a los insumos considerados básicos para el sistema educativo y algunos sistemas les han dado prioridad a tales insumos. Las personas, especialmente los docentes y su situación laboral, no son objeto de estudio o investigación, salvo cuando se desea responsabilizarlos por los errores o fracasos del sistema.

No suele existir (o no existe) consideración alguna por el impacto que sus condiciones de trabajo, generan en el proceso educativo, salvo por las “voces” sindicales que advierten de dicha situación y algunos informes que así lo manifiestan. En el mejor de los casos se plantea alguna preocupación por la formación inicial o permanente, pero nunca sobre las condiciones en que efectivamente se ejerce la tarea de enseñar.

Sus condiciones de trabajo, sus salarios, sus posibilidades de actualización, su estabilidad, su salud, así como la cantidad de horas de trabajo o el número de alumnos atendidos, sólo son considerados como demandas de interés corporativo o gremial y que se consideran de escasa repercusión en la calidad del sistema.

Se pretende asimilar las condiciones de trabajo docente a las de cualquier otro trabajador suponiendo que cuando alguien está agotado por el esfuerzo, ha envejecido en su labor, o está profundamente angustiado por su situación de inseguridad.

Se desacredita la importancia de su formación profesional y se considera que las condiciones de trabajo tienen poca importancia, pero se les exige creatividad, iniciativa, entusiasmo, proyecto institucional, conocimientos científicos, responsabilidad profesional, compromiso, capacitación continua y... lo que quieran añadir. A lo sumo, tal y como se vislumbra en la actualidad, se plantea una carrera de incentivos económicos, competitivos e individualistas.

Pero, la actual investigación pedagógica y científica ha demostrado la íntima e intrínseca relación existente entre las condiciones de trabajo y los resultados del proceso educativo.

Por tanto, deseamos advertir sobre la necesaria consideración que exige el tema, no sólo como una cuestión de humanidad, de justicia o de mejora de las condiciones de vida laboral con las que se enfrentan dichos profesionales de la docencia (en nuestro caso, el profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria), sino como verdadero condicionante de la calidad en una educación pública para todos.

Este es el marco en el que se sitúa nuestra Tesis que, en un contexto de investigación-acción tiene como objetivo acometer un modelo de evaluación organizacional de los centros educativos, prestando una especial atención a las condiciones en las que se desarrolla la labor del docente y las variables de calidad de vida laboral que relacionan con una satisfacción en el trabajo por parte del propio profesorado, como medio que posibilite conocer y elevar la eficacia y calidad de la tarea desarrollada en dichos centros.

Para ello se han aplicado una serie de procedimientos metodológicos, para conocer y comprender el escenario de nuestro estudio y con el propósito de desarrollar un proceso de reflexión y análisis que nos encamine a propuestas de mejora de la actuación educativa.

Y, ¿por qué nuestro estudio se ha centrado en el profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria?

No es menos cierto que en todas las etapas educativas existen elementos susceptibles de mejora, pero la polémica social y docente, la petición de cambios radicales, se centra básicamente en la Educación Secundaria Obligatoria.

Y los propios profesores se quejan,...

La experiencia adquirida después de años trabajando y participando en la formación permanente con profesores de todas las etapas educativas no ha hecho más que evidenciar que algo falla y sus manifestaciones así lo demuestran:

- *Hay muchos alumnos que vienen obligados, pasan del instituto, del profesor, de las notas, de repetir o de no sacar el título.*
- *Muchas veces se enfrentan con nosotros y no podemos sancionarles, tenemos que aguantar que se burlen en nuestra cara.*
- *Llego cansado a casa por los problemas de disciplina, por la mala conducta general de los alumnos de la ESO.*
- *Me cuesta mucho trabajo que me atiendan, que no enreden. Hay una total falta de respeto por el profesor.*
- *Lo que más me quema es la falta de disciplina y la baja motivación de los alumnos*
- *La bajísima motivación por aprender de los alumnos.*
- *Cuesta mucho trabajo que atiendan, que estén motivados, que les gusten las actividades de clase.*
- *A veces tengo miedo cuando vengo a dar clase. Temo que algún alumno se ría de mí, me ridiculice, se enfrente a mí, o me insulte. También me da miedo que los alumnos hablen mal de mí a otros profesores.*
- *Hagas lo que hagas es muy difícil conseguir resultados con los alumnos. Es imposible compensar las diferencias entre unos y otros. En una misma clase hay alumnos con necesidades especiales, muchos alumnos sin ningún interés, alumnos con lagunas tremendas, sin hábitos de trabajo, otros que solo vienen a provocar al profesor, y unos pocos que quieren pero no les dejan.*
- *Creo que no tenemos las condiciones de trabajo mínimas exigibles, ni los recursos imprescindibles para conseguir los objetivos que se nos plantea en la educación secundaria obligatoria.*
- *Me queman las imposiciones burocráticas inútiles, el papeleo: programaciones, nuevos sistema de evaluación por objetivos,*

largas reuniones infructuosas, memorias, adaptaciones curriculares, tutorías...

- *Creo que muchos compañeros están quemados por que han aumentado considerablemente las exigencias. Además todo está cambiando continuamente. Nos exigen tareas, funciones y objetivos muchas veces utópicos: Quieren que establezcamos relaciones personales con un gran número de alumnos, que trabajemos en equipo, que estemos permanentemente formándonos...*
- *Nuestras actuaciones pueden ser cuestionadas en cualquier momento, bien por los alumnos, por los padres, por los inspectores o por nuestros propios compañeros. Vivimos con una inseguridad constante.*
- *Se ha devaluado considerablemente nuestra profesión, nuestros institutos y las enseñanzas que impartimos. Todo el mundo puede criticarnos sin conocer lo complejo de nuestro trabajo y los bajos salarios que percibimos.*
- *Se cuestiona continuamente nuestra profesión (remuneración, status social, desprestigio del profesorado y de los institutos). El único incentivo de la administración consiste en reducirte el número de horas de clase, o en librarte totalmente de ellas.*
- *Los criterios de promoción del profesorado son totalmente arbitrarios. No se puede evaluar objetivamente qué profesor trabaja y quién no. Da lo mismo que te esfuerces o que no, a final de mes todo el mundo cobra igual.*
- *Tiene el mismo reconocimiento el profesor que pasa de todo, que el que prepara sus clases, y se preocupa de que los alumnos aprendan cosas útiles que les motiven.*
- *Muy pocos compañeros trabajan donde les gustaría, estamos todos pendientes de los concursos de traslados, incluso algunos de nosotros tendremos que irnos del centro.*
- *A veces me pregunto que para qué vale lo que hacemos.*

Para adentrarnos en dicha problemática y evaluar y analizar dicha realidad hemos optado por elegir no un centro sino diversos centros de Enseñanza Secundaria de la Isla de Gran Canaria y distribuidos por zona geográfica para ver en qué medida las condiciones contextuales condicionan una diferencia en la valoración de una experiencia profesional satisfactoria.

El trabajo que aquí se presenta tiene dos partes claramente diferenciadas:

- a) La primera corresponde con una fundamentación teórica que recoja un amplio estudio sobre la temática de la calidad, evaluación de la calidad y evaluación de la calidad de vida laboral de esos profesionales en el contexto de un modelo de evaluación organizacional que proponemos.
- b) La segunda parte corresponde al trabajo empírico desarrollado y que incluye la perspectiva metodológica, el diseño y el proceso de la investigación llevado a cabo y que incluye los instrumentos y técnicas empleados así como una reflexión sobre las conclusiones alcanzadas.

Dos partes para un mismo fin, conocer la realidad profesional de estos docentes para que nos permita en un futuro posible, tomar decisiones de intervención para la mejora de las condiciones laborales y en consecuencia la mejora de las tareas que han de desarrollar como profesores en una etapa y época complicadas.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

Capítulo

1

EL DOCENTE EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

La aceleración del cambio social hace que, cada vez más, un número creciente de individuos experimente un fuerte desconcierto al descubrir que las cosas ya no funcionan como antes, que las realidades conocidas han sido barridas y sustituidas por otras, en las que no saben muy bien cómo desenvolverse.

Este mismo sentimiento de desconcierto afecta hoy a muchos de nuestros profesores, cuando comparan lo que era la enseñanza hace unos años y el paisaje cotidiano que ofrecen hoy los centros en los que trabajan. La enseñanza se ha convertido en algo distinto; y nuestra sociedad aún no ha asimilado la nueva situación de nuestro sistema educativo.

En los últimos cuarenta años, la aceleración de diversos cambios sociales, políticos y económicos han configurado un panorama social tan distinto, que apenas si encontramos en nuestro sistema de enseñanza elementos que, en este tiempo, no hayan sido modificados

sustancialmente. Esta dinámica de cambio social nos obliga a pensar en la educación y en nuestro sistema educativo desde una perspectiva distinta; y así, en todos los países europeos se han diseñado nuevas reformas para la enseñanza: transformadas profundamente nuestra sociedad y nuestros sistemas escolares, se pretende remodelar nuestros sistemas de enseñanza para hacer factible, en la nueva situación, una enseñanza de calidad.

Ahora bien, las reformas de la educación, se plantean en un momento de desencanto, en el que, paradójicamente, la sociedad parece que ha dejado de creer en la educación como promesa de un futuro mejor, y los profesores enfrentan su profesión con unas actitudes de abstencionismo y dimisionismo que han ido creciendo paralelas al deterioro de su imagen social. Muchos de ellos contemplan las reformas con escepticismo.

Sin embargo, las actitudes de los profesores y de la sociedad son básicas para hacer realidad las reformas que se proyectan. En la actitud de los profesores hacia las reformas y en el apoyo de la sociedad están las claves de futuro para construir una educación de calidad.

El sentido y los problemas actuales de la función docente no pueden valorarse con exactitud más que situándolos en el proceso de cambio registrado en el sistema educativo durante los últimos años.

Por tanto, el estudio de los problemas actuales de nuestro sistema educativo debe situarse, necesariamente, en el contexto de los profundos cambios sociales y educativos que se han vivido en las últimas décadas y las nuevas respuestas deben plantearse simultáneamente en varios frentes:

- a. Imagen social de nuestro sistema de enseñanza (relaciones sociedad-sistema educativo, apoyo de la sociedad, sociedad educativa).
- b. Condiciones de trabajo de los agentes del sistema educativo.
- c. Formación de profesores para afrontar las nuevas expectativas sociales (formación inicial y formación continua).

El problema aún no ha hecho sino empezar: el continuo avance de las ciencias y la necesidad de incorporar nuevos contenidos de enseñanza, junto con la necesidad de adaptarse a los nuevos problemas de una sociedad marcada por la aceleración del cambio social, imponen una dinámica de renovación permanente, en la que los profesores tendrán que aceptar profundos cambios en la concepción y el desarrollo de su profesión.

Es necesario romper el círculo vicioso de un sistema de enseñanza que, al responder con lentitud ante los cambios, recibe continuamente la crítica de la sociedad acusándole de no responder a las nuevas exigencias sociales; ya que cuando nuestro sistema de enseñanza se pone en marcha y elabora unas respuestas, la sociedad ha vuelto a cambiar, las expectativas y los problemas son distintos, y, de nuevo, la sociedad vuelve a criticar al sistema educativo por no responder a las exigencias sociales.

Si no se enfrentan los nuevos problemas generados por estos cambios, crecerá el malestar con nuestro sistema educativo, y aún descenderá la calidad de nuestra enseñanza, ya que la generalización de las críticas aumenta la desmoralización del personal que la atiende. Y una enseñanza de calidad va a ser cada día más imprescindible para que una sociedad moderna responda a las exigencias de formación y especialización que impone el progreso social.

1.- MODELOS DE ANÁLISIS SOBRE LA FIGURA DEL PROFESOR

Cualquier actividad científica está condicionada e influida por el contexto socio-histórico en el que aparece, así como por la evolución de las ciencias afines.

Por tanto, no es suficiente explicar la manifestación de un tema nuevo en el quehacer científico desde el interior del mismo exclusivamente, sino que es necesario analizar la confluencia de otros factores que han podido contribuir en su aparición y desarrollo.

En tal sentido, veremos las investigaciones que han compartido similares concepciones y métodos de trabajo. El término que se ha empleado, más frecuentemente, para describir esas comunidades de investigación y las concepciones de los problemas y métodos que comparten, es el de Paradigma.

Nosotros empleamos el concepto de Programa de Investigación utilizado por Lakatos (1970), ya que, no sólo define lo que puede ser legítimamente estudiado por sus partidarios, sino que especifica también lo que necesariamente se excluye de la lista de temas permitidos.

Programa de investigación que asume un determinado enfoque, una perspectiva selectiva que, indica la existencia de un Modelo Conceptual sobre el objeto de estudio que dirige la atención a unos aspectos particulares y manejables de la vida del aula. Es más, recoger datos sin

modelo conceptual previo y explícito da lugar a una interpretación de los mismos difícil y arbitraria.

Modelo Conceptual, que según Bunge (1975), es una representación mental de un sistema real, de su estructura y de su funcionamiento.

Según Pérez Gómez (1983), una de las causas principales en la determinación del estado actual de la teoría de la enseñanza, es la escasa atención que se ha concedido a la elaboración explícita de Modelos Conceptuales de explicación que guíen la recogida de los datos y que posibiliten una interpretación rigurosa de los mismos.

Es más, cada programa de investigación utiliza las estrategias metodológicas que considera oportunas en función del modelo conceptual en el que implícita o abiertamente se apoya.

Por ello, creo importante indicar, explicar y analizar los modelos conceptuales que subyacen a los principales movimientos de investigación desarrollados, en el ámbito psicoeducativo, a lo largo del siglo XX, y que han tenido como principal preocupación docencia y el profesional docente.

Estamos de acuerdo con Pérez Gómez (1983) cuando dice que la aparición de estos modelos de investigación supone un movimiento evolutivo, pero que no es fácil reconocer la sucesión estricta de los mismos ni identificar sus límites temporales y espaciales.

1.1.- MODELO PRESAGIO (PREDICCIÓN) – PRODUCTO

Aquí son considerados los trabajos y estudios que se realizaron desde los años 30 y que concebían la Eficacia de la Enseñanza (variable producto) como efecto directo de las características físicas y psicológicas que definían la personalidad del profesor (variables presagio) (Getzels y Jackson, 1963).

En una revisión de estos autores de 800 estudios, desde 1950, comprueban la vaguedad y falta de éxito de esta tradición investigadora.

Los estudios se centraron en la búsqueda del criterio del profesor eficaz, definido, por tanto, por las características y capacidades que definían su personalidad.

Con la influencia de la Psicometría, se concebía al hombre como un conglomerado de rasgos, y la Enseñanza se percibía como una actividad de la persona que posee los rasgos profesionales necesarios.

En tal sentido, se planteó un interrogante: ¿Se puede descubrir de forma sistemática los rasgos de personalidad característicos de un Buen Profesor?

Se utilizaron pruebas de personalidad como el MMPI y test específicos como el MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory) para detectar dichos rasgos.

Los diseños de investigación desarrollados abarcaban las siguientes relaciones:

- Aptitudes del profesor > Rendimiento académico
- Aptitudes del profesor > Juicio del alumno
- Aptitudes del profesor > Juicio de especialistas y expertos

Además del uso de estas pruebas de personalidad, dichos estudios recogían las descripciones realizadas por alumnos o expertos sobre los profesores eficaces y sus rasgos más característicos.

En el siguiente cuadro se recogen algunos de estos estudios:

Variables de Personalidad relacionadas con los Profesores Eficaces	
CHARTERS (1929)	Buen Juicio Autocontrol Consideración Entusiasmo Magnetismo
BARR (1930)	Cooperación Magnetismo Apariencia Consideración Liderazgo
SECADAS (1962)	Actitud Pedagógica Interés por el alumnado Mentalidad Abierta Equidad Estabilidad Emocional Vocación
AMIDON Y HUNTER (1966)	Motivar a los alumnos Programar Preparar los materiales didácticos Presentar la información Dirigir actividades Controlar Orientar Evaluar

Cuadro 1.1 Estudios realizados sobre el profesorado (presagio-producto)
(Elaboración propia)

No se puede afirmar, que la Buena Enseñanza no tiene nada que ver con la personalidad del profesor, pero estas características encontradas parecían servir de poco respecto al entrenamiento y preparación de los profesores, ya que más que lo que el profesor ES, interesaba averiguar lo que el profesor HACE o DEBE HACER.

Esto motivó determinadas críticas y que, posteriormente, la investigación se centrara en los Métodos de Enseñanza eficaces.

1.1.1.- CRÍTICAS AL MODELO PRESAGIO-PRODUCTO

- Se preocupa en detectar lo que el PROFESOR ES (personalidad), pero el modelo se olvida de lo que el PROFESOR HACE (comportamientos)
- Hay una desconsideración de los EFECTOS CONTEXTUALES que condicionan el rendimiento académico.
- Se desconsidera los EFECTOS MEDIADORES que pueden tener las actividades de aprendizaje del alumno.
- El Modelo Conceptual no es clarificador:

El criterio de eficacia se basa, unas veces, en valoraciones del alumnado, otras veces, en el análisis de expertos y otras en el estudio del Rendimiento Académico.

1.2.- MODELO PROCESO – PRODUCTO

A partir de modelo anterior, y preocupándose de lo que el profesor HACE, la investigación se centró sobre las Conductas del Profesor en clase y su interacción con los alumnos.

El objetivo de las investigaciones realizadas, siguiendo el modelo Proceso-Producto, era identificar las conductas docentes (variables proceso) que mejor se relacionan con un buen rendimiento de los alumnos (variables producto).

Sus principios básicos fueron descritos por Anderson, Evertson y Brophy (1979: 193).

“...definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (procesos de enseñanza) y lo que les pasa a los alumnos (productos de aprendizaje)...”

La investigación, que responde a esta orientación, supone que un mayor conocimiento de tales relaciones, conducirá a una mejora de la

instrucción porque, una vez descrita la instrucción efectiva, se supone que pueden diseñarse programas para promover esas “prácticas eficaces”.

En estos estudios de la eficacia de la enseñanza se utiliza la Observación Natural: el comportamiento real del profesor en el aula como variable independiente, mediante escalas de observación categorizadas y el rendimiento del alumno como variable dependiente.

Esto llevó a realizar estudios correlacionales, y luego experimentales, para comprobar la relación causal entre las variables correlacionadas, es decir, para conocer qué conductas de los profesores predecían o explicaban un mejor rendimiento de los alumnos.

Para analizar la conducta del profesor se construyeron más de un centenar de sistemas observacionales (Escalas de Categorías de Observación), que pretendían cuantificar la frecuencia con que los profesores usaban ciertas conductas (Borich y Madden, 1977).

Pero, ¿qué explica el vigor del programa de investigación Proceso-Producto durante esos años:

- Este programa era una respuesta al Informe Coleman (Coleman y otros, 1966) que causó gran sensación al afirmar que "los diferentes tipos de profesores, no suponen una diferencia en el rendimiento escolar". Conclusión que supuso un incremento de investigaciones para rebatir dicha afirmación.
- El desarrollo de investigaciones y publicaciones sobre la importancia de las Expectativas. Se publica “Pigmalión en la Escuela” (Rosenthal y Jacobson, 1968), que fue de gran relevancia en esos momentos.
- La investigación Proceso-Producto era coherente con la Psicología Conductista aplicada y su análisis de Tareas y adiestramiento (Glaser, 1962; Gagné, 1970)
- A diferencia de la tradición de investigar en el laboratorio para el estudio del aprendizaje, este programa de investigación se realizaba en las aulas (contexto natural de instrucción)
- Por sus implicaciones directas en la práctica y en la Política Educativa. El avance de la investigación espacial en la Unión Soviética repercutió en la Reforma del Sistema Educativo Norteamericano y colateralmente en el resto de países europeos.

En este sentido, amparándose en dicho modelo proceso-producto, el movimiento de la formación de los enseñantes basada en la COMPETENCIA floreció durante varios años, y aún sigue en vigor.

Siguiendo ese enfoque de “desarrollo de la competencia” realizamos (Tascón et al., 1991) un estudio con la pretensión de estudiar las variables de proceso más valoradas por los alumnos en relación a medir los comportamientos de los profesores competentes (cuadro 1.2):

VARIABLES MÁS VALORADAS POR LOS ALUMNOS EN EL COMPORTAMIENTO DE LOS PROFESORES (orden de preferencia)	
1.	Dotes de Comunicabilidad Didáctica
2.	Personalidad del Profesor
3.	Interacción adecuada Profesor – Alumno
4.	Organización y estructuración del material
5.	Disponibilidad de recursos didácticos
6.	Uso de tecnología didáctica adecuada
7.	Preparación científica del profesor
8.	Clima escolar distendido
9.	Uso de técnicas motivacionales
10.	Preparación didáctica del profesor
11.	Satisfacción profesional del profesor
12.	Adeguar la teoría a las necesidades de los alumnos
13.	Ajuste entre la teoría y la práctica

Cuadro 1.2 (Tascón et al., 1991) (Elaboración propia)

Para el profesor Pérez Gómez (1983), conceptualmente no es válido equiparar las investigaciones basadas en la observación sistemática del aula (Análisis de la Interacción), con el modelo Proceso-Producto, pero en la práctica, casi la totalidad de los trabajos que utilizan el análisis de la interacción se encuadran en el paradigma Proceso-Producto y viceversa.

Ha sido tal la importancia del modelo “competencial”, que los programas de formación del profesorado desde los años 70 se sustentan en esos planteamientos, hasta que surge la necesidad e importancia de estudiar las variables cognitivas y mediacionales en el estudio de la docencia y en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Pero el hecho de que la investigación sobre las conductas del profesor haya ofrecido resultados distintos, según los niveles de enseñanza o según la clase social de los estudiantes, ha planteado agudamente la importancia del factor contextual dentro de la investigación.

Pérez Gómez (1983), señala siete limitaciones (cuadro 1.3) de este modelo de investigación:

Limitaciones del modelo Proceso – Producto	
Definición unidireccional del flujo de la influencia	Esto supone un fallo conceptual y metodológico. Fallo conceptual porque distorsiona los movimientos reales del flujo de la influencia en el aula (los alumnos, a través de su comportamiento individual o colectivo, explícito o latente, influyen poderosamente en la actuación del profesor). Supone también un error metodológico, por cuanto supone relaciones de causalidad donde sólo se ha constatado grados de correlación.
Reducción del análisis a los comportamientos observables: (crítica más importante)	Al considerar sólo las manifestaciones observables y mensurables del comportamiento, tanto del profesor como del alumno, se pierde el significado de los procesos reales de interacción y el análisis.
Descontextualización del Comportamiento docente	Como afirma Dunkin (1976), cualquier relación proceso-producto puede ser inútil cuando varía considerablemente el contexto en el que se produce la enseñanza.
Definición restrictiva de la variable "Productos de la enseñanza":	Ya que las calificaciones académicas o los resultados obtenidos en pruebas de inteligencia constituyen la base de la variable adoptada como criterio de eficacia docente.
Rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual	La construcción de sistemas de categorías de observación supone una conceptualización previa de la enseñanza que raramente se explicita y analiza y, por tanto, puede considerarse la existencia oculta de presupuestos ideológicos, precientíficos, que no se someten a contrastación y están restringiendo el ámbito y objeto de la investigación.
Marginación de las exigencias del curriculum	En este modelo no es fácil integrar los procesos y los contenidos, y se olvida la importancia que tiene los contenidos en la determinación específica de tales procesos. Esto es una laguna imperdonable desde la perspectiva cognitiva (epistemología y psicología).
Escasa o nula consideración a la variable del alumno como mediador de los Procesos de E-A.	La ausencia de la variable mediacional invalida toda pretensión de explicación consistente de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 1.3 Limitaciones del modelo proceso-producto. Pérez Gómez (1983, 1992)

1.3.- MODELO MEDIACIONAL

La Psicología Cognitiva se ha preocupado por explicar los procesos cognitivos que determinan la conducta de los sujetos, de manera que no sólo interesan las conductas observables.

Al equiparar los términos de Psicología Cognitiva y de Procesamiento de información, se hace referencia a que existe un proceso por el que el sujeto adquiere, transforma, almacena y utiliza la información (Mahoney, 1981). De esta forma se ha utilizado el símil de la Metáfora del Ordenador para referirse a la forma en que los sujetos procesan la información.

Y decimos que este modelo es Mediacional, porque establece que entre los estímulos de entrada (INPUTS) y las respuestas (OUTPUTS) inciden multitud de fenómenos de carácter cognitivo.

Nos centramos en el proceso de resolución de problemas, por ser el más estudiado, y el de toma de decisiones, porque el proceso de resolución de problemas, junto al de toma de decisiones son dos procesos que se producen en la actividad diaria del profesor y requieren actividades de pensamiento.

Frente al enfoque Reproductivo tratado hasta ahora, se sitúa el enfoque Constructivo, que también ha sido denominado cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, antropológico, naturalista, interpretativo y ciencia simbólica; y que concibe al profesor y los alumnos como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su conducta. De igual manera, el contexto social, ya sea dentro de la clase o escolar en general, se considera una variable importante que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de 1974 ya se habían realizado algunas investigaciones dispersas sobre temas como al análisis de la planificación de los profesores (Taylor, 1970; Zahorik, 1970; Jackson, 1968).

En su libro "*La vida en la Aulas*" (Jackson, 1968) expuso un estudio en el que intentaba describir y comprender los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los profesores. Dicho estudio se apartaba de la investigación contemporánea sobre la enseñanza y no se adecuaba a los modelos correlacional y experimental dominantes.

Pero es, a partir de 1974, cuando se produce la aceptación formal por la comunidad científica del modelo de investigación, entonces denominado "Procesamiento clínico de la información" en la enseñanza.

Ese año se celebró una Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza en el NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION donde se abordaron los problemas que la investigación educativa tenía planteados en esos momentos. Uno de los diez paneles de los que constó el congreso (Sexta Comisión, en concreto) estaba coordinada por Lee Shulman, y se denominó “La enseñanza como procesamiento clínico de información”.

Los componentes de esa Comisión, se plantearon un modelo conceptual para el Procesamiento Clínico de la Información en la Enseñanza y el Aprendizaje, en función de diferentes premisas que fueron mencionadas en sus conclusiones (cuadro 1.4):

Conclusiones de la sexta comisión (Áreas y problemas a estudiar)
<ul style="list-style-type: none">• Examen del acto clínico de la Enseñanza como diagnóstico, juicio, y toma de decisiones en la enseñanza• Estudiar las percepciones de los profesores y las atribuciones y expectativas sobre los estudiantes• Procesos cognitivos en la selección de alternativas instruccionales y organizativas• Percepciones de los profesores acerca de sí mismos, su rol y su interpretación sobre la enseñanza• Determinantes organizativos y estructurales del funcionamiento cognitivo de los profesores• Necesidad de desarrollar nuevos Métodos de Investigación• Necesidad de desarrollar nuevas Teorías y Modelos

Cuadro 1.4 Conclusiones de la Sexta Comisión. La enseñanza como procesamiento clínico de información (Elaboración propia)

1.3.1.-MODELO MEDIACIONAL CENTRADO EN EL ALUMNO

El desarrollo de teorías de aprendizaje que enfatizan los procesos cognitivos internos, los métodos de pensamiento y las estrategias de procesamiento humano de información, provocó progresivamente la sustitución del Modelo Proceso-Producto, por una perspectiva alternativa

centrada en los procesos de pensamiento deducidos de los propios alumnos.

En tal sentido, la enseñanza influye en el pensamiento del alumno y el pensamiento de los alumnos en el aprendizaje y el rendimiento. En los modelos Mediacionales se sustituye el esquema E-R por el de E-O-R, más propio de la psicología cognitiva.

Los programas mediacionales representan el puente entre los estudios de Proceso-Producto y las estrategias cualitativas de la investigación de Ecología del Aula.

Recordemos que el concepto MEDIACIÓN surgió cuando teóricos del aprendizaje como Tolman y Osgood intentaron comprender qué procesos mediaban entre E-R.

Las investigaciones de la Escuela de Ginebra (Piaget, Inhelder, Bruner,...) y los planteamientos de las investigaciones sobre la memoria de los modelos de procesamiento de información (Newell, Simon, Norman,...) son las fuentes de un conocimiento más extenso y profundo, de los mecanismos cognitivos internos que utiliza el alumno en los procesos de aprendizaje y solución de problemas.

Los interrogantes que se preguntan los dedicados al programa mediacional centrado en el alumno son:

- ¿Qué tipo de procedimientos mentales utiliza el alumno para organizar el conocimiento disponible, asimilar nuevos materiales y relacionar conceptos para resolver problemas?
- ¿Cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en la clase?
- ¿Cuáles son los procesos inmediatos y a medio plazo que la enseñanza genera en los estudiantes?

Mehan (1979: 54) observó que para los estudiantes, la complejidad en la vida en el aula es doble:

"La participación en las clases implica la integración del conocimiento académico y del conocimiento social o interaccional"

Es entonces cuando se habla de la importancia de una MEDIACION SOCIAL y una MEDIACION INTELECTUAL en los procesos cognitivos.

- Mediación Social:
Que surge de las tendencias sociológicas en las cuales el trabajo escolar es considerado como un intercambio de actuaciones.
- Mediación del alumno en la Instrucción:
El alumno ejerce como sujeto activo, al transformar el mensaje de la instrucción en sus propias estructuras cognitivas.

Es evidente que, ambos procesos ocurren al mismo tiempo en la mente de los estudiantes, pero los investigadores se han centrado en su estudio de uno a uno.

Los investigadores que han trabajado sobre los mediadores cognitivos de la instrucción, generalmente, utilizan la Entrevista o los Relatos para recoger información sobre los procesos de pensamiento de los alumnos durante la instrucción y/o inmediatamente posterior a ella. Investigación, por tanto, más cualitativa, en comparación con la de los modelos anteriores.

1.3.2.- MODELO MEDIACIONAL CENTRADO EN EL PROFESOR: (TEACHER DECISION MAKING)

Dado que los estudios de las características del profesor seguían produciendo pocos resultados, la atención se desplazó, cada vez más, hacia la descripción de lo que los docentes hacían en el aula. La interrogación investigadora pasa a ser:

¿Cómo su comportamiento se vinculaba con el comportamiento del estudiante y cómo era posible moldear ese comportamiento de la mejor manera, por medio del adiestramiento?

Aún cuando la investigación sobre los procesos del profesor estaba en su apogeo, algunos especialistas insistían en que se investigaran otros aspectos de la enseñanza, menos observables inmediatamente y más claramente asociados a las ideas de Pensamiento, Juicio y Toma de Decisiones.

En cualquier caso, en el centro de las preocupaciones de este modelo se encuentran los procesos de pensamiento: recogida, organización, interpretación y evaluación de información, que guían y determinan el comportamiento docente en cualquiera de sus fases.

Este planteamiento cognitivo y tecnológico se ha desarrollado en la literatura científica recibiendo diferentes denominaciones que, en el fondo, revelan una misma preocupación y orientación:

- El profesor como Procesador de información clínica (Shulman, 1975)
- La Enseñanza como proceso de adopción de decisiones (Shavelson, 1975; Clark, 1976, 1979)
- El profesor como Planificador (Yinger, 1977)
- El profesor como diagnosticador (Elstein, Wagner, 1977)
- El profesor como investigador (Stenhouse, 1975)

Tratar sobre pensamientos, juicios y toma de decisiones de los profesores, inevitablemente, nos lleva a hacer una referencia al marco teórico en el que dicho modelo se fundamenta: la Psicología Cognitiva, o como otros la denominan, la Teoría del Procesamiento de la Información (Delclaux y Seoane, 1982).

Pero este modelo no es excluyente, y tal como establecen Winne y Marx (1977), en el ambiente del aula no hay un sólo individuo, sino un grupo de individuos, por lo que es importante contemplar un Modelo Mediacional Integrador (Figura 1.1):

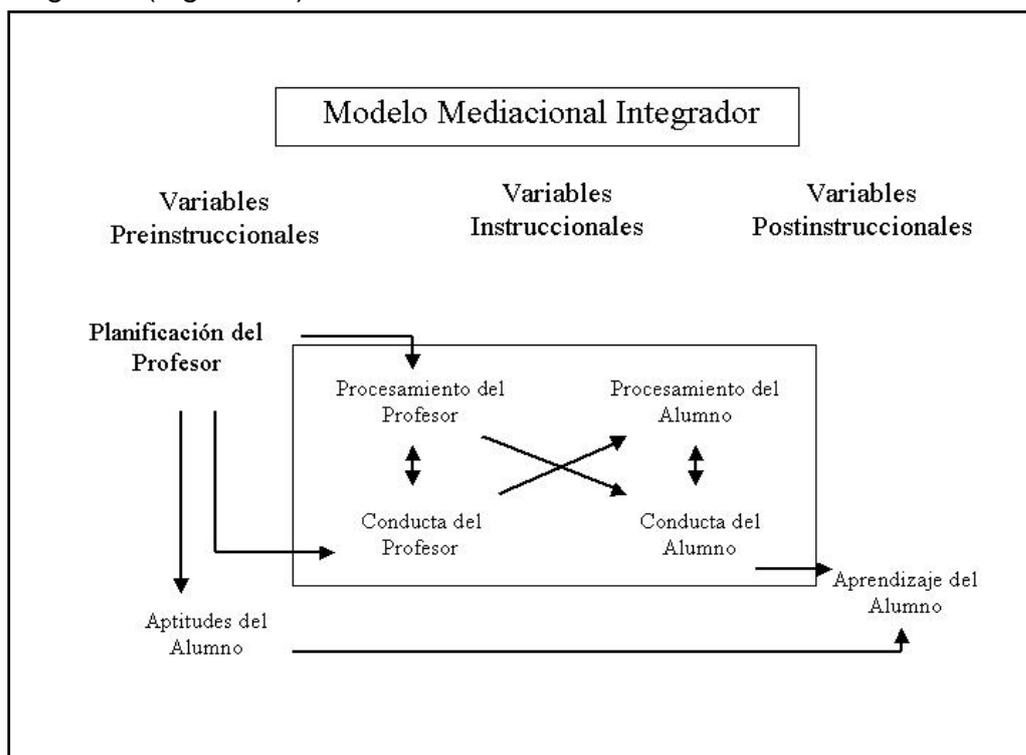


Figura 1.1 (Winne y Marx, 1977) Modelo de investigación en la Enseñanza

Los investigadores del proceso - producto suponían que la causalidad es unidireccional, y que la conducta de los docentes en el aula afecta a la conducta de los alumnos en el aula, y que, a su vez, esta afecta al rendimiento de los alumnos.

En tal sentido, Clark y Peterson (1986), propusieron que ambos enfoques de la investigación educativa han ido separados durante algún tiempo, y defienden la idea de que las investigaciones sobre la enseñanza han de analizar conjuntamente las acciones de los profesores y los procesos de pensamiento que las provocan, y viceversa, aspectos que representan a través de flechas de dirección recíproca.

Así, en este modelo integrador se defiende que, la conducta del profesor, la conducta del alumno y el rendimiento del alumno son “recíprocas”. Y, en vez de presentarla de forma lineal, se presenta de forma cíclica. Del mismo modo, el rendimiento del alumno puede hacer que el docente se conduzca de un modo diferente, lo cual afectará a la conducta del alumno y su rendimiento posterior.

Del mismo modo, tanto los pensamientos y decisiones interactivos de los docentes como su planificación pueden afectar a sus teorías y creencias. Y estas, a su vez, pueden afectar a la planificación y a la situación interactiva.

Las LIMITACIONES surgidas en este modelo mediacional se refieren al hecho de que la actividad de los docentes está limitada, a menudo, por el ambiente físico o por influencias externas como la Escuela, el Director, la Comunidad o el Plan de Estudios. Y las OPORTUNIDADES, están referidas al grado en que se concede a los profesores responsabilidad y participación, por parte de los directores, en el proceso de adopción de decisiones.

La flecha de dos puntas refleja que, las acciones que llevan a cabo los profesores tienen su origen, mayoritariamente, en sus procesos de pensamiento, los cuales a su vez, se ven afectados por las acciones y conductas de los alumnos.

El proceso de Enseñanza se comprenderá plenamente, cuando estos dos dominios se estudien en conjunto y cada uno se examine en relación con el otro.

Este modelo mediacional ha sido eje vertebrador en los modelos de formación basados en el profesor reflexivo y el de un profesional que procesa y toma decisiones.

1.4.- MODELO SOCIOCULTURAL – ECOLÓGICO

En los últimos cinco años de la década de los setenta, se desarrolló con fuerza una perspectiva conceptual que caracteriza la vida del aula en

términos de intercambios socioculturales y plantea su investigación desde enfoques metodológicos etnográficos, situacionales y cualitativos.

En este programa de investigación, los estudios abarcan desde el Microanálisis de las interacciones (verbales y no verbales) dentro de una sola clase con un grupo, pasando por el análisis de interacciones de una clase completa, hasta el Macroanálisis de toda una escuela secundaria, por ejemplo.

En este programa es fundamental la concepción de las aulas como medios comunicativos, en los cuales los hechos que constituyen la vida cotidiana se entienden como parte de las interacciones entre profesores y alumnos.

El objetivo de este programa de investigación es comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los participantes, e identificar aquellos factores, que sustentan la enseñanza y la actividad comunicativa, y que pueden conducir a la evaluación de la capacidad del estudiante.

Hamilton (1983) sostiene que hay cuatro criterios para la investigación ecológica:

- 1.- Atención a la interacción entre las personas y sus medios (reciprocidad profesor-alumnos).
- 2.- Considera la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos.
- 3.- Considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos (escuela, comunidad, familia, cultura,..), los cuales influyen sobre lo observado en el aula.
- 4.- Se considera como fuente importante de datos los procesos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes.

Los investigadores de la Ecología del Aula, tienden a buscar criterios de eficacia dentro de la situación y el contexto. Además, esta orientación interpretativa concibe las aulas como medio social y culturalmente organizado.

Sobre la base de las aportaciones desarrolladas hasta ahora, podemos deducir las numerosas sugerencias que este paradigma ha proporcionado a la enseñanza.

- Frente al análisis individual se prima el estudio del Escenario de Conducta escolar y social.
- Se subraya la interacción entre individuo y ambiente y se potencia la investigación del contexto natural.
- Utiliza como metáfora básica el escenario de la conducta y se preocupa sobre todo de las interacciones persona-grupo y persona-grupo-medio ambiente.
- El aprendizaje contextual y compartido es una de sus principales manifestaciones. En este sentido el contexto, como conducta vivenciada y significativa para el sujeto debe ser incorporado al aula y favorecer el aprendizaje significativo. Como tal, el contexto se convierte en vivencia interpretada y contextualizada. De ahí que sea un importante recurso favorecedor de la motivación y facilitador de la conceptualización.

Es por ello, que el análisis de la enseñanza interactiva y el desarrollo de capacidades para regularla sea la tarea clave de los programas de formación del profesorado.

De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es sólo situacional sino también personal y psicosocial.

El sentido del mediador (estímulo - mediador - organismo - respuesta) es importante en este contexto. El profesor, los padres, el centro escolar,... se convierten en mediadores de la cultura contextualizada (Feuerstein, 1986) y, por tanto, la forma de investigación subyacente de este modelo será la Cualitativa y Etnográfica.

1.5.- MODELO PERSONAL

El ejercicio profesional de la educación -como toda otra actividad profesional- encierra en sí unas fuentes de tensión cuya presencia es prácticamente permanente, y a las cuales el profesor debe hacer frente de una forma coherente, aceptándolas y superándolas, para conseguir así que este ejercicio profesional pueda ser, realmente, una fuente de realización personal.

Por esta razón, los trabajos que estudian el influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador adoptan un enfoque negativo; ya que, conseguir que el trabajo en la profesión docente sea agradable y permita la autorrealización del profesor, depende de la capacidad para enfrentar y superar esas fuentes de tensión habituales (Moustakas, 1978).

No se trata, por tanto, de dar una visión problemática de la educación, sino una visión positiva de los problemas ha superar, en la inteligencia de que, lejos de ocultarlos o negarlos, la mejor forma de ayudar a superarlos es conocerlos y afrontarlos.

De ahí que, frente a estos planteamiento anteriores, enfocados sobre la mejora del trabajo de los profesores, va a surgir una línea de investigación centrada en el estudio del profesor como persona: ¿qué piensan de sí mismos los profesores?, ¿cómo evolucionan con la edad?, ¿qué dificultades deben superar?, ¿cómo se sienten en su trabajo profesional?...

El libro publicado en París, en 1984, por un grupo de investigadores encabezado por Ada Abraham bajo el título: *“El enseñante es también una persona”*, puede considerarse como el manifiesto de un nuevo modelo en la investigación sobre profesores: el modelo personal.

Este enfoque defiende una perspectiva multidimensional, entendiendo que en el estudio de la función docente es imposible separar los componentes cognitivos, afectivos y situacionales, inherentes a la conducta del enseñante.

Modelo que pone atención, no tanto en la eficacia docente sino en las cuestiones relacionadas con la vivencia subjetiva del profesor, descubriendo las fuentes de tensión que surgen en la interacción educativa, y sus consecuencias en la calidad de su trabajo.

El modelo personal ha ido ganando aceptación en los últimos tiempos, defendiendo la existencia de diferentes modelos de intervención pedagógica para diferentes situaciones educativas, debido a que no existe un modelo único y universal de resolver los problemas profesionales (Esteve, 1984; Vera, 1988).

“La defensa que de ello se deriva para la formación del profesorado será la defensa, no tanto del desarrollo de competencias modélicas e ideales, como del mejor uso de las propias competencias personales; evitando con ello el cúmulo de ansiedades que pueden derivarse del intento de emular estilos docentes que no son propios” (Ortiz, 1995, 38)

Desde este modelo no se pretende formar a los profesionales de la docencia para que respondan de modo uniforme y mecánico a las exigencias laborales, sino para que, ante las dificultades, cada personalidad produzca lo mejor de sí misma, apelando a su crítica racional y creatividad

ante las divergencias de los problemas prácticos, alejados de la teoría (Ortiz, 1995).

Por tanto, es necesario adentrarse en el análisis y el conocimiento de los problemas y dificultades con los que tropieza en la práctica real de la enseñanza, estudiando la forma en que le afectan como persona y a la calidad del trabajo que desarrolla.

El ejercicio profesional de la docencia no está exento -como cualquier otra profesión- de riesgos y sinsabores. En cada momento histórico se da la existencia de unas fuentes de tensión, cuya presencia es prácticamente permanente, y a las cuales el profesor debe hacer frente de forma coherente. Si llega a conocerlas, admitirlas y superarlas, la profesión puede llegar a ser una fuente de satisfacción personal.

Tal y como plantea el profesor Esteve (1984), no se trata de dar una visión problemática de la educación, sino de analizar sus problemas, en la convicción de que, lejos de ocultarlos o negarlos, la mejor forma de ayudar a superarlos es conocerlos y afrontarlos.

Con frecuencia, todo el esfuerzo desarrollado en la formación de profesores se centra, esencialmente, en una formación científica o académica y en una preparación psicopedagógica, a veces, insuficiente o mal orientada, pero se presta poca atención al fortalecimiento de aquellos mecanismos cognitivos y afectivos que el profesor utiliza para la toma de decisiones y que le permiten dotar de flexibilidad a sus actuaciones superando las dificultades ineludibles en cualquier profesión.

Como puede observarse, en este enfoque de la investigación cambia totalmente el paradigma de investigación, que no va a preocuparse de la eficacia docente sino en un segundo plano, centrándose los estudios en la comprensión de los problemas que afectan a la persona del profesor.

Desde este enfoque, se va a estudiar a los profesores como hombres y mujeres que viven la enseñanza desde distintos puntos de vista: con distintos niveles de esfuerzo, motivación y satisfacción en su trabajo (Esteve, 1995); como hombres y mujeres que evolucionan personalmente, pasando por distintos ciclos vitales, conforme van acumulando edad y experiencia (Huberman, 1989); profesionales que deben hacer frente a las transformaciones que se imponen en su trabajo, derivadas de la aceleración del cambio social en unas sociedades inmersas en profundos procesos de cambio (Esteve, Franco y Vera, 1995); hombres y mujeres que se enfrentan con incertidumbre a un trabajo profesional difícil y exigente, en el que, el cara a cara con los

alumnos pone a prueba, diariamente, su capacidad de dominar distintas situaciones y su seguridad en sí mismos (Esteve, 1997).

Es evidente la importancia de la formación inicial y continua del profesorado para hacer frente a los problemas enumerados. En una visión ingenua, podría afirmarse que aumentando la calidad de la formación del profesorado aumentará también la calidad de la educación. Sin embargo, los estudios desarrollados desde el paradigma ecológico ya nos han advertido de la falacia de este argumento, subrayando la importancia de las variables situacionales y experienciales, y destacando entre estas últimas las significaciones con que los sujetos interpretan las experiencias que viven.

Por ello, podemos afirmar que, si aumentamos la calidad en la formación del profesorado, pero mantenemos invariantes los condicionamientos individuales y sociales existentes en el marco en el que han de ejercer la docencia, no vamos a conseguir un sistema educativo de mayor calidad, sino un más alto nivel de desilusión en los profesores. En efecto, como ha señalado entre otros el profesor Vera (1988), existe una fuerte disonancia entre la práctica real de la enseñanza y los ideales oficialmente preconizados y asimilados en los centros de formación de profesores, mientras que las variaciones más significativas observadas en la calidad de la enseñanza dependen más de las organizaciones pedagógicas y de los contextos escolares, que de la acción individual de los profesores.

Dicho de otro modo, el aumento de la calidad en la formación de los profesores sin prestar atención a la modificación del marco real en el que han de ejercer la docencia, va a conducir al profesor a una situación de frustración personal; ya que va a enfrentarse a las contradicciones propias de una práctica de la enseñanza repleta de condicionantes, que le impiden hacer realidad los ideales, técnicas de trabajo y objetivos de alta calidad que se le han inculcado durante su período de formación inicial.

Es frecuente que los profesores debutantes tengan más modelos negativos de la enseñanza que modelos positivos, es decir, tienen más clara la enseñanza que no quieren hacer, que las técnicas y estrategias de intervención que van a utilizar para sustituir a los enfoques docentes que no quieren reproducir. Frecuentemente, el profesor, como persona, se encuentra con que su actuación en la enseñanza no responde a lo que él mismo, en sus concepciones ideales, querría y piensa que debería hacer. Las reacciones personales ante esta disociación entre ideales y realidad son diversas.

Hay profesores que reaccionan con un autoengaño, más o menos consciente, intentando acercar en su imaginación la práctica real a un ideal lejano, de aquí el miedo de los profesores a la autoconfrontación (Villar, 1984), o a ser desenmascarados (Abraham, 1987). Otros profesores se abandonan, adoptando planteamientos docentes dominados por el desánimo y los esquemas de inhibición. Esta actitud suele aparecer cuando predomina la contradicción entre unas concepciones ideales, aceptadas intelectualmente, pero aparentemente inalcanzables en la práctica diaria. Ya que, en muchas ocasiones, las determinaciones institucionales de la actividad del profesor suponen que éste, en su actividad profesional, debe responsabilizarse de unos procesos de enseñanza regidos por limitaciones exteriores que les vienen impuestas y que los enseñantes no pueden controlar. El sentimiento de impotencia viene, así, a añadirse a las disonancias antes reseñadas entre el ideal y la realidad.

El paradigma personal, intenta acercarse al estudio de las dificultades que el profesor encuentra en la práctica real de la enseñanza, estudiando cómo le afectan, en primer lugar, a él como persona, y en segundo término a la calidad del trabajo que desarrolla.

En los últimos años ha ido ganando aceptación el llamado enfoque multidimensional de la eficacia docente, al presentar los estudios realizados desde los distintos paradigmas que estudian la efectividad del profesor, y que, defiende la existencia de diferentes modelos de calidad para diferentes situaciones educativas.

En efecto, partiendo del hecho de la gran variedad de situaciones que abarca la enseñanza se afirma el carácter multidimensional de la eficacia docente, es decir, la idea de que distintos profesores, con diferentes cualidades personales, con distintos estilos docentes, y empleando técnicas diferentes, pueden ser igualmente eficaces y facilitadores de una educación de calidad.

Desde este enfoque multidimensional se considera la personalidad del profesor eficaz como un todo. Así, deja de tener importancia la carencia, en un caso concreto, de técnicas de actuación facilitadoras de la eficiencia del profesor, en tanto que esa persona concreta, que es el docente, puede suplir con otros recursos la carencia o poco desarrollo de una habilidad específica, sin perder, por ello, un alto nivel de calidad en su labor profesional. Por tanto, no tiene una gran importancia la falta de dominio de una técnica concreta, siempre que el profesor sepa sustituirla con otros recursos de actuación adecuados, pero, si se hunde la base de sustentación que es la personalidad del profesor, el dominio de técnicas

de enseñanza o la acumulación de recursos expresivos dejan de tener el menor significado, y apenas se podrá hablar ya de calidad en la educación.

Por estas razones, los estudios que siguen el enfoque del paradigma personal subrayan la inconsistencia de una búsqueda obsesiva de la eficacia docente, planteando la importancia de profundizar en la comprensión de los problemas que debe afrontar la persona real y concreta que es el profesor. En el nivel actual de desarrollo de los programas de formación inicial de profesores, la mejora de la calidad de su trabajo profesional está muy relacionada con este enfoque personal, y con el mantenimiento de algunas estructuras de ayuda para profesores en ejercicio, que les permita superar con éxito las contradicciones y fuentes de tensión permanentes en su ejercicio profesional.

Hablamos pues, de un modelo personal que, centra su atención en los problemas que afectan a la autorrealización del profesor en su trabajo, detectando las fuentes de Malestar a que está sometido este profesional, las cuales pueden afectarle provocando diversos grados de tensión que, más tarde o más temprano, tienen la posibilidad de incidir no sólo en su autorrealización personal sino en la calidad del trabajo que desarrolla.

2.- TRABAJO Y SALUD LABORAL EN EDUCACIÓN

El trabajo ocupa hoy en día un papel determinante en la vida personal y en la estructuración social. Constituye la principal fuente de ingresos para la mayoría de las personas, con lo que se convierte en un medio para generar recursos importantes y para la supervivencia y bienestar de los individuos. Del mismo modo, el trabajo permite, si se dan las condiciones adecuadas, la satisfacción de necesidades psicosociales como la autodeterminación, el prestigio, el desarrollo personal, etc., (Peiró, 1996).

Es tal su importancia, que la totalidad de las ciencias sociales y humanas consideran su estudio como fundamental en sus investigaciones y, desde el punto de vista psicológico, además de la vertiente conductual y cognitiva, ha interesado e interesa entre otras variables, como análisis de las implicaciones de la salud laboral a las psicopatologías derivadas de dicha actividad laboral.

No es el momento de detenernos en analizar cómo las condiciones de trabajo afectan a la conducta de los trabajadores en general, pero si es necesario entender que las “condiciones de trabajo”, que incluyen cualquier aspecto circunstancial en el que se produce la actividad laboral,

tanto factores del entorno físico como las circunstancias temporales, condicionan el desempeño de los profesionales docentes.

La importancia de las repercusiones de las condiciones de trabajo en la eficacia y el desarrollo del trabajador, ha despertado interés por el estudio de la influencia de las fuentes de malestar entre los profesionales al servicio del ser humano y particularmente entre los docentes (Abraham, 1984, 1987; Esteve, 1984, 1987, 1995; Ortiz, 1995...)

Pero, normalmente, ¿cuáles son las condiciones de trabajo de los docentes?

Mencionemos algunas de esas características, empezando desde el contexto en el que estos profesionales realizan su labor, y que tiene gran relevancia de cara a la motivación y satisfacción profesional. Otro factor correspondería a las posibilidades que encuentran en su centro de cara a la realización de la función docente, como son el espacio, número de alumnos por aula, existencia de materiales didácticos, orden, tiempo disponible, etc. Hay que valorar que, en la medida que estas condiciones se den positivamente habría un ambiente de estímulo y de mayor satisfacción.

El tipo de cultura predominante como organización es otra variable relevante, al igual que el ambiente de estímulo entre compañeros. El papel del equipo directivo, en cuanto al apoyo de iniciativas para establecer vías fluidas de comunicación y participación, y en la forma de resolver los problemas que se puedan encontrar, es fundamental para el desarrollo de ese clima. No olvidemos tampoco la influencia de factores tecnológicos e informáticos, cambios en materiales curriculares, influencia de los medios de comunicación audiovisuales; ya que en la medida que los docentes sean capaces de incorporarlos, o no, serán generadores de posible malestar o frustración.

Hasta ahora, y en función de lo visto, podemos comprender como la labor de los profesores se está encontrando con dificultades que, cada vez, son mayores ya que las condiciones para su ejercicio profesional cambian de manera acelerada y se ven sometidas a exigencias nuevas y cada vez más amplias.

También, se manifiesta una mayor exigencia social hacia los profesores, en particular, y el sistema educativo, en general, que no se ve acompañada en muchas ocasiones del apoyo y medios necesarios para su desarrollo. Y, por si fuera poco, los profesores se encuentran con

alumnos cada vez más heterogéneos y que requieren nuevas estrategias instruccionales.

A partir de aquí, la incertidumbre es el sentimiento dominante que caracteriza el estado psicológico de muchos de estos profesionales.

Lo intangible, complejo y lejano de los resultados del aprendizaje, junto con las influencias recibidas por los estudiantes, contribuyen, además, a que la valoración que realizan los profesores sobre su propio trabajo se vuelva incierta y, en la mayoría de los casos, contradictoria. Por una parte, se sienten satisfechos de muchos aspectos de su tarea, pero, por otra, comprueban que los problemas son cada vez mayores y que no disponen ni de la competencia profesional suficiente ni de las condiciones materiales necesarias para enfrentarse a ellos (Fullan, 1991).

En esta línea, recordamos el tantas veces mencionado y recurrido trabajo de Esteve (1987, 1994) sobre el Malestar Docente, fenómeno que está, cada vez, más extendido e incluso recogido en diferentes medios de comunicación y que viene a reflejar el sentimiento de desazón del profesorado en su labor profesional. En ellos, se describe incluso como el profesor llega a “enfermar” y a “quemarse”.

Al mismo tiempo, encontramos que Informes sucesivos del Consejo Escolar del Estado (1995/96, 1996/97, 1997/98) también han recogido dicha preocupación, cuando mencionan que es necesaria una sensibilización cada vez mayor en torno a la salud laboral del docente.

Pero, la salud laboral en la enseñanza, casi nunca se ha tenido en cuenta, es más, cuando se reclamaron unas condiciones aceptables, al menos, en cuanto a las condiciones ambientales en las que se realiza el trabajo de enseñar, se hizo caso omiso.

Esta situación se ha venido dando con matices diferentes hasta el año 1966. Ese año, la OIT y la UNESCO iniciaron un llamamiento a todos los países alertándolos sobre la necesidad de establecer medidas tendentes a conservar la salud del profesorado, teniendo en cuenta los grandes cambios que a todos los niveles se avecinaban en las sociedades occidentales, y cómo estos cambios incidirían en la vida de los centros educativos.

En España, la Constitución de 1978, al reconocer el derecho a la protección de la salud, da pie al acuerdo de noviembre de 1988 para los funcionarios de la enseñanza pública, en cuyo punto VI se recogen

aspectos relacionados con las condiciones de trabajo y salud laboral, en el que se hace mención a dos derechos básicos:

- El derecho a disponer de completa información sobre los riesgos a que está expuesto el profesorado.
- El derecho a participar, a través de las secciones sindicales y demás órganos de representación, en la elaboración y control de las medidas relativas a las condiciones de trabajo. Este acuerdo apenas tuvo cumplimiento por parte de la Administración.

Desde esa fecha hasta hoy, poco se ha avanzado en cuanto a mejora de la salud laboral, a pesar de que esté en vigor desde 1995 la Ley de Prevención de Riesgos Laborales. La publicación de esta Ley (8 de noviembre de 1995) ha supuesto que por primera vez en España, se establezcan los derechos de todos los trabajadores y trabajadoras, incluidos los de la Administración Pública, desde la cultura preventiva.

Estas y otras razones han hecho que, desde hace un tiempo, diferentes sindicatos estén trabajando sobre el tema, y en concreto, la Federación de Enseñanza de CCOO, ha puesto de manifiesto su preocupación al publicar un reciente estudio *“La salud laboral docente en la enseñanza pública”* (CC.OO., 2000), en el que refleja y describe una realidad sobre la que debemos reflexionar e intervenir.

Por tanto, el estudio de los problemas actuales de nuestro sistema educativo debe situarse, necesariamente, en el contexto de los profundos cambios sociales y educativos que se han vivido en las dos últimas décadas, por tres razones bien precisas (Esteve, 2000):

- 1.- Es necesario eliminar el desconcierto. Si las circunstancias han cambiado, obligándonos a replantear el papel y los objetivos mismos de nuestro sistema de enseñanza, un análisis preciso de los principales indicadores de ese cambio nos permitirá clarificar la situación en la que nos encontramos y las dificultades a las que hemos de hacer frente, diseñando unas respuestas más adecuadas ante los nuevos interrogantes.
- 2.- El estudio de la influencia del cambio social sobre la función docente puede servir como una llamada de atención a la sociedad, padres, medios de comunicación, y administraciones educativas, para que comprendan las nuevas dificultades a las que se enfrentan los profesores. Como luego veremos, un elemento importante en el estado actual de nuestro sistema de enseñanza es la falta de apoyo, las críticas y el divisionismo de la sociedad respecto a la tarea educativa, intentando hacer del

profesor el único responsable de los problemas de la enseñanza, que, en muchas ocasiones, son problemas sociales que requieren soluciones sociales.

- 3.- Sólo a partir de una visión global de los nuevos problemas generados por la influencia estos cambios, es posible diseñar unas pautas de intervención capaces de mejorar la calidad de nuestro nuevo sistema educativo. Las nuevas respuestas deben plantearse simultáneamente en varios frentes:
 - a. Imagen social de nuestro sistema de enseñanza (relaciones sociedad-sistema educativo, apoyo de la sociedad, sociedad educativa).
 - b. Condiciones de trabajo de los agentes del sistema educativo (dotaciones de material, tratamiento específico de las zonas de educación compensatoria, relaciones profesor-alumno, reconsideración de las funciones de dirección y supervisión).
 - c. Formación de profesores para afrontar las nuevas expectativas sociales (formación inicial y formación continua).

Si no se enfrentan los nuevos problemas generados por estos cambios, crecerá el malestar en nuestro sistema educativo y, aún más, descenderá la calidad de nuestra enseñanza, ya que la generalización de las críticas aumenta la desmoralización del personal que la atiende. Y una enseñanza de calidad va a ser cada día más imprescindible para que una sociedad moderna responda a las exigencias de formación y especialización que impone el progreso social.

2.1.- EL MALESTAR EN LA PROFESIÓN DOCENTE

Ya hemos mencionado que, en los últimos años, se ha prestado una considerable atención a la incidencia del malestar entre los docentes, y no sólo en nuestro país. Existen estudios que hacen referencia a la presencia y consecuencias del estrés y el agotamiento dentro de la profesión docente en países tan diversos como Gran Bretaña, Estados Unidos, Israel, Canadá y Nueva Zelanda (Kyriacou, 1987).

Por eso, la expresión pública es que la enseñanza se caracteriza por pertenecer a ese conjunto de ocupaciones consideradas tradicionalmente como estresantes, siendo el resultado final que muchos hombres y mujeres con talento, que tienen altas expectativas de progreso, acaban desmoralizados y desilusionados. Algunos abandonan la profesión, otros

permanecen en ella pero les asaltan multitud de manifestaciones físicas, emocionales y de comportamiento relacionadas con ese estrés.

A veces, se nos informa del padecimiento de malestar entre docentes debido al trabajo que hacen en casa, al comportamiento de los alumnos, la falta de vías promocionales, las condiciones de trabajo insatisfactorias, la mala relación con los colegas, alumnos y administradores, etc. (Kyriacou, 1987).

Por otra parte, se considera que los grandes factores que producen malestar en el trabajo docente son: una falta de apoyo en su tarea, una sobrecarga de las mismas para ser realizadas en un tiempo limitado, la conducta disruptiva de los alumnos, y las expectativas sociales de su tarea como profesores. Otros destacan elementos que producen estrés, relacionados especialmente en el trabajo con los alumnos: alumnos poco cooperadores, poca habilidad en la solución de problemas conductuales y alumnos agresivos.

En cualquier caso, la percepción del malestar es subjetiva y percibida en un contexto y momento dado, y está relacionada con aspectos relativos a la satisfacción en la realización del trabajo y el hecho de llevar a cabo las metas educativas hasta el final.

No olvidar “el cambio”, como un factor importante dentro de las fuentes comunes de malestar entre docentes, cambio que en sí mismo no es la causa del estrés, sino la aparición de un cambio tras otro sin que la mayoría de profesores puedan hacer nada al respecto. Esta es una variable a considerar en nuestro país a raíz de los cambios derivados de la Reforma Educativa.

Lo que resulta evidente es que la vida profesional y personal de los profesores se encuentra afectada por la ansiedad y el estrés generado, fenómenos que como se comentó están íntimamente relacionados. La ansiedad no sólo no es, necesariamente, un efecto del estrés, sino que en ocasiones, es aquella la causa de este, y como señala (Esteve, 1987: 95):

“... depende de la capacidad de resistencia del sujeto.”

Groen, (1977: 105) comenta que:

“Se ha demostrado que la personalidad del trabajador es también un importante complejo de factores que decide su susceptibilidad o tolerancia del estrés”.

Eso evitaría que algunos docentes no acaben “quemados” como sus colegas.

Ya en 1979, el congreso The National Education Association (NEA) trató el tema de los “profesores quemados” y concluyó que este conjunto de procesos en torno al burnout era la materia más necesitada de estudio e investigación para identificar y clarificar su naturaleza. A partir de 1980, el tema dio lugar a numerosas investigaciones como las de Kyriacou y Pratt (1985), Pont y Reid (1985) en Inglaterra; Faber (1984) en EE.UU.; Kremer y Hoffman (1985), Smilansky (1984) en Israel; Laughlin (1984) en Australia; Seva Diaz (1986) y Esteve (1987, 1992) en España.

También, en nuestro contexto Manassero Mas (1991) habla de este “queme” de los profesores, como el estado de agotamiento o falta de energías para hacer frente a las excesivas demandas profesionales con las que se encuentran. Esto les llevaría a una pérdida de motivación y sensación de fracaso al percibir el sujeto su incapacidad para controlar la situación.

Este síndrome no aparece de forma brusca, sino que es la fase final de un proceso continuo que se identifica con unos signos previos, tales como la sensación de inadecuación al puesto de trabajo, carecer de recursos para afrontar las exigencias de la labor como profesor, carecer de formación, de capacidad para resolver problemas, no disponer de tiempo, etc.

Como consecuencia de ello, el profesor tiende a aumentar su esfuerzo, y la sensación de estrés va incrementándose, apareciendo de esta forma, signos más evidentes: irritación, tensión, miedo al aula, a los compañeros, al alumnado, a no disponer de conocimientos y recursos suficientes, percepción exagerada de sus propias lagunas y miedo a no saber imponer su autoridad. Todo ello incrementa su irritabilidad y la sensación interna de tensión, ansiedad y depresión, y le induce a reacciones más desproporcionadas e inadecuadas. Miedo, también, a que sus dificultades sean percibidas por los propios compañeros, a tener que apelar a la Dirección para implantar disciplina, etc., y como modo de aliviar estos sentimientos de desmoralización trata de adecuarse a la situación apareciendo así diferentes somatizaciones. De este modo, disminuye su habilidad para manejar diferentes situaciones, su capacidad de concentración, de análisis objetivo y de razonamiento.

Hargreaves (1996) explica que, para muchos profesores, la culpabilidad es una característica clave de su vida emocional, llegando en algunos casos a ser improductiva y en otros a degenerar en el abandono

de la profesión o en conductas cínicas y negativas. La falta de ánimo, tan frecuentemente expresada por los profesores para “enfrentarse” a una clase, o con determinados alumnos; para relacionarse con sus padres y madres, e incluso con otros compañeros, o miembros del equipo directivo, es buena muestra de esta opinión.

“Lo cierto es que los cuerpos docentes sufren un malestar difuso, del que pudiera ser un síntoma el estrés del que estará gravemente afectado entre un 25 y un 33% del personal docente de los países más desarrollados, según una encuesta internacional”
(OIT-UNESCO, 1994: 84)

En suma, la salud física es absolutamente necesaria para este trabajo y además, una buena dosis de ella, porque implica, y, a su vez éste conlleva un importante desgaste, pero la valoración que hacen los docentes es que la incidencia es mucho mayor en el plano de lo psicológico, o que, además, el desgaste se hace más patente en la relación del docente con el entorno de trabajo y el medio social en el que se desarrolla (CC.OO., 2000). Dicho de otro modo, la salud psíquica es la que más incidencia tiene sobre el ejercicio de la profesión docente y la más proclive a deteriorarse, por tanto, se perfila como uno de los más importantes factores de riesgo en la docencia.

2.2.- DESENCADENANTES DE MALESTAR EN LA PROFESIÓN DOCENTE

Llegado este momento, analicemos las variables, factores y desencadenantes de ese desgaste psíquico, sin que resulte fácil determinar las variables que definen dicha tensión o malestar, ya que, dependiendo de las características biográficas de cada individuo (características psicológicas individuales), las exigencias circunstanciales (intensidad y duración) y las experiencias pasadas, así como las diferencias en el proceso de valoración de cada individuo, un elemento potencialmente estresante puede volverse real, y lo que para una persona es conflictivo, amenazante o problemático, para otras puede parecer normal o llegar a ser gratificante.

Diversos autores han tratado de identificar y enumerar los factores de laborales de malestar más relevantes y significativos, organizándolos en categorías con sentido teórico que permitan un análisis más sistemático del problema. Así y todo, sorprende que, al realizar una revisión sobre estudios realizados, aparezcan coincidencias al mencionar muchos de los factores que representan una amenaza potencial para el ejercicio profesional. Es más, a pesar de que los datos se han obtenido

con diversos instrumentos metodológicos; que en cada país el sistema educativo y el contexto social tienen peculiaridades propias; y que el intervalo de años transcurridos entre unos estudios y otros puede ser amplio, sorprende la semejanza de muchas de las conclusiones.

Donde ya no existe el mismo acuerdo es al señalar el orden de importancia atribuido a cada factor, tal y como ha mencionado Esteve (1984).

Podemos dividir esas fuentes de malestar en dos grupos de interpretaciones:

1. Los que consideran que la problemática psicopatológica del profesorado se retrotrae, en muchos casos, a un pasado anterior a su dedicación profesional (Amiel y Mace-Kradjian, 1972; Amiel y Lebigre, 1980). Esta perspectiva plantearía el siguiente interrogante, ¿los sujetos que eligen la docencia ya están predispuestos a la enfermedad mental?
2. Los que realmente interpretan que existen causas y desencadenantes derivados del ejercicio profesional y sus diversas vertientes. Con su correspondiente interrogante: ¿las dificultades de la profesión son las que contribuyen a las enfermedades? Esta pregunta es sobre la que trabajan la mayoría de las investigaciones.

En el primer grupo encontramos interpretaciones de carácter psicoanalítico que mencionan la importancia que tienen las primeras etapas de vida en la estructuración de la personalidad. Pero, no es necesario remontarnos al pasado de las primeras épocas de la vida del individuo, aunque, en ocasiones, la existencia de determinados conflictos psíquicos es un factor decisivo de elección de la profesión docente.

Los profesores, en este caso, se desenvuelven en una realidad compleja que puede movilizar determinadas respuestas emocionales ya adquiridas anteriormente, o que surgen como respuesta de un pasado no resuelto que se moviliza en el ejercicio educativo. Como establece Mandra (1984), el profesor se convertiría en posible transmisor de unos conflictos personales no aclarados en su experiencia existencial, que en muchos casos es determinante para la propia elección de la profesión.

En cualquier caso, establecer que los desajustes inciden en mayor medida en profesores con personalidades débilmente organizadas que en profesores con un cierto equilibrio resulta algo evidente, pero no evita que esta profesión sea lo suficientemente dura y exigente como para generar

los problemas que se presenten, bien sea en forma de desgaste, estrés y burnout.

En el segundo grupo destacamos, la mayoría de investigaciones realizadas sobre la problemática docente, y que se han centrado en el análisis de las causas y consecuencias que el ejercicio de esta profesión tiene sobre los individuos y sus repercusiones en el ámbito personal, social, laboral y familiar.

Siguiendo este enfoque, consideramos adecuado alimentarnos de las aportaciones de la Psicología Social y de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones, en las que determinados autores han categorizado los posibles desencadenantes del estrés y el burnout en el contexto laboral.

En cuanto al Estrés, nos ha parecido adecuado mencionar la clasificación (grosso modo) extraída de Peiró (1992), que puede ser de utilidad, para el estudio y seguimiento de dichas variables, potencialmente estresoras (cuadro 1.5):

Variables desencadenantes de estrés en el ámbito laboral	
<i>VARIABLES DE ESTRÉS</i>	<i>INDICADORES</i>
CONTENIDO DEL TRABAJO	Oportunidad para el control. Oportunidad para el uso de habilidades. Variedad de las tareas. Feedback de la propia tarea. Identidad de la tarea. Complejidad del trabajo.
DESEMPEÑO DE ROLES	Conflicto de rol. Ambigüedad de rol.
RELACIONES INTERPERSONALES Y GRUPALES	INTERPERSONALES Presencia y densidad social. Tipo de relaciones. Superiores. Compañeros. Subordinados. GRUPALES Falta de cohesión. Presiones de grupo. Clima de trabajo. Conflicto grupal.
DESARROLLO DE LA CARRERA	Inseguridad en el trabajo. Transición de carrera. Infra-promoción y promoción excesiva. Estadios de la carrera. Incorporación. Consolidación. Mantenimiento. Preparación jubilación.

RELACIONADAS CON LAS NN.TT.	Aspectos ergonómicos. Demandas tecnológicas con relación a la Tarea y el puesto. Aspectos organizacionales. Proceso de implementación. Uso habitual de la tecnología.
ORGANIZACIONALES	Estructura organizacional. Cultura Organizacional. Clima organizacional.
EXTRA-ORGANIZACIONALES	Trabajo – Familia. Parejas de doble carrera.
INDIVIDUALES	Diferencias individuales. Características de personalidad.
APOYO SOCIAL	Fuentes, tipos, disponibilidad, enfoque y dirección. Operacionalización del apoyo. Medidas de apoyo.

Cuadro 1.5 Peiró (1992). Cuadro de elaboración propia

El informe de la Federación de Enseñantes de CCOO del año 1994, establecía las siguientes causas de tensión en el profesorado (cuadro 1.6):

Responsabilidad	51,5%
Alumnos	37,2%
Padres	21,1%
Inestabilidad	20,4%
Compañeros	20,2%
Desplazamientos	19,7%
Inseguridad	11,6%

Cuadro 1.6 Federación de Enseñanza de CCOO (1994: 89)

Y en referencia al estudio sobre las variables desencadenantes y facilitadoras del “Síndrome de Quemarse por el Trabajo”, nos parece interesante la realizada por Gil-Monte y Peiró (1997) (cuadro 1.7):

Variables desencadenantes y facilitadoras de “burnout”	
DESENCADENANTES	FACILITADORAS
Ambiente físico de trabajo. Contenidos del puesto. Desempeño de roles. Relaciones interpersonales. Desarrollo de la carrera. Estrés relacionados con las NN.TT. Aspectos organizacionales.	Variables de carácter demográfico. Variables de personalidad. Estrategias de afrontamiento. Apoyo social en el trabajo.

Cuadro 1.7 Gil-Monte y Peiró (1997: 63-78)

Esta perspectiva psicosocial apunta a que dichas variables se desarrollan como un proceso, donde interaccionan características personales y del entorno laboral.

Podríamos empezar mencionando, siguiendo un carácter cronológico, las categorías que estudiaron Kyriacou y Sutcliffe (1978):

1	Mal comportamiento de los alumnos
2	Condiciones de trabajo
3	Falta de tiempo y sobrecarga de trabajo
4	Clima social del centro

Entre las variables que distingue Young (1980) para clasificar las fuentes de malestar y potencialmente estresoras, menciona:

1	Problemas relacionados con la situación profesional: traslados, dificultades con los superiores, etc.
2	Problemas relacionados con la dinámica interna de la clase
3	Problemas relacionados con el bienestar y la seguridad personal: amenazas, indisciplina, etc.

Otros autores, como Vonk (1983), han adoptado un punto de vista evolutivo en el análisis de dichas variables:

1	El periodo anterior al de la primera experiencia profesional
2	Los primeros años de docencia
3	Los años posteriores en los que se tiene la experiencia docente suficiente

Cooper (1986) propone un modelo, en el que se incluyen los siguientes factores como causantes del estrés:

1	Presiones Intrínsecas al trabajo: como las condiciones laborales físicas, el nivel de participación y toma de decisiones y el volumen de trabajo
2	La función dentro de la organización: ambigüedad del papel a desempeñar y los niveles y tipos de responsabilidad
3	Relaciones laborales: con los superiores, colegas y subordinados, y las exigencias formuladas de forma interpersonal
4	El desarrollo de la carrera: la presencia de un exceso o un defecto de promoción, una posible falta de seguridad laboral
5	La estructura y el clima de la organización: política y cultura de la organización y el modo en el que los individuos interactúan con ellas, nivel de participación y compromiso en la toma de decisiones
6	Relaciones entre el trabajo y el hogar: falta de equilibrio entre las exigencias del trabajo y las de la familia o sociedad

Posteriormente, el propio Cooper et al. (1988) añadieron, a este modelo, la presión adicional que supone el poder quedarse sin trabajo.

En cualquier caso, seguimos manteniendo que hay que considerar todo el proceso como algo interactivo, ya que no podemos considerar que estas categorías sean entidades aisladas.

En nuestro contexto, Esteve (1987), distingue entre factores de:

1	Primer orden: Variables que inciden directamente sobre la acción de los profesores en su clase
2	Segundo orden: Elementos del contexto social y educativo que delimitan y condicionan su actuación en el aula, afectando fundamentalmente el grado de motivación laboral y la propia autoimagen

Mencionemos en último lugar, la clasificación realizada por Ortíz (1995), la cual nos parece, hasta ahora, una de la más clarificadora para el análisis de las variables potencialmente estresoras o de queme.

1	Variables del Contexto Social: cambios en las demandas y el apoyo social, crisis en la imagen social de los profesores
2	Variables de la Práctica Docente: dificultades de la coeducación en la secundaria, Incremento de la agresividad, vandalismo, evaluación del trabajo del profesor, condiciones físicas de trabajo, cambios de lugar de trabajo y problemas de adaptación
3	Variables de la Problemática Relacional: relación con los compañeros y la autoridad, relación con los padres, relación con los alumnos
4	Variables de Carácter Intrapersonal: motivaciones para acceder a la profesión docente y la ansiedad
5	Variables en el Profesor Debutante: problemas de tipo administrativo, problemas de actuación didáctica y dificultades relacionales

Si observamos los distintos esquemas de interpretación que se han utilizado en las investigaciones para analizar las fuentes y causas del desgaste psíquico de los profesores, podemos ver una evolución, tanto en el número de variables a estudiar, como en la profundización de las ya propuestas. Así, en todas las taxonomías utilizadas para el abordaje de esta problemática, los factores de análisis se centran en el mundo de lo personal, contextual, organizacional y de la práctica docente. Por todo ello, resulta imprescindible profundizar en el estudio de aquellas variables

que están incidiendo en mayor medida en la aparición de este malestar, sin un posicionamiento concreto en ninguno de los modelos mencionados anteriormente, al considerar que, además de las categorías de análisis reflejadas, existen otras variables no mencionadas que tienen igual o mayor importancia.

La experiencia que hemos ido acumulando en el trabajo diario con profesores de los distintos niveles educativos nos permite incluir, además, otra serie de variables no recogidas en los modelos anteriores y que sin embargo están incidiendo actualmente en el malestar docente.

Así, en la actualidad, además de las ya mencionadas, aparecen otro tipo de factores de carácter sociológico, ambiental, de la práctica docente, cultura de trabajo organizacional, formativas, etc. originadas por las nuevas exigencias que se les plantea a los profesores en el trabajo cotidiano complejizando aún más su ámbito profesional (cuadro 1.8):

Mapa de riesgos en la profesión docente			
PRIMER GRUPO	Microclima de trabajo en la Enseñanza	Iluminación Temperatura Humedad Ventilación...	
SEGUNDO GRUPO	Factores contaminantes del Ambiente	Ruidos, Polvo Manipulación de productos de laboratorio Gripes Enfermedades de la Infancia	
TERCER GRUPO	Factores de sobrecarga muscular	Posturas incómodas Mucho tiempo de pie Movimientos forzados Dolores Musculares Enfermedades Traumatológicas	
CUARTO GRUPO	Factores de sobrecarga Psíquica	Organización del Trabajo	Salario (sentirse mal pagado) Jornadas, horarios Inseguridad laboral (eventualidad) Exceso de responsabilidad Falta de expectativas profesionales
		Planificación del Trabajo	Inestabilidad en el puesto y movilidad
		Realización del Trabajo	Falta de participación Desorientación sobre Funciones y tareas
		Comportamientos en el Trabajo	Ritmo acelerado Trabajo de atención al público Acumulación de tareas Excesivo número de alumnos Escasez de medios Desplazamientos
			Conflictos interpersonales Autoritarismo Relaciones con la dirección
QUINTO GRUPO	Factores Tecnológicos y de Seguridad	Material de oficina Mobiliario Material didáctico Material de limpieza Condiciones de edificio y espacios Vehículos de transporte	

Cuadro 1.8 Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñantes (CC.OO., 1984)

Y por último les presento un desglose categorizado (cuadro 1.9) de aquellos factores y variables que considero están afectando al profesional docente en su ejercicio (Tascón, 2003).

1.	Factores Individuales y/o Personales Diferencias Individuales. Características o Rasgos de Personalidad. Estilos y formas de Afrontamiento. Las Motivaciones de Acceso a la Profesión.
2.	Factores del Desarrollo Profesional Formación Inicial. Socialización en la Práctica (Principiante). Formación Permanente.
3.	Factores de la Organización Estructura de la Organización. Cultura de la Organización. Clima de la Organización.
4.	Factores Intrínsecos al Trabajo Docente Condiciones del lugar de Trabajo. Demandas y Riesgos del Trabajo. Desarrollo del Rol Docente. Desarrollo de la Carrera.
5.	Factores de la Dinámica de las Relaciones Relaciones con los Alumnos. Relaciones con los Compañeros. Relaciones con los Superiores. Relaciones con los Padres.
6.	Factores de las Nuevas Tecnologías
7.	Factores Familia – Trabajo
8.	Factores de tipo Social

Cuadro 1.9 (Tascón, 2003) (Elaboración propia)

En definitiva, lo expuesto hasta ahora nos ha permitido justificar la necesidad de adentrarse en el análisis y el conocimiento de los problemas y dificultades con los que tropieza en la práctica real de la enseñanza, estudiando la forma en que le afectan como persona y a la calidad del trabajo que desarrolla.

Calidad del trabajo que nos lleva inexorablemente a profundizar en el siguiente bloque sobre qué entendemos por la calidad, la calidad de vida y la calidad de vida laboral, eje de esta investigación.

DE LA CALIDAD A LA CALIDAD DE VIDA LABORAL

INTRODUCCIÓN

El problema de la calidad, generalmente, no reside en los docentes, sino en el sistema con el que opera la escuela. Sin embargo, cuando el equipo de docentes, encabezados por su director, se da a la tarea de modificar el sistema y de mejorar los procesos para alcanzar mejores resultados atendiendo a las necesidades de los beneficiarios, estos docentes participantes se desarrollan como personas.

Esto es así porque están mejorando la calidad de vida en su trabajo, al que le dedican una parte muy importante de su vida. Llegan a reconocer que la calidad de vida merece ser mejorada en forma constante.

Por eso la filosofía de la calidad está orientada a las personas y dirigida a sus esfuerzos. La calidad de las personas es la primera preocupación de la filosofía de la calidad.

Pensamos que un sistema en el que se persigue la calidad se ha de preocupar en que las personas desarrollen al máximo sus potencialidades. En ese sentido, para producir mejores sistemas, una sociedad debe preocuparse menos con producir bienes materiales en cantidades crecientes que con producir personas de mejor calidad.

Lo importante no son las cosas que hace el hombre, sino el hombre que hace las cosas.

Y sin embargo, en educación, muchas veces vemos que los planificadores parecen darle más importancia a las cosas que a las personas para mejorar la calidad de la educación. Es común ver como en los programas para el mejoramiento de la educación se incluye la dotación de infraestructura y de materiales didácticos, de manera mucho más frecuente e importante que la actualización y el apoyo a los docentes.

Las personas se desarrollan como tales cuando son capaces de crecer integralmente. Es necesario, para desarrollarse, tener conocimientos, gozar de una calidad de vida digna, ser respetados y aceptados. Pero quizás más importante que todo lo anterior, el proceso de desarrollo personal se encuentra en el descubrimiento del sentido de la vida que procede fundamentalmente de demostrarse a sí mismo la capacidad de transformar la realidad en el sentido en que uno cree que debe ser transformada y, de manera igualmente importante, en hacerlo en forma congruente con los valores que uno quiere ver reflejados en esa realidad que contribuye a transformar. El mejoramiento efectivo genera una verdadera satisfacción en la vida.

La búsqueda de la calidad genera el espacio para que esto sea posible. Le da un sentido de transformación al trabajo cotidiano. Y persigue hacerlo resaltando el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad con los seres humanos con los que se trabaja y con el objetivo colectivo en el que se participa.

La filosofía de la calidad se basa en la convicción del deseo inherente que las personas tienen de lograr calidad y valor, de compartir su experiencia y de apoyarse uno al otro.

Cuando en nuestras escuelas logremos crear las estructuras que permitan desarrollar a las personas, podremos tener la certeza de que estaremos en una posición privilegiada para proponernos lo mismo con nuestros alumnos.

1.- LA CALIDAD: EVOLUCIÓN Y CONCEPTO

1.1.- EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD

La Calidad es un término difícil de definir, principalmente porque se ha mantenido en constante evolución, por lo que cada definición que se presente debe insertarse en el contexto de la época en que fue desarrollada.

El concepto de Calidad es un concepto cambiante que ha ido evolucionando en el tiempo, por eso consideramos conveniente hacer un breve repaso a la historia y conocer las distintas etapas por las que ha ido pasando.

La calidad y la fiabilidad se ha tenido en cuenta desde los inicios de la historia del hombre y esa misma historia nos ha mostrado que los profesionales de la calidad debutan en su actividad desde la puesta en práctica de un poder centralizado, dirigido por jefes tribales, reyes o faraones.

En el 2150 antes de J.C., en el capítulo CCXXIX (229) del Código de Hammurabi¹, respecto a la calidad en la construcción de las casas se describe... “si un albañil ha construido una casa y, no siendo ésta suficientemente sólida, se hunde y mata a sus ocupantes, el albañil deberá ser ejecutado”.

Incluso los primeros inspectores ostentaban el mismo tipo de poder que los de hoy.

Los fenicios eran incluso, más expeditivos; cuando las violaciones a los estándares de calidad se convertían en repetitivas, sus inspectores eliminaban toda posibilidad de reproducción del defecto, cortaban la mano a los individuos que habían elaborado un producto defectuoso.

Al parecer, el tratado más antiguo presentado como guía de la calidad fue descubierto en Egipto, en la tumba de Rekh-Mi-Re², en Tebas, y se remonta al año 1450 antes de J.C... En él se muestra cómo un inspector egipcio comprueba la perpendicularidad de un bloque de piedra con la ayuda de una cuerda, bajo la mirada de un cantero. Se dice que los aztecas, en América Central, procedían del mismo modo.

¹ Lara Peinado, F. (1997) *Código de Hammurabi*. (Ed. Tecnos)

² Garis Davies, N. (1943). *The Tomb of Rekh-Mi-Re at Thebes*. New York: Metropolitan Museum of Art Egyptian Expedition.

Para comprender el significado actual del término resulta conveniente analizar el proceso histórico que lo ha desarrollado hasta alcanzar el actual enfoque integral o “sistémico”.

- Si nos remontamos a la aparición de los primeros gremios artesanales en la Edad Media, observamos los primeros ejemplos de lo que actualmente denominamos calidad.

En este periodo, los artesanos, en quienes se identificaba tanto el trabajo directivo como el manual, elaboraban en pequeños talleres una cantidad reducida de producto destinada a un mercado local o de tipo urbano, donde existía una estrecha relación con los consumidores, lo que les permitía elaborar un producto que se ajustaba todo lo posible a los requisitos exigidos por los mismos.

A partir del siglo XVII se produce la separación entre la ciudad y el mundo rural, y el desarrollo del comercio internacional, proceso que fue provocando que los artesanos se concentrasen en las ciudades. De esta forma, adquirió gran importancia la figura del mercader que compraba la producción a los artesanos para posteriormente comercializarla, permitiendo a éstos dedicarse exclusivamente a su tarea productiva.

Durante esta fase, anterior a la producción en masa, la calidad se basaba en la habilidad y reputación de los artesanos.

- Posteriormente con la Revolución Industrial, los artesanos siguieron caminos diferentes. Algunos de ellos continuaron como hasta entonces, otros se transformaron en empresarios, mientras el resto se convirtió en operario de las nuevas fábricas.

Desde finales del s. XVIII a finales del s. XIX se produce la incorporación de la máquina a los talleres donde se concentraban los nuevos operarios (antiguos artesanos), produciéndose una reestructuración interna en las fábricas como forma de adaptarse a los requerimientos de las nuevas tecnologías y a los mayores volúmenes de producción.

Durante toda esta etapa, los productos manufacturados elaborados tanto por los que seguían como artesanos como por los operarios de las fábricas, se ajustaban a los gustos de la época, de manera que el comprador diseñaba y especificaba los requisitos, esto es, definía la calidad del producto para que el artesano u operario con sus habilidades, lo fabricara.

De esta forma, existía una estrecha comunicación entre el fabricante del producto y el cliente, que permitía que el artículo fabricado cumpliera de forma completa los deseos del comprador.

Por consiguiente, la calidad continuaba dependiendo y era cuidada individualmente por el artesano u operario.

Pero aproximándonos a un contexto más reciente, y de acuerdo con Bounds et al. (1994) la calidad ha evolucionado a través de cuatro eras:

1. La de **inspección** (siglo XIX) que se caracterizó por la detección y solución de los problemas por la falta de uniformidad del producto.
2. La era del **control estadístico del proceso** (década de los treinta), enfocada al control de los procesos y la aparición de métodos estadísticos para el mismo fin y para la reducción de los niveles de inspección.
3. La del **aseguramiento de la calidad** (década de los cincuenta), que es cuando surge la necesidad de involucrar a todos los departamentos de la organización en diseño, planeación y ejecución de políticas de calidad.
4. Y la era de la **administración estratégica por calidad total** (década de los noventa), donde se hace hincapié en el mercado y en las necesidades del consumidor, reconociendo el efecto estratégico de la calidad en el proceso de competitividad.

Consideramos adecuado y pertinente, de cara a la explicación de esta secuencia, detenernos en analizar cada una de esas fases:

- 1.- La primera etapa, la de **inspección**, es el resultado de los primeros desarrollos de la teoría de la administración, que se fundamenta en las contribuciones de Frederick W. Taylor³ y Henri Fayol⁴ a finales del Siglo XIX y principios del XX:
 - Taylor basó sus sistemas en el principio de la división del trabajo propuesta por Adam Smith en su libro *La Riqueza de las Naciones* de 1771. Taylor sostenía que cuando los operarios no trabajan con la suficiente productividad y calidad, la responsabilidad era de la administración, por no diseñar los métodos apropiados ni proporcionar el entrenamiento, las

³ Taylor, W. Frederick. (1975) *Fundamentos de la administración científica*. Herrero. México. (Publicado en 1911- The principles of Scientific Management).

⁴ Fayol, H. (1961) *Administración industrial y general*. Buenos Aires. Ateneo. (Administration industrielle et générale. París 1916)

herramientas y los incentivos necesarios. Con base a este concepto, creó lo que ahora se conoce como ingeniería de métodos y técnicas de medición del trabajo.

- Fayol (1949), quien fue el primero en identificar a la administración como área del conocimiento que debe ser analizada y estudiada científicamente, sugirió la adopción de tres principios:
 - Unidad de comando: Cada empleado debe recibir órdenes recibir de órdenes de una sola fuente.
 - Unidad de dirección: Sólo debe existir un plan de acción.
 - Centralización.

Ambas teorías, la de Taylor y la de Fayol, tienen en común que separan la planeación, el control y el mejoramiento, de la ejecución del trabajo. Esto explica por que la primera etapa se caracteriza por la utilización de la inspección como herramienta de control para la detección de errores.

- 2.- En la fase del **control estadístico del proceso** (SQC – Statistical Quality Control), existe ya un método de calidad, siendo la inspección una parte del Control de Calidad. La filosofía y la práctica del Control de Calidad se orienta al desarrollo de manuales de calidad, la recolección de información sobre el comportamiento de los procesos, utilización de la estadística básica en control de calidad, ejecución del autocontrol, análisis y ensayos de materias primas, de productos en proceso y productos terminados se establecen los procedimientos para la elaboración control y difusión de informes. Aparece una planificación básica de control de calidad.

En 1931, Walter Shewhart publicó "*Economic Control of Quality of Manufactured Products*" (Control Económico de la Calidad de Productos Manufacturados), en el que se plantean los principios básicos del Control de la Calidad, sobre la base de métodos estadísticos, centrándose en el uso de Cuadros de Control. Convirtiéndose así en el padre del Control de Calidad Moderno (aunque algunos autores dan esta paternidad a Deming, debemos considerar que los estudios de Deming se basaron inicialmente en los de Shewhart).

Shewhart (1931) introduce el concepto de control como un fenómeno que está controlado cuando, a través del uso de experiencias previas podemos predecir, cuando menos dentro de ciertos límites, como se espera que dicho fenómeno varíe en el futuro. Aquí se entiende por predicción dentro de ciertos límites, que

podamos asegurar, al menos en forma aproximada, que el fenómeno observado caerá dentro ciertos límites dados.

Hasta la etapa del control estadístico, el enfoque de calidad se había orientado hacia el proceso de manufactura: no existía la idea de calidad en servicios de soporte y menos de la calidad en el servicio al consumidor.

Nuevamente, con el transcurso del tiempo, los resultados demuestran que el Control de Calidad no le garantiza al consumidor el cumplimiento de sus demandas cambiantes y tampoco los resultados económicos de la gestión empresarial, por lo tanto, muchas empresas se innovan en el campo de la calidad. A partir de esa acción se hace evidente para el resto de las empresas, la necesidad de evolucionar. La nueva etapa comienza con la introducción de la filosofía y práctica del Aseguramiento de la Calidad.

- 3.- En esta época de **aseguramiento de la Calidad**, la filosofía y la práctica de la calidad cambian notablemente y, es la primera vez, que el enfoque no es sólo hacia la inspección y control de calidad, sino que ahora se concentra en que los mismos productos cumplan con sus especificaciones, a través de un sistema de calidad definido, y una planificación orientada a la calidad y utilización de los costos de calidad.

Aparecen manuales de calidad comprensibles, hay un control estadístico del proceso, y se inicia la participación de algunas operaciones de no producción y del análisis de causa y efecto.

Recordemos en este contexto a un profesor de la Universidad de Columbia, que había estudiado y aplicado los métodos de Shewhart, W. Edwards Deming. Ya en 1947 Deming había estado en el Japón como parte de una misión de observación económica e invitado por la Unión de Ciencia e Ingeniería Japonesa (JUSE), por lo que los japoneses ya lo conocían, facilitando su incorporación como instructor. En 1950, durante dos meses, Deming entrenó a cientos de ingenieros y administradores, así como a ejecutivos de primer nivel.

Al mismo tiempo, a principios de los años cincuenta Joseph Juran impulsó el concepto del aseguramiento de calidad que se fundamenta en que el proceso de manufactura requiere de servicios de soporte de calidad, por lo que se debían coordinar esfuerzos

entre las áreas de producción y diseño de producto, ingeniería de proceso, etc. Para Juran la calidad consiste en "adecuar las características de un producto al uso que le va a dar el consumidor".

Juran trató de dar una respuesta económica al cuestionamiento de hasta donde conviene dar calidad a un producto. Su conclusión es que los costos asociados a la calidad son de dos tipos: los evitables y los inevitables.

Los costos evitables están asociados con los errores cometidos durante el proceso, desde que el producto empieza a ser elaborado hasta que es recibido por el consumidor. Los costos asociados a los errores que se cometen desde que se inicia la fabricación hasta antes de ser enviado el producto al mercado se le conoce como *fallas internas*. Los costos asociados a errores que ocurren desde el inicio del envío del producto hasta que es recibido por el consumidor, se le llama costos por *fallas externas*.

Joseph Juran⁵ definió la calidad como la "Adecuación al uso", es decir, la forma de adecuar las características de un producto al uso que le va a dar el consumidor. Se puede decir que es el promotor del Aseguramiento de la Calidad y que sienta las bases para La Calidad Total. Es el que propone una Trilogía de Calidad basada en:

- A. Planificación de la Calidad: Consiste en determinar las necesidades de los clientes y desarrollar los productos y actividades idóneos para satisfacerlas. Hay que identificar a los clientes para poder determinar sus necesidades, y hay que tener en cuenta sus percepciones, que aunque nos parezcan irreales, para ellos son una realidad y por lo tanto, hay que tomarlas en serio.
- B. Control de Calidad: Consiste en evaluar el comportamiento real de la calidad, comparando los resultados obtenidos con los objetivos propuestos para luego, actuar reduciendo las diferencias.
- C. Mejora de Calidad: Establecer un plan anual con el objetivo de lograr un cambio ventajoso y permanente que conduzca a la Mejora Continua.

⁵ Juran, J.M y F.M. Gryna (Eds.) (1988). *The Quality Control Handbook*. (4ª Ed.) McGraw- Hill, New York.



Recordemos que en esa época Juran es invitado a Japón y se comenta que su visita marcó los primeros pasos en Calidad hacia la Calidad Total, al introducir aspectos como la definición de las políticas de calidad y la planificación de la calidad. Planteamiento que se reforzó con el lanzamiento en japonés del libro "The Practice of Management" de Peter Drucker en 1954, en el que se plantea la Administración por Objetivos.

Los Japoneses fusionaron las enseñanzas de Deming y Juran con la Administración por Objetivos y dieron los primeros pasos hacia la Planeación Estratégica de la Calidad y hacia la Administración de la Calidad Total (TQM – Total Quality Management). Y se creó el Premio Deming.

Una vez más, los resultados de Aseguramiento de la Calidad demuestran que, a pesar del esfuerzo, no se le garantiza al consumidor el cumplimiento de sus demandas cambiantes y tampoco se obtienen los resultados económicos deseados en la gestión empresarial; por lo tanto, muchas empresas se innovan nuevamente en el campo de la calidad. A partir de esa acción se hace evidente para el resto de las empresas, la necesidad de evolucionar. La nueva etapa se caracteriza, por tanto, por la introducción de la filosofía y práctica de la Gestión de la Calidad Total.

- 4.- La era de la **administración estratégica por calidad total**, llamada también **Gerencia (gestión) de la Calidad Total o el TQM** (Total Quality Management), representa una práctica gerencial para el mejoramiento continuo de los resultados en cada área de actividad de la empresa y en cada uno de los niveles funcionales, utilizando todos los recursos disponibles y al menor costo. El proceso de mejoramiento se orienta hacia la satisfacción completa del

consumidor, considerándose al recurso humano como el más importante de la organización.

En esta nueva evolución, en el concepto filosófico de la calidad se introduce a lo ya existente (inspección, control de calidad y aseguramiento de la calidad), la participación del proveedor y del consumidor como socios estratégicos de la empresa. La filosofía y el enfoque es satisfacer el 100 de las veces las demandas, tanto del consumidor interno como del externo.

Entre los japoneses que contribuyeron al desarrollo de la teoría de la calidad se destaca Kaoru Ishikawa y Shigeru Mizuno:

En 1957 Kaoru Ishikawa publica un libro en el que se resalta la importancia de la Administración y las Políticas Operacionales, base de lo que se conoce como el Control de Calidad en Toda la Compañía (Company Wide Quality Control - CWCQ), que en términos generales es muy parecido al Control de Calidad Total. Ishikawa, menciona las siguientes las características del control de calidad japonés:

- Consiste en que las empresas hagan lo que sus clientes les demandan hacer.
- Tiene que traducirse en resultados tangibles de tipo económico.
- Empieza y termina en la educación.
- Su implantación requiere de un programa de educación continuo.
- Permite que cada quien en la organización pueda optar lo mejor de sí mismo.
- Cuando se implanta, mejora las relaciones humanas.

Adicionalmente, Ishikawa (1976) visualizaba al control de calidad como un factor que revolucionaría la dirección de las empresas siempre y cuando en éstas interiorizarán los siguientes principios:

- Anteponer la calidad a las utilidades de corto plazo.
- Orientar la organización totalmente hacia el consumidor.
- Estructurar la empresa de tal forma que en cada proceso se considere cliente al siguiente proceso.
- La toma de decisiones debe estar basada en hechos y datos tangibles.
- El respeto al ser humano.

En 1961, Philip Crosby lanza el concepto de cero defectos, enfatizando la participación del recurso humano, dado que se considera que las fallas vienen de errores del ser humano. Y establece que la calidad debe estar basada en 4 principios⁶.

1. La calidad es cumplir los requisitos.
2. El sistema de calidad es la prevención.
3. El estándar de realización es cero defectos.
4. La medida de la calidad es el precio del incumplimiento.

En 1972, el astillero de la Mitsubishi en Kobe hace un gran avance en los conceptos modernos de calidad. Esto resultó en un enfoque ampliado de la Calidad desde el diseño de un producto hasta su consumo o uso, lo que llamaron Despliegue de la Función de Calidad o QFD (Quality Function Deployment), que derivaría posteriormente en el concepto de Concurrent Engineering.

Pero es a mediados de los años setenta cuando Occidente empieza a darse cuenta del liderazgo que iba consiguiendo Japón, propio no de un milagro, sino de la construcción paso a paso de una cultura de calidad frente a la estadounidense basada en la productividad.

Junto a esto, la crisis del petróleo alertó tanto de la necesidad del ahorro de energía como de la necesidad de asegurar la calidad del producto para reducir el desperdicio y así los costes.

De esta manera, la competencia comienza a ser cada vez más fuerte, los mercados se globalizan y la industria occidental, y particularmente la estadounidense, comienza a perder el liderazgo en sectores donde durante décadas había disfrutado de una posición ventajosa (automóviles, acero, semiconductores, ordenadores, etc.). En mercados que comienzan a estar saturados el hecho de simplemente ofrecer un producto o servicio ya no garantiza el éxito. Ante consumidores cada vez más informados y con una oferta variada la calidad se convierte en un factor crítico.

La prevención, en vez de la inspección, es el enfoque que se utiliza ahora como se hiciera anteriormente en Japón.

⁶ Crosby, P.B. (1980). *Quality is Free*. New American Library, New York.

En la década de los 80, Genichi Taguchi introdujo el Método Taguchi y comenta los aspectos que deben ser incorporadas como parte de un sistema cuya misión sea satisfacer las expectativas de los grupos de interés e influencia de una organización:

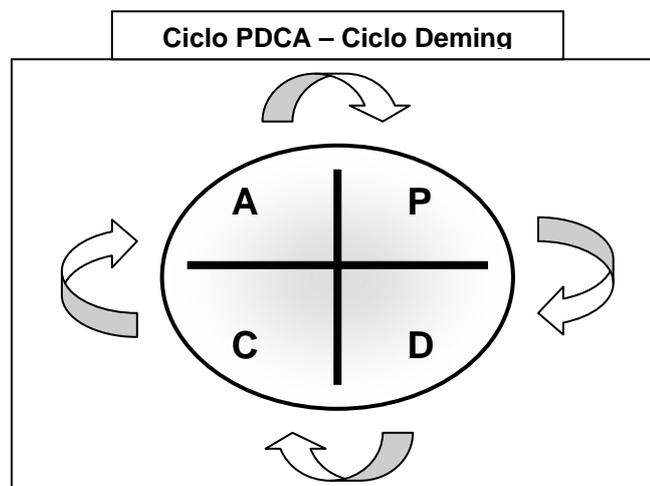
- Benchmarking.
- Reingeniería de procesos de negocios.
- Equipos de trabajo autoadministrados.
- La organización que aprende.
- Calidad de vida en el trabajo.
- Calidad en el servicio.
- Cadena de valor económico agregado al cliente.
- Dirección Estratégica.

En 1986 Deming publica "Out of the Crisis" (Fuera de la Crisis), donde explica detalladamente su filosofía de calidad, productividad y posición competitiva, incluyendo sus famosos 14 Puntos para la Administración (actualmente conocidos como los 14 Puntos de Deming):

1. Crear un propósito de mejora del producto y del servicio.
2. Adoptar una filosofía que elimine los niveles aceptados de errores.
3. Suspender la dependencia de la inspección mediante el control del proceso.
4. Terminar con la práctica de hacer negocio sobre la base del precio. (Homologación de los proveedores que genere confianza y fidelidad).
5. Mejorar constantemente y para siempre el sistema de trabajo mediante la planificación y mediante la aplicación de una metodología concreta en la producción.
6. Aplicar métodos de entrenamiento en el trabajo.
7. Adoptar un concepto de Liderazgo que permita fomentar el trabajo en equipo y lograr una mayor productividad.
8. Eliminar el miedo y fomentar la confianza para que todos trabajen con efectividad.
9. Romper las barreras entre los departamentos. Todos forman parte del mismo equipo y deben trabajar en la misma dirección.
10. Eliminar eslóganes y metas encaminadas a incrementar la productividad si no se proporcionan los medios adecuados para ello.
11. Eliminar cuotas numéricas. Si la principal meta es la cantidad, la calidad se ve afectada.

12. Eliminar las barreras que se encuentran entre el trabajador y el derecho a sentirse orgulloso de su trabajo.
13. Instituir programas de formación para mejorar las capacidades.
14. Crear una estructura en la alta dirección que impulse los 13 puntos anteriores.

Todo esto se resume fácilmente en su Ciclo PDCA de Mejora Continua, conocido como Ciclo Deming: planificar (P), hacer lo que se planifica (D), medir y controlar lo que se hace (C), y actuar en consecuencia para Mejorar los Resultados (A).



Pero es Armand Feigenbaum en 1990, el que introduce el concepto de **Control de Calidad Total**, basado en el enfoque total de sistemas. Todas las áreas como finanzas, ventas y mercadeo, compras y otras, eran responsables de la calidad. Sostiene que los métodos individuales son parte de un programa de control.

Feigenbaum (1991), afirma que el decir “calidad” no significa “mejor” sino el mejor servicio y precio para el cliente, al igual que la palabra “control” que representa una herramienta de la administración y tiene 4 pasos:

1. Definir las características de calidad que son importantes.
2. Establecer estándares.
3. Actuar cuando los estándares se exceden.
4. Mejorar los estándares de calidad.

Para Feigenbaum, era importante que las compañías contaran con procesos bien planeados y documentados de cara a establecer

controles muy eficaces para enfrentar los factores que afectan la calidad de los productos:

- El control de diseños nuevos.
- El control de adquisición de materiales.
- El control del producto.
- La realización de estudios especiales del proceso.

Feigenbaum (1991) definió el **Control Total de Calidad** como un sistema efectivo para la integración de los esfuerzos de desarrollo, mantenimiento y mejoramiento que los diferentes grupos de una organización realizan para poder proporcionar un producto o servicio en los niveles más económicos para satisfacción de las necesidades del usuario.

La Calidad Total, como sistema relacionado con la Mejora Continua, es el estado más evolucionado dentro de las sucesivas transformaciones que ha sufrido el término Calidad a lo largo del tiempo. Los principios fundamentales de este sistema de gestión se resumen en los siguientes:

- a) Consecución de la plena satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente (interno y externo).
- b) Desarrollo de un proceso de mejora continua en todas las actividades y procesos llevados a cabo en una organización (implantar la mejora continua tiene un principio pero no un fin).
- c) Total compromiso de la Dirección y un liderazgo activo de todo el equipo directivo.
- d) Participación de todos los miembros de la organización y fomento del trabajo en equipo hacia una Gestión de Calidad Total.
- e) Involucración del proveedor en el sistema de Calidad Total de la organización, dado el fundamental papel de éste en la consecución de la Calidad en la organización.
- f) Identificación y Gestión de los Procesos Clave de la organización, superando las barreras departamentales y estructurales que esconden dichos procesos.
- g) Toma de decisiones de gestión basada en datos y hechos objetivos sobre gestión basada en la intuición. Dominio del manejo de la información.

La filosofía de la Calidad Total proporciona una concepción global que fomenta la Mejora Continua en la organización y la

involucración de todos sus miembros, centrándose en la satisfacción tanto del cliente interno como del externo.

Podemos definir esta filosofía del siguiente modo:

Gestión (el cuerpo directivo está totalmente comprometido) **de la Calidad** (los requerimientos del cliente son comprendidos y asumidos exactamente) **Total** (todo miembro de la organización está involucrado, incluso el cliente y el proveedor, cuando esto sea posible).

Según la enunciación más convencional, la “Gestión de la Calidad Total” (Calidad Total) o (TQM) se define como:

“Forma de gestión de una organización centrada en la Calidad, basada en la participación de todos sus miembros y que pretende un éxito a largo plazo mediante la satisfacción del Cliente y beneficios para todos los miembros de la organización y para la sociedad” (Cadrecha, 2001).

Analizando esta definición, que implica un auténtico cambio con respecto a los modos de comportamiento actualmente practicados, nos apercibimos que su cumplimentación supone una radical modificación de cultura, pues con este estilo de gestión se logra involucrar al personal en todos los departamentos y a todos los niveles de la estructura organizativa.

El siguiente cuadro 2.1 resume las diferencias fundamentales de las etapas más importantes:

	CONTROL DE CALIDAD	ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL
Concepto de calidad	Conformidad con las especificaciones	Aptitud para el uso	Satisfacción del cliente
Aplicación de la calidad	Al producto	Al proceso productivo	A todos los procesos de la empresa
Actuación	Corregir el error	Modificar el procedimiento	Mejora continua
Importancia de la participación	No se espera participación	Importante	Imprescindible
Materialización	Plan de inspección	Manual de calidad	Sistema de gestión
Filosofía	Arreglo	Prevención	Mejora

Cuadro 2.1 Elaboración propia

1.2.- LA CALIDAD: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La calidad, de entrada, es un principio filosófico, es decir, nos proporciona la oportunidad de ser mejores, de una mejora continua, y de llegar a ser lo que realmente somos.

Si quisiéramos simbolizar de la mejor manera el concepto absoluto de la calidad, se podría decir que es como una esfera, una perfecta esfera, todos los puntos que van de la superficie hacia el centro de la esfera son definiciones y todas son buenas y válidas, por lo tanto la calidad es un concepto que tiene infinitas definiciones.

No es que el concepto sea nuevo, ya que la calidad es desde el comienzo de los tiempos, una arraigada aspiración humana. La obra excelente ha constituido la razón de ser de artistas, políticos, técnicos, artesanos, profesores y trabajadores de todo tipo. Incluso para Platón y Aristóteles la calidad era un ideal definido como “*areté, o excelencia*”, como recuerda Reeves y Bednar (1994: 420).

La cuestión es que el concepto de calidad, aun siendo una de las palabras más utilizadas, como tal, tiene una variedad de significados.

Puede ser, tal vez, que la palabra en inglés “quality”⁷ así lo haya determinado, sin embargo he ahí el error, quality en inglés tiene dos acepciones o significados, uno es inherente a la persona (calidad) y el otro en lo relativo a los rasgos o atributos de la persona (cualidad).

En castellano el idioma es mucho más rico que el inglés, por lo tanto, no está tan limitado. Sin embargo por influencia del idioma y lo que ello representa en el mundo, ese concepto se ha limitado a sí mismo. Manejar el concepto quality como uno solo crea el error, puesto que confundir la causa con el efecto, es lo que ha estado sucediendo.

Incluso el diccionario de la Real Academia Española (2004) define la calidad de diferentes formas:

- Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor.
- Superioridad o excelencia.
- Estado de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad.

⁷ Etimología en el vocablo latino “qualitas –atis”

Los diferentes diccionarios de la Lengua Española se refieren a la calidad como conjunto de atributos o propiedades referentes a algo o alguien y en segundo lugar, hacen referencia a la calidad como superioridad o excelencia, como grado que expresa una bondad. Esta definición llama a pensar que la calidad está imbuida de valores, por tanto no es neutra. Una excelente calidad de la educación se basa en una serie de parámetros y valores desde un determinado enfoque epistemológico y pedagógico.

Lo cierto, es que la gran diversidad de teorías y definiciones formuladas sobre “la calidad” dependen, como es natural, de los intereses y perspectivas que se asuman en cada caso. Pero es esta la causa de que se de una falta de consenso en su definición.

Entonces es cuando se llega a la conclusión de que el término “calidad” es polisémico y que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional.

Es posible que se llegue a esta conclusión, que no deja de ser cierta, quizás porque debemos reconocer que su definición depende de la percepción subjetiva de cada observador (como la belleza), por lo que resultará, en cualquier caso una propuesta que difícilmente pueda satisfacer a todos. Todos sabemos que las cosas que nos rodean varían en calidad, pero también sabemos que todos diferimos en su apreciación.

Como cualquier concepto científico, las diferentes definiciones que sobre el término de calidad se han escrito están conectadas con marcos conceptuales o concepciones, que condicionan el significado que diferentes sujetos otorgan a un mismo término.

Es un término que hoy día encontramos en multitud de contextos y con el que se busca despertar en quien lo escucha una sensación positiva, transmitiendo la idea de que algo es mejor, es decir, la idea de excelencia.

En definitiva, el concepto actual de Calidad ha evolucionado hasta convertirse en una forma de gestión que introduce el concepto de mejora continua en cualquier organización y a todos los niveles de la misma, y que afecta a todas las personas y a todos los procesos.

El concepto, tal y como se ha mencionado, ha evolucionado y ha sufrido varias transformaciones con el tiempo, por lo que existen diferentes definiciones de calidad. Esta evolución supone una ampliación del concepto tradicional de calidad. Es más, en la actualidad ya no

podemos hablar sólo de calidad del producto o servicio, sino que la nueva visión, como se ha visto, ha evolucionado hacia el concepto de la *calidad total*.

Entre algunas definiciones destacables, mencionemos las siguientes:

- "Cumplimiento de los requisitos" (Crosby, 1984: 64).

En esta definición se hace referencia a un control de la calidad, entendido como una inspección de las características de los productos.

- "*Adecuación al uso*" (Juran, 1990: 24).

Se ha de buscar el producto mejor adaptado a las necesidades de los clientes (no habla sólo de productos, también del diseño).

- "*Satisfacción de las expectativas del cliente*" (Feigenbaum, 1987: 7).

En esta definición va implícita la opinión del cliente sobre el producto y/o servicio prestado.

- "*Pérdida que el uso de un producto o servicio causa a la sociedad*" (Taguchi, 1989: 14).

Taguchi entiende que la fabricación de un producto supone una pérdida para la sociedad, tanto por las materias primas utilizadas, como por los residuos sobrantes de la producción e incluso las relaciones entre la empresa y la sociedad en la que está establecida.

No obstante, una definición más consensuada, nos la aporta la Norma internacional ISO 8402/94:

"Conjunto de propiedades o características de alguna cosa (producto, servicio, proceso, organización, etc.), que la hacen apta para satisfacer necesidades".

En cualquier caso, consideramos adecuado recoger las aportaciones de Garvin (1988), que clasificó en cinco los enfoques de la definición de Calidad:

- Enfoque trascendente (calidad como excelencia).
- Enfoque basado en el producto (característica del producto).
- Enfoque basado en el cliente (expectativas del cliente).
- Enfoque basado en la producción (conformidad con las especificaciones).
- Enfoque basado en el valor (calidad como valor).

A partir de estos enfoques, se suelen aceptar como más acertadas en la literatura dos de ellas:

- La que define la Calidad como conformidad con las especificaciones. Aunque se suele considerar incompleta porque, como establece Reeves y Vednar, (1994: 430-431):
 - a) Los requisitos de los productos deben ajustarse a lo que desean los clientes y no sólo a lo que cree la organización.
 - b) Los clientes pueden no conocer exactamente cómo el servicio se ajusta a las especificaciones internas.
 - c) El factor humano, que no está contemplado en dicha definición, es una parte esencial de la calidad.
- La que define la calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente o usuario.

Esta definición, por si sola es amplia, subjetiva y presenta el inconveniente de que puede resultar difícil descubrir las necesidades y expectativas de los clientes.

A diferencia de la primera definición, se obliga a la organización a investigar qué requisitos demanda el usuario, con lo que será más fácil satisfacerlo.

Como consecuencia de esta nueva concepción de la calidad que afecta a todas las actividades de la organización, se ha desarrollado el enfoque actual de la Calidad Total.

Y también consideramos adecuado destacar que las diversas perspectivas se pueden encuadrar dentro de una clasificación más general que distingue entre calidad objetiva y calidad subjetiva (percibida).

- La Calidad Objetiva se deriva de la medición y verificación de la superioridad técnica o excelencia de los productos (basada en la producción y el producto).

- La Calidad Subjetiva se basa en las evaluaciones de las personas, y representa “un alto nivel de abstracción más que un atributo específico de un producto” (Zeithaml, 1988: 3).
 - Está basada en el usuario. Y tal y como dice Garvin (1984: 27) “la calidad reside en los ojos del sujeto”.
 - Dicho de otro modo, “lo que cuenta es la calidad tal y como lo perciben los clientes” (Grönroos, 1994: 36).

La Calidad Percibida es habitualmente definida en la literatura como un “juicio evaluativo global que realiza el cliente y en el que se refleja su actitud sobre la excelencia o superioridad del objeto con respecto a sus necesidades” (Camisón y Bou, 2000: 10).

Nos permite caracterizarla como:

- a) Un juicio evaluativo de naturaleza actitudinal (Parasuraman et al., 1988; Carman, 1990; Cronin y Taylor, 1992);
- b) formulado por el cliente (Steenkamp, 1990; Holbrook, 1994);
- c) de carácter global, aunque formado a partir de las características y atributos del objeto (Olshavsky, 1985); y
- d) relativo, ya que se determina a través de la interacción entre el objeto y el sujeto que evalúa, lo que le concede un carácter comparativo, personal y situacional (Steenkamp, 1990).

En definitiva, la “calidad” se ha transformado en una palabra de moda, que se encuentra también en los grandes debates educativos, en las reformas del sector educativo, en los proyectos de desarrollo educacional de las instituciones educativas y también en las instituciones de servicios y producción.

2.- LA CALIDAD DE VIDA: EVOLUCIÓN Y CONCEPTO

2.1.- EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD DE VIDA

El interés por la Calidad de Vida ha existido desde hace bastante tiempo, dado que el debate de lo que constituye el bienestar o la felicidad también se remonta a Platón y a Aristóteles. En cualquier caso, desde siempre los seres humanos han aspirado y luchado por satisfacer sus necesidades de la mejor forma posible.

Además, muchos artistas, pensadores, poetas,... se han preocupado por ella. Los historiadores y antropólogos han escrito sobre la Calidad de Vida (CV), los economistas se han preocupado por estudiar los procesos

mediante los que los individuos asignan recursos para satisfacer sus necesidades y lograr la satisfacción.

La ecología también ha realizado sus aportaciones en el estudio de la (CV), ya que para ella el mundo físico y social constituye una unidad en donde cada elemento está relacionado con los demás.

La perspectiva psicológica aporta una visión donde el hombre experimenta una sensación de bienestar cuando las necesidades que siente se ven apreciablemente reducidas y por ello se centra en las necesidades humanas y en su satisfacción.

Y, por supuesto, los sociólogos se han preocupado de la (CV) en la medida en que se ha preocupado por enunciar leyes del desarrollo social desde un punto de vista teórico. Con posterioridad se preocupó de la medición de los fenómenos sociales para cuantificarlos y reflejarlos empíricamente. Y más recientemente, la idea de que el análisis del cambio tenía que servir para mejorar el bienestar, para conseguir que los grupos humanos se sintieran mejor, atrajo su interés, pero en formas de líneas de investigación sobre “estilos de vida”, “modos de vida” hasta llegar a “calidad de vida”.

Es más Schuessler y Fisher (1985: 30) han llegado a señalar que:

“Lo que hoy se hace bajo el epígrafe de Calidad de Vida ya se hizo bajo otras etiquetas por generaciones anteriores de sociólogos”.

Sin embargo, la aparición del concepto como tal y la preocupación por la evaluación sistemática y científica del mismo es relativamente reciente.

La idea comienza a popularizarse en la década de los 60 del pasado siglo hasta convertirse hoy en un concepto utilizado en ámbitos muy diversos, como son la salud, la salud mental, la educación, la economía, la política y el mundo de los servicios en general.

En un primer momento, la expresión Calidad de Vida aparece en los debates públicos en torno al medio ambiente y al deterioro de las condiciones de vida urbana. Durante la década de los 50 y a comienzos de los 60, el creciente interés por conocer el bienestar humano y la preocupación por las consecuencias de la industrialización de la sociedad hacen surgir la necesidad de medir esta realidad a través de datos objetivos, y desde las Ciencias Sociales se inicia el desarrollo de los

indicadores sociales, estadísticos que permiten medir datos y hechos vinculados al bienestar social de una población.

Estos indicadores tuvieron su propia evolución siendo en un primer momento referencia de las condiciones objetivas, de tipo económico y social, para en un segundo momento contemplar elementos subjetivos (Arostegui, 1998).

El desarrollo y perfeccionamiento de los indicadores sociales, a mediados de los 70 y comienzos de los 80, provocará el proceso de diferenciación entre éstos y la Calidad de Vida.

La expresión comienza a definirse como concepto integrador que comprende todas las áreas de la vida (carácter multidimensional) y hace referencia tanto a condiciones objetivas como a componentes subjetivos.

La inclusión del término en la primera revista monográfica de EE.UU., "Social Indicators Research", en 1974 y en "Sociological Abstracts" en 1979, contribuirá a su difusión teórica y metodológica, convirtiéndose la década de los 80 en la del despegue definitivo de la investigación en torno al término.

Este hecho es confirmado por Szalai (1980: 8) al reseñar el hecho de que... *"ninguno de los 17 volúmenes de la Enciclopedia internacional de ciencias sociales, publicada en 1968, contiene alusión alguna al tema"*.

Transcurridos los años, aún existe una falta de consenso sobre la definición del constructo y su evaluación.

En líneas generales, para Schalock (1996), la investigación sobre Calidad de Vida es importante porque el concepto está emergiendo como un principio organizador que puede ser aplicable para la mejora de una sociedad como la nuestra, sometida a transformaciones sociales, políticas, tecnológicas y económicas.

No obstante, la verdadera utilidad del concepto se percibe sobre todo en los servicios humanos, inmersos en una "Quality Revolution" que propugna la planificación centrada en la persona y la adopción de un modelo de apoyos y de técnicas de mejora de la calidad.

En este sentido, el concepto puede ser utilizado para una serie de propósitos, incluyendo la evaluación de las necesidades de las personas y sus niveles de satisfacción, la evaluación de los resultados de los programas y servicios humanos, la dirección y guía en la provisión de

estos servicios y la formulación de políticas nacionales e internacionales dirigidas a la población general y a otras más específicas.

En los últimos años las investigaciones sobre (CV) han ido aumentando progresivamente en diferentes ámbitos del quehacer profesional y científico.

Entre las ciencias de la salud, los avances de la medicina han posibilitado prolongar notablemente la vida, generando un incremento importante de las enfermedades crónicas. Ello ha llevado a poner especial acento en un término nuevo: Calidad de Vida relacionada con la Salud.

Numerosos trabajos de investigación científica emplean hoy el concepto, como un modo de referirse a la percepción que tiene el paciente de los efectos de una enfermedad determinada o de la aplicación de cierto tratamiento en diversos ámbitos de su vida, especialmente de las consecuencias que provoca sobre su bienestar físico, emocional y social.

Las tradicionales medidas mortalidad/morbilidad están dando paso a esta nueva manera de valorar los resultados de las intervenciones, comparando unas con otras, y en esta línea, la meta de la atención en salud se está orientando no sólo a la eliminación de la enfermedad, sino fundamentalmente a la mejora de la (CV) del paciente. Actualmente hay importantes trabajos realizados sobre intervenciones en personas con cáncer, sida, asma y esclerosis múltiple, entre otras.

Desde la psiquiatría y la psicología se realizan evaluaciones de (CV) con el fin de medir los resultados de programas y terapias para enfermos crónicos, en especial personas con esquizofrenia y con depresión mayor. También se han estudiado las repercusiones del grado de apoyo social, el funcionamiento personal y el nivel de autonomía en la (CV).

En el terreno de la Educación la investigación es aún escasa y existen muy pocos instrumentos para evaluar la percepción de niños y jóvenes sobre los efectos de la educación en su (CV). No obstante, los cambios transcendentales acaecidos en la forma de entender la educación en todo el mundo, particularmente en lo que atañe a los alumnos con necesidades educativas especiales, han ido en una línea paralela a la seguida por aquellos que promueven la calidad de vida.

En este sentido, comienzan a desarrollarse estudios sobre los factores asociados a la efectividad de la escuela poniendo especial atención en aquellos que ejercen un efecto sobre el alumno, comienzan a

tener cabida en el currículum nuevas áreas con un carácter menos académico que las tradicionales y más vinculado con la formación integral de la persona y la mejora de su (CV), la tecnología de la rehabilitación pasa a formar parte del continuo de apoyos y servicios de que el sistema educativo dispone para hacer realidad la inclusión en el medio escolar de alumnos con discapacidad y, desde el servicio educativo se adopta un enfoque de mejora de la calidad en el que la satisfacción del usuario, en este caso, el alumno, pasa a convertirse en un criterio de máxima relevancia.

Durante los años 80, el término Calidad de Vida se adoptó como concepto sensibilizador que podía ofrecer a los profesionales de distintas disciplinas un lenguaje común y guiar las prácticas de los servicios humanos, más orientados ahora hacia la persona, su autodeterminación y el logro de una mayor satisfacción con su vida. A lo largo de los 90, las preocupaciones en torno a la conceptualización y evaluación del concepto tuvieron un mayor carácter metodológico.

Superadas estas inquietudes, el siglo XXI se presenta como aquél en el que el término Calidad de Vida no sólo teñirá las intenciones y acciones de individuos que gozan cada vez de mayores posibilidades de elección y decisión y optan por una vida de mayor calidad, sino también las de los servicios humanos en general, que se verán obligados a adoptar técnicas de mejora de sus procedimientos, en la medida que existirá un grupo de evaluadores que analizará sus resultados desde criterios de excelencia como es el de Calidad de Vida.

2.2.- CARACTERÍSTICAS DEL CONCEPTO

De alguna manera la dificultad de su definición proviene de una serie de características que le son propias:

- a) Por lo abstracto.
- b) Por lo multidimensional y complejo.
- c) Por ser indirectamente medible.
- d) Por proceder de múltiples orientaciones.

A) ABSTRACTO

En el sentido de que su indefinición nos conduce a otros términos sinónimos, similares o cercanos y que muchas veces terminan creando mayor confusión.

- Por un lado, como se ha mencionado, se utiliza como sinónimo de bienestar y felicidad. Pero el término bienestar ha ido sustituyendo al de felicidad por sus connotaciones ideológicas o morales:

“De la felicidad se pasó al bienestar en un intento por tratar con perspectiva objetivadora una cuestión subjetiva. Del bienestar se ha pasado a la Calidad de Vida, recuperando, aunque sea de una nueva forma, la perspectiva del sujeto”. (MOPU, 1979: 21-22).

“Es indudable que la Calidad de Vida va unido a una evaluación global de lo que se denomina bienestar, que a subes, está asociado con la felicidad. [...] Mucho antes de que se hablara de Calidad de Vida, el término corriente para designar el bienestar era, sin duda, el de felicidad”. (Ostroot y otros, 1982: 93).

- Otros, en cambio, consideran que la Calidad de Vida y el bienestar no son la misma cosa. Bien porque el bienestar es algo más que la Calidad de Vida, o bien, porque la Calidad de Vida va más allá del concepto bienestar.

“La Calidad de Vida es un concepto que sólo muestra una parte medible del bienestar”. (García-Durán y Puig, 1980: 20)

“La Calidad de Vida se considera un concepto más general que el nivel de vida o el bienestar, que se perciben como condiciones de la Calidad de Vida, pero sin que se les pueda comparar a ésta”. (UNESCO, 1979: 96)

B) MULTIDIMENSIONAL Y COMPLEJO

La multidimensionalidad de la Calidad de Vida está basada en el concepto “vida”.

- La vida comprende múltiples facetas y esto representa un conjunto complejo que ha que tener en cuenta a la hora de su definición.

“La Calidad de Vida comprende todos los aspectos de las condiciones de vida de los individuos, es decir, todas sus necesidades y la medida en que se satisfacen”. (UNESCO, 1979: 100)

“La Calidad de Vida [...] comprende tanto la satisfacción material de las necesidades como los aspectos de la vida relacionados con el desarrollo personal, la autorrealización y un ecosistema equilibrado”. (Solomon y otros, 1980: 224)

- Otros comenta la multiplicidad de aspectos de la vida que recoge su definición.

“La Calidad de Vida se refiere a las prioridades / Valores de la gente y a su satisfacción / insatisfacción con áreas concretas de la vida: trabajo, vida familiar, ocio, etc. Y con la vida en general así como los cambios que se producen en esos niveles”. (Headey, 1983: 56)

- Algunos prefieren sustituir el término por Nivel de Vida.

“El Nivel de Vida se define por una serie de componentes, cada uno de los cuales representa una clase de necesidad humana distinta, la satisfacción de las cuales se mide por uno o más indicadores: nutrición, salud, vivienda, educación, ocio, seguridad,...”. (Knox, 1974: 252-253)

Esa multidimensionalidad también viene marcada en función de la explicitación de los componentes de la vida que son su objeto de investigación:

- Koelle (1974) determina la definición de (CV) en función de las áreas de estudio y las dimensiones de estudio de cada una de ellas:
 - CV material (vivienda, recursos, etc.)
 - CV física (salud, violencia, medio natural)
 - CV mental (educación, ocio)
 - CV espiritual (capacidades, armonía social)
- Flanagan y Russ-Eft (1975) identificaron quince componentes de (CV) categorizados en cinco áreas de desarrollo humano:
 - Desarrollo profesional (trabajo, económico)
 - Desarrollo físico y mental (salud, sentimiento positivo ante la vida)
 - Desarrollo interpersonal (relaciones con parientes y amigos)
 - Desarrollo cívico (participación política y social)
 - Desarrollo intelectual y creativo (educación, creación)

Como se puede comprobar estas definiciones hacen que la (CV) aparezca como un concepto complejo y multidimensional, sobre el que se puede establecer distintas formas de medida, unas de tipo objetivo y otras de tipo subjetivo, en función de las vivencias de los sujetos de las múltiples dimensiones de la vida.

C) INDIRECTAMENTE MEDIBLE

En este sentido, los Indicadores Sociales son los instrumentos que se utilizan para proporcionar una visión de la (CV).

“Los indicadores de Calidad de Vida son una nueva clase de indicadores sociales que se basan, tanto en hechos objetivamente observables y en las condiciones de vida en sociedad, como en las percepciones y juicios subjetivos de la propia gente respecto de su vida y sus circunstancias concretas”. (Szalai, 1980: 16).

Consideramos que esto complejiza aún más la terminología, con lo que las definiciones y explicaciones pueden acabar convirtiéndose en algo demasiado exhaustivo.

D) DE MÚLTIPLES ORIENTACIONES

Partimos de la idea de que, los estudios de la Calidad de Vida se han abordado desde diferentes visiones del hombre, la sociedad, sus relaciones mutuas y con el medio; desde disciplinas y marcos teóricos diversos.

- Visión Individualista:

Destacan la posición y actividades del individuo, basadas en la libertad humana y donde el orden social sólo existe en tanto garantiza la seguridad de los individuos y donde el orden natural será objeto del dominio de los individuos.

La (CV) representaría el grado en que el individuo logra sus deseos, a pesar de las coerciones impuestas por el orden natural y social.

- Visión Transcendentalista:

Destaca el orden global de la sociedad. El interés de la comunidad prima sobre el individual.

La (CV) es mayor cuanto más integrados estén los individuos en la comunidad, cuanto más fuerte y cohesionado sea el orden social global.

- Visión Interaccionista:

Los individuos y la sociedad se conciben formando parte del mismo proceso social, como relación de generación mutua continua, a través de un proceso de negociación.

- Visión Fenomenológica:

Sostiene que el sentimiento que caracteriza a la experiencia no puede expresarse verbalmente. Dicho de otro modo, el concepto de uno mismo e siente, pero no es susceptible de comunicarse verbalmente a través de las categorías de satisfacción o felicidad.

- Visión Ecológica:

Aquí la CV constituye el grado en que se satisfacen las necesidades de todo tipo, dentro del proceso general de interrelación entre seres humanos y sus entornos o medios (hábitat).

2.3.- LA CALIDAD DE VIDA: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Comúnmente la noción de calidad de vida se asocia con lo que se valora socialmente como bueno o deseable.

De alguna forma, la calidad de vida, implica el bienestar, felicidad y satisfacción de la persona, que le permite una capacidad de actuación o de funcionar en un momento dado de la vida⁸.

Es un concepto integrador de las necesidades humanas que rompe con las concepciones fragmentadas y parciales de la realidad social y desarrolla un enfoque continuo de la vida y de sus determinaciones sociales en todas sus etapas, procesos y contextos.

Pero al mismo tiempo es un concepto subjetivo, propio de cada individuo, que está muy influido por el entorno en el que vive, como la sociedad, la cultura, las escalas de valores...

⁸ (~ de vida)

Nivel de bienestar de los individuos de una sociedad; conjunto de condiciones que hacen la vida más agradable. Diccionario de la lengua española (2003). Edición en CD-ROM, versión 1.0. 22.ª edición. Madrid: Espasa Calpe.

El concepto de calidad de vida en términos subjetivos, surge cuando las necesidades primarias básicas han quedado satisfechas con un mínimo de recursos. El nivel de vida son aquellas condiciones de vida que tienen una fácil traducción cuantitativa o incluso monetaria como la renta per cápita, el nivel educativo, las condiciones de vivienda, es decir, aspectos considerados como categorías separadas y sin traducción individual de las condiciones de vida que reflejan como la salud, consumo de alimentos, seguridad social, ropa, tiempo libre, derechos humanos. Parece como si el concepto de calidad de vida apareciera cuando esta establecido un bienestar social como ocurre en los países desarrollados.

Según la OMS (1984)⁹, la calidad de vida es:

"La percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno".

Luego en 1994¹⁰, la propia OMS intenta obtener un Consenso Internacional, tanto del concepto como de la manera de evaluar el término de calidad de vida y la define como:

"La percepción personal de un individuo de su situación en la vida, dentro del contexto cultural y de los valores en que vive y reacción con sus objetivos, expectativas y valores e intereses afirmando que la CV no es igual a estado de salud, estilo de vida, satisfacción con la vida, estado mental ni bienestar, sino que es un concepto multidimensional que debe tener en cuenta la percepción por parte del individuo de éste y otros conceptos de la vida".

Se ponen pues de manifiesto la subjetividad del concepto, la multidimensionalidad y el carácter universal del mismo.

⁹ O.M.S. (1984). Informe Técnico No. 706: 7-19. Ginebra.

¹⁰ World Health Organization Division of Mental Health (1994). Quality of life assessment an annotated bibliography compiled by Louisa Hubanks and Willem Kuy Ken. WHO/MNH/PSF 94.1. Geneva World Health Organization.

En suma, el término “calidad de vida” no se concibe de forma unívoca sino que constantemente se resalta su dimensión subjetiva y cultural.

Esta interacción entre lo objetivo y lo subjetivo, propio del concepto de calidad de vida, lo diferencia de otros términos como los de nivel de vida, forma de vida, etc. (Szalai, 1980). Muchos enfoques actuales han asociado el concepto, sólo a las condiciones objetivas del entorno físico, excluyendo aquéllas que emanan tanto de las relaciones sociales, como de las expectativas de desarrollo y de las percepciones de los individuos.

Por tanto, es un concepto polisémico y complejo en cuya definición participan diversos observadores.

Dentro de este marco, entendemos la calidad de vida como una construcción social o constructo, esto es, un objeto construido por el observador colectivo.

En la medida en que los seres humanos perciben los problemas y sus posibles soluciones, desde diferentes puntos de vista, según sus respectivos roles sociales, y satisfacen sus necesidades bajo criterios también diferentes, una experiencia dada o un mismo objeto físico puede ser percibido, en formas distintas, por diferentes sujetos.

En cualquier caso, la noción de calidad de vida, pensamos, pretende ir más allá de la noción de bienestar.

La calidad de vida no se agota en el bienestar, pero se origina en él. La comprensión de la noción de calidad de vida remite inevitablemente a su raíz como una (no la única) fuente de sentido, y esta raíz primigenia es el *bienestar*. En este caso debe recordarse que el origen, en sentido propio y pleno, no sólo es comienzo en el tiempo, sino principio en la acción. Por eso, es verdad que “sólo cuando los individuos son capaces de sobreponerse al *ethos*¹¹ de la seguridad física y los principios materiales básicos están cubiertos, puede aparecer la idea de -calidad de vida- como un elemento más en la evolución y el cambio cultural”.¹²

¹¹ Del griego *ethos* (ética): una costumbre fija. La ciencia de la conducta humana que, basada en la razón natural, ordena los pensamientos y actos hacia el bien tanto personal como de la sociedad. En los centros educativos se relaciona con el Clima Institucional.

¹² Ponencia 1ª: Colom, A. J., Pérez, P. Vázquez, G.: *Calidad de vida, ambiente y educación*. (pago. 1). Pamplona, Eunsa.

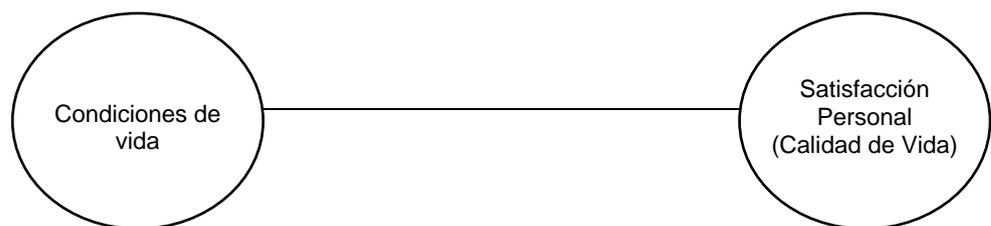
Lo que resulta evidente es que la *Calidad de Vida* incorpora en su seno la optimización de las funciones propias de la vida humana, incidiendo, para ello, en el complejo entramado de relaciones que condicionan la dinámica del vivir humano.

Así, aunque históricamente han existido dos aproximaciones básicas, aquella que lo concibe como una entidad unitaria, y la que lo considera un constructo compuesto por una serie de dominios, todavía en 1995, Felce y Perry encontraron diversos modelos conceptuales de Calidad de Vida. A las tres conceptualizaciones que ya había propuesto Borthwick-Duffy en 1992, añadieron una cuarta. Según éstas, la Calidad de Vida ha sido definida como:

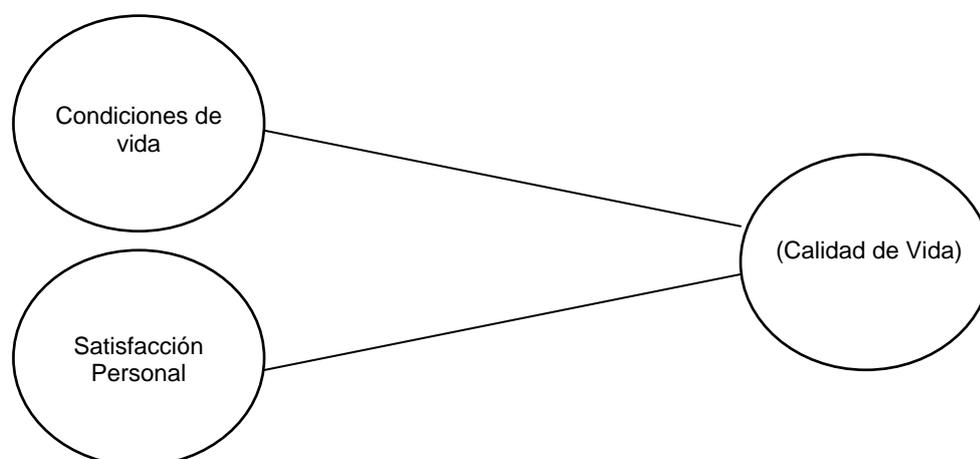
- (a) La calidad de las condiciones de vida de una persona.



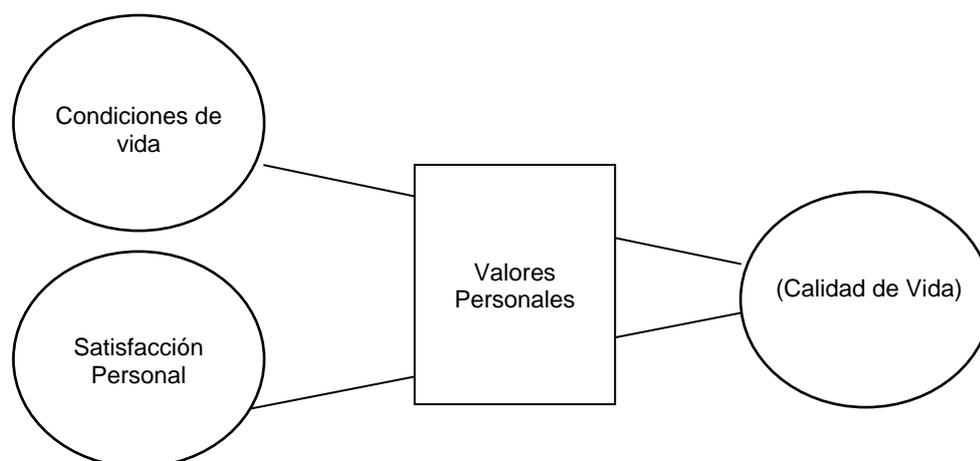
- (b) La satisfacción experimentada por la persona con dichas condiciones vitales.



- (c) La combinación de componentes objetivos y subjetivos, es decir, Calidad de Vida definida como la calidad de las condiciones de vida de una persona junto a la satisfacción que ésta experimenta.



- (d) La combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales.



Por tanto, “Calidad de Vida” es un concepto relativo que depende de cada grupo social y de lo que éste defina como su situación ideal de bienestar por su acceso a un conjunto de bienes y servicios, así como al ejercicio de sus derechos y al respeto de sus valores.

“Experiencias que las personas tienen de sus propias formas y condiciones de vida, dando tanto o más valor a esa experiencia que a las condiciones materiales u objetivables definidas por los expertos”. (Casas, 1998: 250).

De acuerdo con los ideales de cada grupo social es que se identifican los determinantes en materia de bienestar. Dado que hay sociedades más desarrolladas que otras, los estándares de bienestar son diferentes y así las definiciones de calidad de vida.

Por todo ello la “Calidad de Vida” representa un:

- Concepto subjetivo: Cada ser humano tiene su concepto propio sobre la vida y sobre la calidad de vida, la felicidad.
- Concepto universal: Las dimensiones de la calidad de vida son valores comunes en las diversas culturas.
- Concepto holístico: La calidad de vida incluye todos los aspectos de la vida, repartidos en las tres dimensiones de la calidad de vida, según explica el modelo biopsicosocial. El ser humano es un todo.
- Concepto dinámico: Dentro de cada persona, la calidad de vida cambia en periodos cortos de tiempo: unas veces somos más felices y otras menos.
- Concepto Interdependiente: Los aspectos o dimensiones de la vida están interrelacionados, de tal manera que cuando una persona se encuentra mal físicamente o está enferma, le repercute en los aspectos afectivos o psicológicos y sociales.

A partir de lo anterior, y considerando la gran cantidad de variables que influyen en las distintas visiones de la Calidad de Vida y que dificultan su comprensión y sus implicaciones para propiciarla, Jurado y Rojas (1996: 6) apuntan que:

- La calidad de vida es un fenómeno complejo en el que se interrelacionan factores individuales y ambientales.
- La calidad de vida de una persona está relacionada con la de aquellos que le rodean.
- Los aspectos de calidad de vida son temporales y se encuentran condicionados por el contexto.

En cualquier caso, de cara a esta investigación, lo que nos interesa resaltar es que no se pueden alcanzar objetivos reales y eficaces en la mejora de la calidad de vida si no se tienen en cuenta las posibilidades de transformación de los escenarios en los que se desarrolla la vida de los sujetos; si al sujeto no se le facilitan elementos reales que le otorguen capacidad para poder reconstruir su entorno y modificar *con* sentido su estructura cognitiva.

Transformar estos escenarios, además de exigir un análisis desde la complejidad por parte del agente educativo de las condiciones iniciales de las que parte en su actividad profesional, requiere la intervención y puesta en marcha de políticas de apoyo social y económico, si verdaderamente se quieren cambiar las condiciones de vida de las personas.

Por otra parte, no necesariamente la mejora de la calidad de vida implica la mejora exclusiva de las condiciones materiales. El elemento cultural y sus posibilidades de transformación de la realidad, no exclusivamente instrumental, se convierte en un factor de vital importancia en el interior de la estructura compleja y sistémica que debe *impregnar* y *significar* al constructo "calidad de vida".

Finalmente, consideramos que, no se pueden emprender acciones de mejora de la calidad de vida si no se parte de un posicionamiento epistemológico y ético, imprescindible para la construcción o el mantenimiento de un ideal democrático, cuya finalidad última sea la educación de personas autónomas, participativas, solidarias y responsables. Ahora bien, para ello es necesario la construcción de escenarios coherentes y pertinentes con los objetivos propuestos

3.- LA CALIDAD DE VIDA LABORAL: DESARROLLO Y CONCEPTUALIZACIÓN

Si al hablar de Calidad de Vida hicimos referencia a bienestar y satisfacción de los individuos, respecto al término "Calidad de Vida Laboral" se nos remite, también, a hablar de bienestar y sobre todo, de satisfacción laboral.

Pero hablar de "calidad de vida laboral" (CVL) era, fundamentalmente en los años 70, hablar de un tipo de programa de intervención en las organizaciones que buscaba hacer compatible la mejora de las condiciones de trabajo con los objetivos productivos de la organización, o dicho de otra forma, era un programa que buscaba humanizar el trabajo.

En esos años surge la preocupación por mejorar el entorno laboral de los trabajadores y las experiencias del propio trabajo configurándose poco a poco un movimiento orientado hacia el estudio y la mejora de la "Calidad de Vida Laboral" (Davis y Cherns, 1975).

3.1.- DESARROLLO DEL MOVIMIENTO DE LA CALIDAD DE VIDA LABORAL

Podemos decir que tres circunstancias marcaron las influencias directas del denominado "movimiento" de calidad de vida laboral, movimiento que tuvo su esplendor en los Estados Unidos en los años setenta.

- Por un lado, la teoría de los sistemas sociotécnicos con su idea de que la organización está constituida por dos sistemas, el técnico y el social.
- Por otro lado, los desarrollos y experiencias de intervención desarrollados en la organización bajo el marco de la democracia industrial escandinava.
- Y el movimiento del desarrollo organizacional, sustentado en la teoría de sistemas.

Tanto los principios teóricos sociotécnicos, las ideas subyacentes en las experiencias de intervención escandinavas y el desarrollo organizacional serían absorbidas y, en cierto sentido, depuradas, proporcionando el marco teórico del movimiento de la calidad de vida laboral.

3.1.1.- TEORÍA DE LOS SISTEMAS SOCIOTÉCNICOS

La teoría de los sistemas sociotécnicos está unida al "Tavistock Institute of Human Relations"¹³ de Londres (1947), al "Work Research Institutes" de Oslo y al "Institute for Industrial Social Research" de Trondheim, así como a autores como Trist, Herbst, Davis, Cherns y Emery, entre otros.

Los primeros planteamientos del Instituto Tavistock, en su fundación, con la ayuda de una subvención de la Fundación Rockefeller, tenían como objetivo específico plantear y relacionar las ciencias psicológicas y sociales con las necesidades y las preocupaciones (intereses) de la sociedad (problemas sociales).

La teoría sociotécnica se desarrolló, *"...fundamentalmente a partir de su aplicación al campo organizacional, de la teoría general de sistemas y de una serie de estudios sobre experiencias de cambio realizadas en la industria del carbón británica hacia 1950"* (Peiró, 1996: 163).

¹³ Instituto Tavistock de Relaciones Humanas.

El término "sistema sociotécnico" fue acuñado por Trist (1951) para describir una concepción de la organización que enfatizaba la interrelación de dos subsistemas: el social y el tecnológico, y a la relación de la organización como un conjunto en el ambiente en el cual la organización operaría.

Desde este enfoque se concebía a la organización como un sistema abierto, compuesto por un sistema técnico (incluyendo el aspecto tecnológico y el económico) y un sistema social (considerando la organización social).

Dicho de otro modo, la teoría sociotécnica afirmaba que las organizaciones estarían constituidas por gente que produce productos o servicios usando para ello, algún tipo de tecnología, y estando ambos sistemas influidos entre sí: la tecnología por el uso de la gente y la conducta de la gente por la tecnología (Pasmore et al., 1982).

Aunque no es el propósito de este trabajo abordar los principios fundamentales de la teoría sociotécnica, es necesario resaltar algunos, como por ejemplo, el principio de "Optimización unida", el cual señalaba que la organización funcionará óptimamente tan sólo si los sistemas tecnológicos y el sistema social son diseñados para encajar y satisfacer las demandas que uno le hace al otro y ambos hacen al ambiente de la organización (Emery y Thorsrud, 1969).

Este principio obliga al reconocimiento de que el éxito de una organización dependerá de lo bien que funcione el sistema sociotécnico, y no tan sólo de cómo lo haga el sistema técnico con el encaje de individuos reemplazables unos por otros.

Parece haber acuerdo en remontar el origen de la teoría de los sistemas sociotécnicos en el estudio de Trist y Bamforth (1951) sobre la repercusión de un cambio tecnológico en una explotación minera del carbón con el propósito de incrementar el nivel del rendimiento mediante la mejora del sistema técnico.

En este estudio se encontró que una intervención de cambio, basada en la reorganización los puestos de trabajo de acuerdo a una estructura tradicional de producción en serie y eliminando la existente autonomía de los grupos de mineros (una autonomía, por ejemplo, en la elección de sus miembros y en la realización de las tareas), fue el factor que acabó provocando la aparición de problemas y a la perturbación de las relaciones sociales, con un descenso del nivel del rendimiento.

A partir de esta experiencia inicial, según Herbst (1974) es posible encontrar tres etapas diferenciadas en las investigaciones del Instituto Tavistock respecto a la teoría de los sistemas sociotécnicos:

- La primera etapa fue la que se inició con el primer trabajo de Trist y Bamforth y duró hasta el año 1954, año en que finalmente se descartó la idea de que la organización del trabajo era una consecuencia de un sistema tecnológico. Es decir, se llegó a la conclusión de que dentro de un sistema tecnológico dado, es posible una elección de sistemas sociales, al menos dentro de un cierto rango de alternativas viables. El principio que empezó a emerger con estos primeros trabajos fue el siguiente: si el sistema tecnológico es optimizado a expensas del sistema social, los resultados alcanzados estarán por debajo de los óptimos. Se subrayaba, por tanto, la importancia crítica de los sistemas sociales ligados a los sistemas técnicos.
- La segunda etapa en la teoría de sistemas sociotécnicos estaría datada, según Herbst, entre los años 1959 y 1962, etapa que comportó una revisión teórica en la que se subrayaba que era esencial mirar las organizaciones como un sistema abierto, además, se trabajaba en el desarrollo de métodos para el estudio de los sistemas sociotécnicos, en la cuantificación de los principios y en la implicación de los conceptos para la integración de principios conductuales y físicos.
- Finalmente, la tercera etapa de desarrollo de la teoría de sistemas sociotécnicos tuvo lugar a partir del año 1962, y fue posible, gracias al inicio del "Proyecto de Democracia Industrial" en Noruega, lo que posibilitó el desarrollo de experimentos sociotécnicos en diferentes industrias. En esta etapa, se comenzaron a desarrollar experiencias de intervención, con el objeto de extender la participación de los trabajadores en la toma de decisiones.

Los principios de la teoría de los sistemas sociotécnicos tuvieron gran influencia en los programas de intervención rotulados con el nombre de "Democracia Industrial Escandinava", asumiéndose que, estos principios, estaban dirigidos al propósito fundamental de crear condiciones más democráticas en el lugar de trabajo.

Pero estos principios también influirían directamente en el movimiento de la calidad de vida laboral e incluso en prácticas de

intervención organizacional nada sospechosas de radicalidad, como por ejemplo, el desarrollo organizacional.

La intervención bajo este enfoque sociotécnico se acabaría traduciendo, en muchas ocasiones, en la creación de "tareas unitarias", es decir, tareas que incluían funciones de dirección y supervisión y eran, asimismo, ejecutadas por un grupo de trabajo autónomo o autogestionado (Elden, 1981; Fisher, 1981).

3.1.2.- LOS PROGRAMAS DE LA DEMOCRACIA INDUSTRIAL ESCANDINAVA

El segundo claro antecedente de los programas de calidad de vida laboral norteamericanos, serían los programas desarrollados en los países escandinavos, especialmente en Suecia y Noruega bajo el título de "Programa de Democracia Industrial", los cuales tuvieron lugar en los años 60 del pasado siglo.

Este movimiento buscaba el desarrollo de formas alternativas de organización del trabajo en las que la participación de los trabajadores, en sus distintos niveles, era un objetivo fundamental.

Pero hablar de democracia industrial como *"otra forma de entender la participación de los trabajadores en las organizaciones, como se puede comprobar a partir de sus principios"* (Peiró y González, 1993: 158) o definirla como *"un proceso por el cual el trabajador puede y/o ejerce control sobre el proceso de toma de decisiones"* (Fatchett, 1977: 5) sería aceptar como verdadera y universal una limitada acepción del concepto democracia industrial que no consideraría la profundidad y plasticidad histórica del término, el cual en los años sesenta y principios de los setenta tuvo una significación política y social muy controvertida, como campo de batalla de las relaciones laborales.

Su surgimiento habría que situarlo en el contexto social y político europeo de los años 60, con la existencia de un fuerte movimiento sindical reivindicativo, de ahí que, para algunos autores la plasmación de la noción de democracia industrial en el plano legislativo debería ser comprendido como un "acomodamiento político" (Knudsen, 1995) ante la ofensiva sindical.

Algunas de las leyes europeas más significativas referidas a aspectos de la democracia industrial se dieron en Suecia en 1946, Bélgica en 1951, Francia, en 1967, Italia en 1970, Alemania en 1974, entre otras. Una mención aparte merece Gran Bretaña, donde la idea de democracia

industrial no tuvo el suficiente empuje como para plasmarse en leyes, de forma que para algunos autores, en Inglaterra *"la democracia industrial no existe"* (Levie y Williams, 1983: 265).

En la idea central del término Democracia Industrial parecía residir la capacidad de los trabajadores directa o indirectamente para determinar el curso de los eventos dentro de la empresa (Industrial Democracy Committee, 1976).

Por ejemplo, en un ámbito europeo, (Sorge, 1976; Fatchett 1977), se entendería como democracia industrial a una gama variada de prácticas, que irían desde instituciones legales y voluntarias -como serían las prácticas en el seno de las empresas avaladas por cambios legislativos y desarrolladas, fundamentalmente en países como Francia o Alemania- hasta acuerdos negociados por sindicatos y empresarios y recogidos en los correspondientes convenios laborales.

Desde un punto de vista crítico, Coates y Topham (1968) señalarían que algunos de los esquemas que estaban asociados con el término de democracia industrial hacían referencia a un conjunto heterogéneo de tácticas sindicales que pretendían la presencia de los trabajadores en las mesas de dirección, planes de distribución de beneficios o simples modelos de participación de los trabajadores mediante un esquema de elaboración de sugerencias individuales.

Serían estas acepciones de la democracia industrial las que sobresaldrán en la literatura del management, de forma que democracia industrial la más de las veces, vendría a significar bien mejorar la calidad y las condiciones de trabajo de los empleados, bien luchar contra la alienación o insatisfacción.

En cualquier caso muchos autores arremeterían contra la idea de democracia industrial, por sus valores políticos e ideológicos (1967; Mills, 1977; Locke y Schweiger). Véase, por ejemplo, la siguiente crítica hacia las ideas, no de democracia industrial, sino de participación en la toma de decisiones entendida dentro de este contexto de debate:

"Los defensores de la obligatoria -participación en toma de decisiones- (PTD) en Europa son a menudo socialistas (...), quienes ven la PTD como un método útil para ayudar a abolir la propiedad privada. (Algunos izquierdistas, no obstante, se oponen a los esquemas de participación, por el miedo a que ello reduciría el fervor revolucionario de las masas, o

prevendría a los trabajadores de la oposición a los directivos)"
(Locke y Schweiger, 1979: 270)

A mitad de los años setenta, el contexto sociopolítico europeo variaría, y los sindicatos perderían mucha de su fuerza y su relevancia social. El cambio social haría que, el desempleo masivo, los ajustes industriales, y la coyuntura política ideológica situase al movimiento sindical en una posición de relativa debilidad, paralizándose completamente el desarrollo de leyes favorecedoras de la participación representativa de los empleados en la empresa.

3.1.2.1.- CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE DEMOCRACIA INDUSTRIAL ESCANDINAVOS

De acuerdo a Emery y Thorsrud (1969), sería posible distinguir dos enfoques diferenciados en la investigación y en el desarrollo en estos programas de democracia industrial escandinavos:

1. Estudios orientados a analizar los efectos de los sistemas formales de participación en la empresa, como por ejemplo, mediante la introducción de cambios legislativos o estudiando los convenios representativos de cada sector.

Este enfoque implicó la proliferación de cambios legislativos así como la creación de toda una infraestructura nacional que impulsó y soportó financieramente el desarrollo de proyectos de investigación (se estimó en Noruega en 1980 que unas 50 empresas habían iniciado proyectos basados en algunas de las ideas del "programa de democracia industrial" y surge la institucionalización con el acuerdo entre patronal y sindicatos) (Gustavsen y Engelstad, 1986).

2. Estudios de acción-investigación que, principalmente bajo el influjo de la teoría de los sistemas sociotécnicos, tenían como propósito democratizar el lugar de trabajo, favoreciendo la participación directa (no representativa) de los trabajadores en la empresa.

El segundo enfoque generó toda una serie de estudios organizacionales, dirigidos a propiciar la democracia en el lugar de trabajo. Este elevado interés por la aplicación sistemática de la ciencia social, basado en un paradigma de acción-investigación, se debería, a una reacción contra la "pesada racionalización" de la teoría de las organizaciones (Gustavsen y

Engelstad, 1986). La pérdida de protagonismo de la "teoría general" no significó, no obstante, que se abandonaran todas las teorías. Se mantuvieron una serie de elementos teóricos, pero como un marco abierto.

Entre las ideas que sobrevivieron estaba la noción de que la vida laboral debería ser desarrollada en una dirección que le diera a la gente más libertad y competencia en sus trabajos, y mejorara las posibilidades de participación, particularmente en sus formas colectivas. También se mantuvo la consideración de que todas las experiencias, en todos los niveles, eran igual de legítimas y valiosos recursos para la participación democrática en la organización (Hague, 2002).

3.1.2.2.- DE LA DEMOCRACIA INDUSTRIAL A LA DEMOCRACIA EN EL LUGAR DE TRABAJO.

Los propósitos de intervención de los proyectos de democracia industrial estarían dirigidos a democratizar la vida laboral, posibilitando la participación política de los trabajadores en el lugar de trabajo e introduciendo el derecho a gestionar y dirigir sus vidas laborales.

Según Emery y Thorsrud (1969) habría un acuerdo respecto a la definición de "Democracia Industrial", la cual sería una *"distribución del poder social en la industria, de forma que éste tienda a estar distribuido entre todos los que están comprometidos en el trabajo antes que concentrado en las manos de una minoría"* (Emery y Thorsrud, 1969: 4).

Pateman (1970), distinguiría entre:

- "Democracia en el lugar de trabajo"
- "Democracia industrial".

La "democracia en el lugar de trabajo", comportaba nuevas formas de pensar en el diseño del trabajo (modalidades concretas serían una modificación de las estructuras organizativas de forma que estas permitieran una mayor participación, la posibilidad de trabajar bajo modalidad de equipos autónomos, etc.)

En cambio la "Democracia Industrial", comportaría ir mucho más allá, implicaría desafiar premisas fundamentales en las que se asienta el orden económico y social (por ejemplo significaría reestructurar los procesos organizacionales de construcción de políticas, propiedad de la compañía, etc.).

De esta forma, la democracia industrial sería entendida como la capacidad generativa o la "*capacidad general de la gente para desarrollar soluciones a los problemas de la tecnología y la organización*" (Gustavsen y Engesltad, 1986: 104).

Algunas de las críticas recibidas a este enfoque de la democracia industrial, o más concretamente de la democracia en el lugar de trabajo, estarán referidas a la omisión en los estudios del poder organizacional, es decir, pese a su énfasis teórico, en la práctica no abordaría de un modo directo, el cambio estructural de los procesos de control y gestión de la organización, de forma que, programas como el enriquecimiento del puesto de trabajo o diseño de programas de tiempo flexible entre otras modalidades, quedaban lejos de democratizar el lugar de trabajo (Moldaschi y Weber, 1998).

3.1.3.- EL MOVIMIENTO DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL (D.O.)

Este movimiento que surge en EE.UU. se centró en el estudio del cambio global de la organización y que persigue tanto la mejora de la eficacia y eficiencia de la organización como el bienestar de los trabajadores (Peiró, 1996).

Algunos antecedentes de este movimiento lo encontramos según Hornstein, Bunker, Burke, Gindes y Lewicki (1971) en el año de 1924, partiendo del estudio hoy ya antológico de las investigaciones de psicología aplicada al trabajo en la fábrica Hawthorne de la Western Electric Company. Allí se estudiaron los efectos sobre los índices de producción de modificaciones en las condiciones de trabajo. En el medio de los estudios se descubrió la influencia de los factores de comportamiento en la obtención de resultados en el trabajo organizado.

Por otra parte, Bennis (1966) considera que el Desarrollo Organizacional nació en 1958, con los trabajos dirigidos por Robert Blake y Herbert Shepard en la Standard Oil Company. Allí surgió la idea de utilizar la tecnología de los laboratorios de "adiestramiento de sensibilidad", dinámica de grupo o "T-Groups" no para favorecer, esencialmente el desarrollo de los individuos, si no para desarrollar la organización, a través del trabajo realizado con grupos de personas pertenecientes a la misma empresa.

En el capítulo especial sobre la Historia del Desarrollo Organizacional, French y Bell (1973) visualizan el origen del D.O., como un aprendizaje embrionario o de gestación:

- Con el entrenamiento de equipos de una misma organización en los laboratorios con “T_Groups”, en Bethel, a partir de 1974 y de ahí hasta el final de esa década y continuando en los años a partir de 1950, considerando cada vez más la organización como objetivo o cliente..
- Con los trabajos de “investigación de acción” realizados por el “Research Center” of Group Dynamics” fundado por Kurt Lewin en 1945 en el M.I.T. y en el que colaboraron entre otros McGregor, Lippitt y Deutsch.

French y Bell, en ese mismo texto, enfatizan que el foco en “la organización total” que caracteriza específicamente el esfuerzo del D.O. surgió más concreta y directamente con los trabajos iniciados por Douglas McGregor y John Paul Jones en 1957, en la Union Carbide; y por Herbert Shepard, Paul Buchanan, Robert Blake y Murria Horwitz en 1958 y 1959 en las refinerías de la Esso Standard Oil.

En cuanto a la expresión original “Organization Development” (OD) y su equivalente “Organizational Development”, no se sabe en realidad quien la acuñó, pero en cualquier caso Chris Argyris publicó en 1960, en la Yale University Press, un trabajo con el título de “Organization Development”.

Pero realmente los orígenes del movimiento del desarrollo organizacional se sitúan a partir de 1962, como un complejo conjunto de ideas respecto del hombre, de la organización, y del ambiente, orientado a propiciar el crecimiento y desarrollo según sus potencialidades.

En principio, desarrollo organizacional es todo cambio planeado. Tiene sus raíces en la idea de una organización y un sistema social. Es un proceso planeado de modificaciones culturales y estructurales, aplicado a una organización que visualiza una serie de tecnologías sociales, de tal manera que la organización quede habilitada para diagnosticar, planear e implementar esas modificaciones con asistencia externa o sin ella.

Las bases de este movimiento descansan en la teoría de sistemas abiertos propuesta por Von Bertalanffy (1956) y desde la que se concibe la organización como *“sistema social complejo, multivariado e interdependiente, cuya dinámica depende no tan sólo de las aptitudes, valores, actitudes, necesidades y expectativas de sus miembros, de los procesos sociales internos y externos, sino también de los cambios culturales y tecnológicos de su entorno”* (Mateu, 1984: 105).

En palabras del profesor Peiró (1996: 164) *“los objetivos básicos de este movimiento se concretan en el desarrollo humano, estructural y tecnológico de la organización”*.

3.2.- LA CALIDAD DE VIDA LABORAL: CONCEPTUALIZACIÓN

Como se ha comentado, en los años 70 aparece una preocupación por mejorar el entorno laboral de los trabajadores y las experiencias del propio trabajo configurándose el movimiento de la Calidad de Vida Laboral¹⁴ (CVL) (Davis y Cherns, 1975).

Movimiento que adquiere cuerpo en un Simposium Internacional celebrado en Arden Houde en la Universidad de Columbia en 1972, que trataba sobre Problemas Laborales, pero su impulso definitivo se concreta en la profusión y desarrollo de numerosos cursos y conferencias sobre el tema en esa misma década (Grady, 1984; Sun, 1988; De la Poza y Prior, 1988).

Pero esa emergencia del movimiento de CVL no evitó la existencia de una pluralidad de significados en torno al núcleo conceptual de la calidad de vida laboral y se dio el desacuerdo en torno al significado de dicho término, por lo difuso y diverso que era.

En líneas generales se estaba de acuerdo en que la CVL trata de reconciliar los aspectos del trabajo que tienen que ver con experiencias humanas y con los objetivos organizacionales. Pero este mismo hecho, delimita y dificulta su conceptualización, por lo multidimensional del término y como comenta Peiró (1996) la variedad de conceptos que se han utilizado como sinónimos o similares (mejora del trabajo, humanización del trabajo, satisfacción laboral, democracia industrial, dirección participativa o desarrollo organizacional) que dificultan su definición (Jenkins, 1983; Sun, 1988).

Esta multidimensionalidad también se manifiesta en que la CVL (Peiró, 1996) es el término utilizado para dar cuenta de la forma en que se produce la experiencia laboral tanto en sus condiciones objetivas (seguridad, higiene, salario, etc.) como en sus condiciones subjetivas (la forma en que lo vive el trabajador) y la integración de estos aspectos objetivos y subjetivos es necesaria para lograr un conocimiento no sesgado de la situación real de trabajo que podría derivarse de la consideración de estos aspectos por separado (De la Poza y Prior, 1988).

¹⁴ En Inglés: Quality of Work Life (QWL), Quality Working Life.

Dicha problemática conceptual ya quedaba plasmada en las palabras de Suttle (1977: 3) cuando dice:

“La calidad de vida laboral implica diferentes cosas para diferentes personas. Para algunos, la calidad de vida laboral se refiere a la democracia industrial, un incremento de la participación de los trabajadores en la toma de decisiones corporativas, o una culminación de los objetivos del movimiento de las relaciones humanas. Para otros, especialmente desde el management, el término sugiere una variedad de esfuerzos para mejorar la productividad a través de la mejora en lo humano antes que en el capital o en lo tecnológico. Los sindicatos y los representantes sindicales a menudo ven los cambios en la calidad de vida en el trabajo como un avance hacia una más equitativa distribución de los ingresos y de los recursos de la organización del trabajo, así como hacia unas más humanas y saludables condiciones de trabajo. Alternativamente, algunos líderes sindicales sospecharán que los esfuerzos por mejorar la calidad de vida laboral son poco más que intentos para obtener una mayor productividad de los trabajadores sin incrementar los salarios. Finalmente muchos verán la calidad de vida, o bien vinculada o bien un término más amplio y actualizado de satisfacción laboral, humanización del trabajo o individualización del trabajo. De esta forma, los esfuerzos por mejorar la calidad de vida laboral son vistos como muy afines a programas de desarrollo organizacional” (Suttle, 1977: 3)

Pero en un esfuerzo de búsqueda de su definición y conceptualización es necesario manifestar, vista la variedad de definiciones encontradas, que la evolución del mismo ha venido marcada por una tendencia que ha desembocado en los últimos años a una reducción de la CVL a aspectos asociados a la Satisfacción Laboral.

Han sido muchos los autores que han intentado sistematizar las diferentes formas de definir dicha CVL, como comenta Peiró (1996), que recojan la riqueza semántica del término y respetando la dimensión temporal del mismo.

No es igual referirnos a la CVL, en el año 1972, cuando tuvo lugar la primera “International Conference on quality of working life” y era su momento de máximo esplendor, -donde incluso desde el Desarrollo Organizacional, se resaltaba como aspecto para la mejora de las condiciones laborales de los trabajadores (Walton y Warwick, 1973)-, que

hablar de ella en 1985, donde se convirtió en sinónimo de programas de intervención organizacional -muy similares a los “círculos de calidad” (Bushe, 1984; Baloff y Doherty, 1989)-, o incluso en los años 90, cuando se la considera como un proceso, que va desde el control a la implicación (Munduate, 1993).

3.2.1.-DIMENSIONES DE LA CALIDAD DE VIDA LABORAL

Para empezar hemos optado por realizar una clasificación de las diferentes definiciones de la CVL en función de las dimensiones de las que parte la conceptualización del término.

3.2.1.1.- DIMENSIÓN HUMANISTA

Parten de un afán por conseguir no sólo el bienestar de los trabajadores, sino de la sociedad. Hacen referencia a la justicia social dentro de la organización. Estas concepciones (años 70) recogían la asunción básica de la democracia industrial en cuanto a que el contexto de trabajo debía ser alterado y reformado, haciéndose más justo y humano, a la vez que aceptable (Hay y Gray, 1974; Walton, 1975; Herrick y Maccoby, 1975; Westley, 1979).

(Walton, 1975: 93)¹⁵

“El concepto de calidad de vida en el trabajo (...) debe incluir otras necesidades y aspiraciones humanas, las cuales tienen que hacerse evidentes, así como las preferencias de que un empleador sea socialmente sensible”.

(Herrick y Maccoby, 1975: 73)¹⁶

“La CVL se ha de sustentar en cuatro principios de humanización del trabajo con el fin de optimizar el bienestar de los trabajadores y consecuentemente de la sociedad: principio de seguridad, principio de equidad, principio de individualización y principio de democracia”.

¹⁵ Walton era consciente de la relatividad histórica del término. Pero es de destacar por ser una de las definiciones más citadas y reconocidas en la literatura.

¹⁶ Posteriormente Herrick (1981) va sustituyendo el principio de democracia por el de participación en la solución de problemas.

3.2.1.2.- DIMENSIÓN PARTICIPATIVA

Se empieza a desplazar la idea de bienestar de los trabajadores hacia un interés productivo y de negocio.

A finales de los setenta y principio de los ochenta la CVL adquiere una carga de significación donde el elemento central bascula del bienestar de los trabajadores hacia la variable productiva (incremento de la productividad por medio de la participación).

Es más, se señala críticamente por parte de algunos autores (Guest, 1979; Siegel y Weinberg, 1982; Tuttle, 1983; Havlovic, 1991) que el término de CVL se estaba utilizando para definir programas participativos entre trabajadores (y sindicatos) con la dirección, recordando que el término sólo debería utilizarse en aquellos programas que tuvieran como objetivo principal satisfacer los deseos o necesidades de los trabajadores por reestructurar el lugar de trabajo.

(Guest, 1979: 85)

“Los programas de CVL no deben estar centrados únicamente en la mejora de la productividad y en la eficiencia (...), cierta clase de cambios deben estar dirigidos a hacer la vida en el trabajo con más sentido y no necesariamente hacia objetivos inmediatos y medidas de resultados”.

(Mateu, 1984: 169-170)

“La CVL sería la oportunidad para todos los empleados (...) de influenciar eficazmente su propio ambiente de trabajo a través de la participación en las decisiones que afectan el mismo, logrando así una mayor autoestima, realización laboral y satisfacción en su trabajo”.

(Munduate, 1993: 211)

“La CVL, considerándolo como un proceso, requiere un esfuerzo de todos los miembros y a todos los niveles de la organización para involucrarse activamente en este proceso de cambio que permita la transición desde un sistema de control a un sistema de implicación”.

En este sentido la CVL no es un fin en si mismo, sino parte de una estrategia organizacional. Y la CVL entendida como sistema de

participación comportó la necesidad de destacar un nuevo estilo de management (Walton y Schlesinger, 1979; Guest, 1979).

La cuestión no sería mejorar las condiciones de los trabajadores, diseñar espacios de trabajo y organizaciones humanistas, el objetivo sería el considerar a todas las organizaciones conformadas por personas que mediante herramientas, técnicas y conocimientos producirían bienes o servicios valorados por los clientes. Se enfatizaría además, en la participación, pero con el objetivo de la productividad (Ranney, 1982; Ondrack y Evans, 1986; Beekun, 1989).

3.2.1.3.- DIMENSIÓN INDIVIDUAL

Donde se entiende la CVL como una reacción individual hacia el trabajo o como las consecuencias subjetivas de la experiencia de trabajo, dándose un mayor énfasis a los aspectos individuales como la satisfacción laboral y el impacto que el trabajo tiene sobre el individuo.

Si se analiza las diversas aportaciones de los autores que protagonizaron el auge de la CVL se detecta que la identificación del término con la satisfacción laboral ya estaba presente (Lawler et al., 1973; Seashore, 1975; Dyer y Hoffenberg, 1975).

Para Cherns y Davies (1975) era cuestionable el que existiera un fenómeno denominado satisfacción laboral que se pudiera medir de manera fiable.

También Seashore (1975) era contrario a equiparar CVL con satisfacción y reemplaza la satisfacción en el concepto de CVL por lo que denominó “efectividad en los roles de trabajo”, donde incluía no sólo la consideración de los trabajadores sino también la percepción de los empleadores y de la sociedad. Abogaba por un modelo dinámico de la CVL, donde la satisfacción laboral tenía que ser tratada como una potencial causa de fortalecimiento o disminución de la CVL, no como una consecuencia.

Pero así y todo siempre ha existido un vínculo entre CVL y satisfacción laboral.

(Guiot, 1985: 170)

“La satisfacción en el trabajo se ha vuelto a formular (...) como mejora de la calidad de vida en el trabajo”.

(Blanch, 2002: 50)¹⁷

“La CVL se entiende como el grado de satisfacción y bienestar físico, psicológico y social experimentados por las personas trabajadoras en su lugar de trabajo”

Pero para otros autores la CVL no es sólo una característica del ambiente de trabajo como dimensión objetiva, sino que se corresponde con una dimensión subjetiva, la percepción individual.

Es decir, desde este planteamiento, la CVL sería definida como el grado en que los miembros de una organización son capaces de satisfacer importantes necesidades personales a través de sus experiencias en la organización.

(Suttle, 1977: 4)

“La mejora de la CVL se basa en indentificar e intentar satisfacer las más importantes necesidades de las personas, presumiblemente a través de sus experiencias en el ambiente de trabajo”.

3.2.2.-PERSPECTIVAS DE LA CALIDAD DE VIDA LABORAL

El estudio de la calidad de vida laboral se ha venido abordando básicamente bajo dos grandes perspectivas teórico-metodológicas: la calidad de vida del entorno de trabajo y la perspectiva de la CVL psicológica (Davis y Cherns, 1975; Taylor, 1978; Elizur y Shye, 1990; González et al., 1996). Ambas difieren en cuanto a los objetivos que persiguen en su propósito por mejorar la calidad de la vida en el trabajo, en los aspectos del entorno de trabajo que constituyen su objeto de estudio, en el foco de análisis en el que centran su interés y en el nivel de generalidad de sus análisis de la vida laboral.

En cualquier caso la Calidad del Entorno Laboral influye en la Calidad de Vida Laboral que experimentan los trabajadores, por lo que es necesario atender tanto a los aspectos objetivos como a los subjetivos en la definición de este concepto.

Por eso, en este apartado hemos optado siguiendo a Peiró (1996) por agrupar las diversas definiciones siguiendo las dos perspectivas

¹⁷ Blanch (2002) incluye la dimensión objetiva, que hace referencia a las condiciones de trabajo, y una dimensión subjetiva, que considera las percepciones y valoraciones de las personas.

generales que han abordado su conceptualización.

3.2.2.1.- PERSPECTIVA OBJETIVA

Nos referimos a las definiciones que ponen un mayor énfasis en los aspectos del entorno laboral y que en palabras de Elizur et al. (1990) los denomina como Calidad del Entorno Laboral.

La perspectiva de la calidad del entorno laboral tiene como meta conseguir mejorar la calidad de vida mediante el logro de los intereses organizacionales. El centro de sus análisis será el conjunto de la organización entendida como un sistema, llevando a cabo un nivel de análisis macro, es decir, de los diferentes subsistemas que la integran.

Aquí se contemplan las definiciones de Calidad de Vida Laboral referidas tanto a las condiciones físicas, las condiciones económicas y las condiciones organizacionales (Peiró, 1996: 167-168).

Walton (1973)

“Un proceso para humanizar el lugar de trabajo”.

Guest (1979)

“Un proceso a través del cual una organización trata de expandir el potencial creativo de sus miembros implicándoles en las decisiones que afecten a su trabajo”.

(Greenberg y Glaser (1980)

“La esencia de la CVL es dar a los trabajadores (...) la oportunidad de tener una influencia sustancial sobre su entorno de trabajo a través de la participación en las decisiones relacionadas con su trabajo y así aumentar su autoestima y satisfacción”.

(Burke, 1982)

“La CVL tiene como metas humanizar el lugar de trabajo (mejorar las condiciones de trabajo y las relaciones humanas) y dar a los empleados más voz en aquello que les afecta”.

(Maccoby, 1984)

“...un proceso de pacto entre los colectivos de una organización. Es un compromiso entre directivos y sindicatos para apoyar determinadas actividades encaminadas a incrementar la participación de los trabajadores...”

(Mateu, 1984)

“...la oportunidad para todos los empleados, a todos los niveles de la organización, de influir eficazmente sobre su propio ambiente de trabajo, a través de la participación en las decisiones que afectan al mismo, logrando así una mayor autoestima, realización personal y satisfacción en su trabajo”.

(Fields y Thacker, 1992)

“Esfuerzos corporativos entre los representantes de la dirección y los sindicatos para implicar a los empleados en el proceso de toma de decisiones del trabajo”.

3.2.2.2.- PERSPECTIVA SUBJETIVA

En cambio, la perspectiva de la calidad de vida laboral psicológica muestra mayor interés por el trabajador, desarrollando un microanálisis de aquellos elementos puntuales que constituyen las distintas situaciones de trabajo en las que participa directamente el individuo. Mientras esta segunda corriente teórica señala la importancia de los aspectos subjetivos de la vida laboral y, por tanto, concede al trabajador un papel destacado, la perspectiva de la calidad del entorno de trabajo subordina tales aspectos a las condiciones de trabajo y a los elementos estructurales de la organización.

Se refiere al conjunto de definiciones que ponen el énfasis en la calidad de vida laboral tal y como es vivida (percibida) por el trabajador, donde se recogen conceptos asociados a sentimientos, motivación, satisfacción, etc. De acuerdo con Elizur y Shye (1990) se caracterizan como de Calidad de Vida Laboral Psicológica. De entre esas definiciones destacamos siguiendo a Peiró, (1996: 167-168).

(Katzell, Yankelovich, Fein, Ornati y Nash, 1975)

“...un trabajador disfruta de alta CVL cuando (a) experimenta sentimientos positivos hacia su trabajo y sus perspectivas de

futuro, (b) está motivado para permanecer en su puesto de trabajo y realizarlo bien, y (c) cuando siente que su vida laboral encaja bien con su vida privada, de tal modo que es capaz de percibir que existe un equilibrio entre las dos, de acuerdo con sus valores personales”.

(Suttle, 1977)

“Grado en que los miembros de la organización satisfacen necesidades personales importantes a través de sus experiencias en la organización”.

Las definiciones más recientes (desde los años 90 hasta la actualidad) se caracterizan por la identificación de la CVL con la satisfacción que el trabajo le genera al trabajador manteniéndose más cercanas a centrarse en el individuo (Heskett, 1994; Fernández Ríos, 1999)

(Heskett et al.,1994)

“la calidad del ambiente de trabajo contribuye a la satisfacción de los empleados, lo que también se conoce como CVL”

(Fernández Ríos, 1999)

“Grado de satisfacción personal y profesional existente en el desempeño del puesto de trabajo y en el ambiente laboral, que viene dado por un determinado tipo de dirección y gestión, condiciones de trabajo, compensaciones, atracción e interés por las actividades realizadas y nivel de logro y autodesarrollo individual y en equipo”

(Chiavenatto, 1999)

“La calidad de vida en el trabajo representa el grado de satisfacción de las necesidades de los miembros de la empresa mediante su actividad en ella”.

Es difícil después de todo lo dicho aventurarse por una definición que sea aceptada y reconocida por todos. En cualquier caso, estaríamos de acuerdo con Peiró (1996) al reconocer como definición más adecuada, que recoge y atiende a todos los aspectos de la CVL que se han mencionado, la propuesta por Fernández y Giménez, 1988: 483):

“La CVL representa el grado en que la actividad laboral que llevan a cabo las personas está organizada objetiva y subjetivamente, tanto en sus aspectos operativos como relacionales, en orden a contribuir a su más completo desarrollo como ser humano”

Grado de satisfacción personal y profesional existente en el desempeño del puesto de trabajo y en el ambiente laboral, que viene dado por un determinado tipo de dirección y gestión, condiciones de trabajo, compensaciones, atracción e interés por las actividades realizadas y nivel de logro y autodesarrollo individual y en equipo.

En definitiva, ambos enfoques pese a compartir la meta común de mejorar la calidad de la vida laboral discrepan en cuanto a los objetivos perseguidos.

La perspectiva denominada CVL psicológica persigue fundamentalmente la satisfacción, la salud y el bienestar del trabajador anteponiendo los intereses individuales a los de la organización. Sin embargo, la perspectiva de la calidad de vida del entorno de trabajo mantiene la postura contraria: alcanzar una mayor productividad y eficacia organizacional como paso previo sin el cual no sería posible satisfacer las necesidades y demandas de cada trabajador.

3.3.- FACTORES DE CALIDAD DE VIDA LABORAL

Desde la aparición del concepto a mediados de la década de los años 70 hasta la actualidad han proliferado estudios y publicaciones centrados en la búsqueda de las múltiples dimensiones y procesos de la calidad de vida laboral que facilitasen la definición del término.

La mayoría de estos trabajos se caracterizan por ser más bien de tipo descriptivo que explicativo, ya que establecen un conjunto de aspectos laborales que se identifican con la calidad de la vida en el trabajo, generando una amplia variedad de dimensiones que inciden en la vida laboral. Sin embargo, los principales inconvenientes que presenta esta abundancia de trabajos empíricos y definiciones es el tratamiento homogenizante que suelen hacer del constructo y la falta de criterios comunes para delimitarlo.

En líneas generales, este tratamiento unívoco y reductor al que nos referimos consiste en poner mayor énfasis en aquellos aspectos objetivos del entorno de trabajo, o, por el contrario, en el carácter subjetivo de la calidad de vida laboral a través de la valoración del propio trabajador.

Sobra decir que a partir de la literatura consultada no es posible encontrar un acuerdo sobre los factores que engloban el término CVL. Pero siguiendo las dimensiones analizadas anteriormente, respecto a la conceptualización del término, desde la perspectiva objetiva (calidad del entorno laboral) y la subjetiva (calidad de vida laboral psicológica) podemos mencionar los siguientes factores de análisis más consensuados y recogidos por Peiró (1996):

- o Aspectos referidos al Entorno Laboral (dimensiones del contexto del trabajo)¹⁸
 - Condiciones del trabajo.
 - Recompensas económicas.
 - Seguridad.
 - Diseño de puestos.
 - Igualdad.
 - Seguridad económica.
 - Equidad (justicia).
 - Participación en la toma de decisiones.
 - Características del trabajo.
 - Estresores del ambiente físico.
 - Posibilidad de control.
 - Etc.

- o Aspectos referidos a la calidad de vida laboral psicológica de los trabajadores (contenido del trabajo)¹⁹:
 - Satisfacción de necesidades personales.
 - Desarrollo de habilidades.
 - Relaciones interpersonales.
 - Significado intrínseco del trabajo.
 - Autoestima.
 - Satisfacción laboral.
 - Complejidad del trabajo.
 - Variedad de tareas.
 - Reconocimiento.
 - Salud.
 - Autorrealización.
 - Etc.

¹⁸ Como denomina Herzberg (1959) en su teoría bifactorial (factores extrínsecos).

¹⁹ Idem (Herzberg, Mausness y Snyderman, 1959)-factores intrínsecos.

En cualquier caso, somos conscientes de que no resulta fácil determinar un conjunto de factores o dimensiones que resulte aceptable por todos, ni generalizable.

Más recientemente, Segurado y Agulló (2002) hicieron una revisión y análisis que les permitió realizar un listado de indicadores más frecuentes a través de los cuales evaluar la CVL.

Se presentan clasificados en categorías según procedan del individuo, del medio ambiente de trabajo, de la organización o del entorno socio-laboral.

- Bajo la categoría indicadores individuales se recogen aquellos trabajos interesados en la evaluación de la CVL percibida por el trabajador, es decir, cómo experimenta y se desarrolla el individuo en su entorno de trabajo a través de variables del tipo: grado de satisfacción laboral, nivel de motivación, expectativas, actitudes y valores hacia el trabajo, implicación, compromiso, calidad de vida laboral percibida, etc. (Kanungo, 1984; Bordieri, 1988; Efraty et al., 1991; Norman et al., 1995; Watson, 1993; Reimel, 1994; Diego et al., 2001; entre otros).
- Otros estudios se han centrado en las condiciones y el medio ambiente de trabajo teniendo en cuenta variables tales como: seguridad e higiene, aspectos ergonómicos, nuevas tecnologías, siniestralidad (Emery, 1976; Díaz et al., 1993; Prieto, 1994; Hill et al., 1998; entre otros); diseño del puesto, características y contenido del trabajo, variedad de las tareas, confort, etc. (Ondrack et Evans, 1987; Gupta et al., 1993; Ripoll et al., 1993; por ejemplo).
- En cuanto a la categoría denominada organización, los trabajos evalúan distintos aspectos relacionados con el sistema de trabajo, las políticas y métodos de dirección y gerencia, la cultura y la estrategia organizacionales, por ejemplo: organización del trabajo, efectividad y productividad (Marks, 1986; Barnett y Gareis, 2000); estructura, funcionamiento, cultura y cambio organizacionales, participación y toma de decisiones (Schein, 1986; Sánchez, 1993; Beckett, 1998; Fernández-Ríos et al., 2001); factores psicosociales (Blanco, 1985; Gupta y Khandelwal, 1988; Petterson, 1998); aspectos sociales, comunicación, clima laboral (Jackofsky y Slocum, 1989; Gallego et al., 1993; Langarica, 1995; Sánchez, 2000), trabajo en equipo y grupos de trabajo (Gist et al., 1987; Zink y Ackermann, 1990; Gracia, F.J. et al., 2000); entre e otros.

- La última de las categorías agrupa aquellos indicadores más globales referidos a factores económicos, políticos, ecológicos, sociales, histórico-culturales y tecnológicos que tienen que ver con el entorno socio-laboral. Variables del tipo: calidad de vida, bienestar y salud laboral (Giory, 1978; Casas, 1999; Bennett y Lehman, 2000); condiciones de vida, prejubilación, estilo de vida, estatus sociodemográfico (Eden et al., 1999; Requena, 2000); factores socio-económicos: prevención de riesgos laborales, políticas de empleo, seguridad y estabilidad laboral (Maccoby, 1984; Elizur y Shye, 1991; Fields y Thacker, 1992; Botella y Blanch, 1993), entre otros.

Lo evidente es que la forma en que se organiza el trabajo juega un papel relevante a la hora de definir los contenidos en el puesto y determina en gran medida el grado de autonomía que se consiga a la par que el grado de independencia en el mismo. Del mismo modo, el hecho de que el personal pueda estar más o menos preparado, comparta determinados valores y desarrolle estrategias de apoyo y cooperación, contribuye a configurar un determinado clima laboral.

En definitiva, tratar y entender la calidad de vida laboral bajo una aproximación psicosocial significa, de entrada, tener en cuenta los procesos psicosociales básicos que se originan en el entorno de trabajo, considerando la interdependencia entre los aspectos psicológicos y sociales a partir de los que se construye y configura la realidad laboral. Dicho de otro modo, la CVL es el resultado de la actuación de un individuo socializado por, para y en el trabajo (en un entorno organizacional), un individuo que se comporta y se relaciona en un contexto significativo y determinado, su entorno socio-laboral específico (Blanco, 1985; Agulló, 1997; Fernández Ríos, 1999). El enfoque que se viene proponiendo en este trabajo para tratar de abordar el estudio de la calidad de vida en el trabajo se caracteriza por su carácter integrador y tiene como propósito analizarla de forma holística, sistémica, integral y contextualizada.

3.4. LAS VARIABLES PREDICTORAS DE CALIDAD DE VIDA LABORAL UTILIZADAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

3.4.1.- NIVEL DEL PUESTO Y TAREAS (INDIVIDUO)

3.4.1.1. ASPECTOS DE DESEMPEÑO DEL TRABAJO

Tradicionalmente, la psicología del trabajo y de las organizaciones ha puesto énfasis en el ajuste entre la persona y el puesto o más en general, entre las personas y el sistema de trabajo. Sin embargo, habida cuenta de las transformaciones frecuentes en los puestos de trabajo y en las personas ese ajuste ha tenido que ser reconceptualizado poniendo el énfasis en su carácter dinámico (Hontangas y Peiró, 1996). Además, otros aspectos del ajuste requieren ser tomados en consideración para lograr una visión comprensiva de las relaciones entre las personas y la organización.

- Gestión del trabajo
 - Contenido
 - Características
 - Funciones
 - Desempeño del puesto de trabajo
- Implicación
 - Compromiso
 - Rol desempeñado
- Propensión al abandono
 - Intención de abandono
- Grado de supervisión

El trabajo puede ser analizado desde tres diferentes perspectivas: desde el prisma de la organización, desde el de los grupos de trabajo y desde el propio de los trabajadores Gómez-Mejía, Balkin y Cardy (1995: 80)

El análisis de los puestos de trabajo es un proceso objetivo, en la medida en que no tiene en consideración a la persona que ocupa el puesto de trabajo, sino al puesto en sí (Chiavenato, 1988: 276; Sánchez Barriga, 1993: 134).

Por tanto, el puesto de trabajo determina en gran medida el rol que las personas juegan en las organizaciones. Esto hace que se espere un determinado comportamiento en un individuo por el simple hecho de ocupar un determinado puesto de trabajo. En este sentido, el puesto de trabajo es el principal nexo de unión entre los empleados y la

organización. Efectivamente, este vínculo permite a los individuos realizar aportaciones para con su organización, al tiempo que les permite recibir las recompensas pertinentes. Estas recompensas pueden ser intrínsecas (satisfacción respecto al trabajo realizado, sentimientos de logro, etc.) y extrínsecas (promociones y remuneraciones principalmente).

Se pretende estudiar las exigencias psicológicas en el trabajo, tanto las cuantitativas como las cognitivas,... Del mismo modo se pretende analizar la influencia en el trabajo, las posibilidades de desarrollo que tiene el trabajador, el control que tiene sobre su tiempo de trabajo, el sentido del trabajo que tiene o su integración en la empresa.

También interesa el apoyo social en el centro y a la calidad de liderazgo. En este ámbito se analiza la previsibilidad, la claridad y el conflicto de rol, la calidad de liderazgo, el refuerzo, el apoyo social, las posibilidades de relación social que brinda el trabajo o el sentimiento de grupo dentro de la empresa. Y no deja de ser importante la inseguridad en el empleo (perspectivas de promoción o cambios no deseados, por ejemplo) y la estima.

Por tanto, el trabajo puede ser analizado desde tres diferentes perspectivas: desde el prisma de la organización, desde el de los grupos de trabajo y desde el propio de los trabajadores Gómez-Mejía, Balkin y Cardy (1995: 80)

El análisis de los puestos de trabajo es un proceso objetivo, en la medida en que no tiene en consideración a la persona que ocupa el puesto de trabajo, sino al puesto en sí (Chiavenato, 1988: 276; Sánchez Barriga, 1993: 134).

Por tanto, el puesto de trabajo determina en gran medida el rol que las personas juegan en las organizaciones. Esto hace que se espere un determinado comportamiento en un individuo por el simple hecho de ocupar un determinado puesto de trabajo. En este sentido, el puesto de trabajo es el principal nexo de unión entre los empleados y la organización. Efectivamente, este vínculo permite a los individuos realizar aportaciones para con su organización, al tiempo que les permite recibir las recompensas pertinentes. Estas recompensas pueden ser intrínsecas (satisfacción respecto al trabajo realizado, sentimientos de logro, etc.) y extrínsecas (promociones y remuneraciones principalmente).

En consecuencia, podemos afirmar que cuando las competencias, habilidades y conocimientos de una persona coinciden con las requeridas por el puesto de trabajo y, además, sus intereses, deseos, estilo de vida,

etc. son compatibles con las características del mismo, las expectativas de desempeño son óptimas.

Merece la pena destacar en este momento la proliferación de cuestionarios formales elaborados para la valoración de las características de las tareas que están presentes en el puesto de trabajo. Se pueden citar los siguientes:

- Job Diagnostic Survey (JDS) o Investigación Diagnóstico del Puesto (IDP) de HACKMAN Y OLDHAM.
- Job Characteristic Inventory (JCI) o Inventario de las Características del Puesto (ICP).
- Michigan Organizational Assessment Questionnaire (MOAQ) o Cuestionario de Asesoramiento Organizacional Michigan (CAOM)
- Job Rating Form (JRF) o Forma de Calificación del Puesto (FCP).
- On-the-job Observation Guide o Guía de observación del trabajo, de la Universidad de Michigan

3.4.1.2. ASPECTOS DE SEGURIDAD Y BIENESTAR

3.4.1.2.1.- ESTRÉS

En los últimos años, el estrés ha sido uno de los fenómenos más estudiados y generalizados en nuestra sociedad. Hablamos del estrés como proceso que se pone en marcha cuando una persona percibe una situación o acontecimiento como amenazante o desbordante de sus recursos. A menudo los hechos que lo ponen en marcha son los que están relacionados con cambios, exigen del individuo un sobreesfuerzo y por tanto ponen en peligro su bienestar personal.

Preocupados por la calidad de vida laboral, este fenómeno ha sido estudiado tanto por psicólogos del trabajo y de las organizaciones como por otros profesionales de diferentes disciplinas, con el fin de mejorar la salud física y psicológica de la persona que lo vive.

Los primeros estudios sobre el tema se sitúan hacia los años sesenta (Kahn, Wolfe, Snoek y Rosenthal, 1964) aunque es en la segunda mitad de los años setenta donde encontramos el mayor número de publicaciones sobre el tema.

Las investigaciones llevadas a cabo sobre estrés laboral han tratado de determinar, en primer lugar, mediante experimentos de laboratorio, los efectos que las demandas ambientales y las manipulaciones de la tarea tenían sobre el desempeño. Aunque estos elementos son un tema aún de

interés, actualmente se ha ido tomando cada vez más conciencia de la importancia de los factores psicosociales como elementos que inciden en el trabajo.

De esta manera, como comenta (Pallarés y Martínez, 1999: 96), *“elementos estresores más grupales y organizacionales, como presión de grupo, cohesión, estructura organizacional, estilo de dirección, clima laboral, etc. han tomado relevancia por su importante papel, no sólo por sus efectos en el trabajador, sino también por sus efectos en los resultados de la organización”*.

El estudio del estrés se ha enmarcado dentro de los estudios sobre calidad de vida laboral, lo que ha significado un cambio en la mentalidad de las organizaciones, mostrando su preocupación por las condiciones de trabajo y el conocimiento de los estresores laborales que van a permitir determinar los riesgos potenciales (nivel de desempeño, rotación, absentismo, motivación, satisfacción laboral, etc.) que se desprenden de tener que afrontarlos o estar expuestos a ellos.

Aunque el concepto de estrés ha sido definido de diferente manera dependiendo del enfoque o disciplina desde el cual ha sido abordado, podemos diferenciar tres enfoques dados al concepto de estrés (Cox y Mackay, 1981).

El estrés se ha concebido en ocasiones como respuesta general inespecífica (Selye, 1974), como acontecimiento estimular (Holmes y Rahe, 1967), o como transacción cognitiva persona-ambiente (Lazarus y Folkman, 1986).

El primer enfoque, estrés como respuesta, iniciado de forma pionera por Selye (1956) al proponer su Síndrome General de Adaptación, considera que son los indicios de tensión, es decir, las respuestas psicofisiológicas y conductuales las que definirían al estrés. De esta forma, este sería la respuesta consecuente al afrontamiento de situaciones que demandan algún tipo de ajuste.

El segundo enfoque nos dice que las respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales serían las respuestas de tensión consecuencia del estrés. Autores que han defendido esta línea son Holmes y Rahe (1967) y se centrarían en la elaboración de listados de sucesos vitales estresantes y estudiar como inciden en la salud física y psicológica de los sujetos.

Por último, el enfoque interactivo, es propuesto por la psicología cognitiva como una forma de integrar los dos anteriores (Calvete y Villa, 1997). Su principal representante sería el Modelo Transaccional de Lazarus, que define el estrés como una relación particular entre el individuo y su entorno, que es evaluado por este, como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1986). Así, la novedad que introduce este enfoque sería la evaluación que hace el sujeto de la situación, de forma que el resultado de dicha evaluación será lo que determine las repuestas de estrés y no tanto la situación en sí.

En resumen, el primer enfoque pondría el acento en la situación, el segundo en las respuestas de tensión y el integrativo en la interacción entre el individuo y su medio, más concretamente en la valoración que el sujeto hace de dicha situación. Parece ser que, efectivamente, este último punto de vista engloba a los dos anteriores.

Algunos autores consideran (Fletcher, 1988) que es más importante determinar qué factores o características del puesto de trabajo pueden producir estrés en la persona que lo ocupa que considerar los patrones predominantes de consecuencias en las diferentes ocupaciones.

Así, autores como Warr (1987), Cooper y Marshall (1987), Burke (1988), Peiró (1992), entre otros, han tratado de identificar y enumerar los estresores laborales más relevantes y significativos.

De este modo, se han clasificado en *estresores del ambiente físico* en el que se trabaja, la iluminación, el ruido, la temperatura, la higiene, etc.; *estresores individuales* como el desempeño de roles y el propio contenido del trabajo (variedad de tareas, oportunidad para el control de las mismas, complejidad del trabajo, desarrollo de carreras, etc.); *estresores grupales* (influencia de los grupos tanto formales como informales sobre el trabajador), *estresores organizacionales* (estructura organizacional, clima, diseño de puestos, etc.) y, por último, *estresores extraorganizacionales*, acontecimientos extrínsecos al trabajo y que influyen en él.

3.4.1.2.2.- BURNOUT

En los años setenta, como consecuencia de los estudios sobre estrés, aparece el concepto *burnout* en los primeros trabajos de Freudenberg (1974). Aunque antes de finalizar esta década son muchas las referencias sobre este tema en diversas profesiones asistenciales, entre ellas la de los docentes (Keavney y Sinclair, 1978; Kyriacou y

Sutcliffe, 1977), no será hasta los años ochenta cuando se produzca un aumento considerable de las investigaciones sobre *burnout*.

"Burnout " es un término anglosajón cuya traducción más próxima al castellano sería "estar quemado, sobrecargado, exhausto". También ha sido denominado *desgaste profesional*.

Aunque en principio se definió como una disfunción psicológica que parecía ser típica de profesionales cuya labor se realiza en contacto directo con otras personas manteniendo con ellos una relación constante y directa de ayuda, hoy ha sido descrito en otros profesionales.

Actualmente se acepta que es fundamentalmente un proceso que se desarrolla por la interacción del entorno laboral y las características personales del sujeto. Se trata de una patología derivada más que de factores biogénicos, de características del ambiente físico y de las demandas del puesto de trabajo y el aspecto más relevante, es el papel que juegan las relaciones interpersonales.

El concepto de estrés ha sido uno de los constructos más polémicos dentro de la Psicología, tanto en su definición como en sus modelos teóricos explicativos (Sandín, 2003). Sin embargo, el término *burnout* ha sido delimitado y aceptado por la comunidad científica casi en su totalidad desde la conceptualización establecida por Maslach (Maslach, 1982, 1999) en la que define el *burnout* como una respuesta de estrés crónico formada por tres factores fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.

La definición de síndrome de Burnout más aceptada ha sido la de Maslach y Jackson (1981) quienes lo consideran como un síndrome tridimensional y como una respuesta inadecuada a un estrés emocional crónico cuyos rasgos principales son:

- **Agotamiento físico y/o psicológico** o lo que es lo mismo, es la sensación de no poder más de sí mismo a los demás. Es definido como desgaste, pérdida de energía, agotamiento y fatiga y puede manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambos.
- **Despersonalización**, es decir una actitud fría en relación hacia los clientes y que actúa como mecanismo de defensa para protegerse del cansancio emocional. El profesional trata de distanciarse también de los miembros del equipo de trabajo, mostrándose cínico, irritable, irónico e incluso utilizando

etiquetas despectivas para aludir a los usuarios o bien tratará de hacer culpables a los demás de sus frustraciones y descenso de su rendimiento laboral.

- **Sentimiento de inadecuación profesional y personal** al puesto de trabajo, que surge al verificar que las demandas que se le hacen, exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Supone respuestas negativas hacia uno mismo y a su trabajo, típicas de la depresión, moral baja, evitación de las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. Ante la amenaza de sentirse incompetente, el profesional incrementa sus esfuerzos para afrontar las situaciones dando la impresión a los que le observan que su interés y dedicación son inagotables.

Uno de los primeros detonantes que comenzaron a señalar la importancia del estrés y *burnout* en la profesión docente fueron los datos que las diferentes administraciones de educación tenían sobre las bajas laborales de los profesores y su evolución a través de los años. Estos resultados señalaban un aumento anual de las bajas de tipo psiquiátrico que no se encontraban en otras profesiones y que tenían como consecuencias un incremento del absentismo laboral, un enorme gasto en sustituciones y un bajo rendimiento en el trabajo (García-Calleja, 1991).

Algunas características que se dan de manera generalizada en este tipo de investigaciones son las siguientes:

- La utilización mayoritaria de medidas de autoinforme, generalmente el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach y Jackson, 1986).
- La utilización de estrategias correlacionales y ausencia de experimentales.
- Los estudios epidemiológicos son meramente descriptivos del número de bajas, tipo, duración, etc. durante un determinado número de cursos académicos.
- El análisis de numerosas variables sociodemográficas, de la personalidad y de la organización, buscando correlaciones de éstas con el *burnout*.
- El elevado número de resultados contradictorios hace plantearse la posibilidad de que los procedimientos metodológicos utilizados sean muy flexibles y que la fiabilidad y validez de estas investigaciones pueda verse afectada por las dificultades en definir muchos de los términos utilizados.

Los estudios descriptivos con diseños correlacionales que estudian la relación entre estrés, *burnout* y otras variables, fundamentalmente sociodemográficas, se repiten en casi todos los países.

En Alemania, Knight-Wegenstein (1973) realizó uno de los estudios pioneros en el ámbito de la educación en el que obtuvo que un 87,6% de los 9129 profesores estudiados aparecían como afectados por un elevado grado de tensión en el trabajo. También en Alemania, Kohnen y Barth (1990), en un estudio realizado sobre 122 profesores, señalaron que solo un 28% informaba de mínimos síntomas de *burnout* frente a un 43 % con síntomas moderados y un 28,7% con síntomas severos. En esta línea, se repiten este mismo tipo de investigaciones en países de todo el mundo, señalando en todos elevadas puntuaciones en diversas medidas de estrés y *burnout*.

Destacan las realizadas por Brenner (1982) en Suecia, Kyriacou (1980), Capel (1987) y Chakravorty (1989) en Inglaterra, Borg y Falzon (1989) en Malta, Temml (1994) en Austria, Tomashevskaja (1978) en Ucrania, Pines, Arosón y Kafry (1981) en Estados Unidos y Esteve (1994) en España.

De gran interés son los estudios que buscan una relación entre bajas laborales y estrés y *burnout*. En esta línea, Chakravorty (1989) realiza una investigación pionera sobre este tema en la que afirmaba que un 77% de las bajas de larga duración eran debidas a trastornos mentales en una muestra de 1500 profesores con baja laboral. Otros estudios relacionan puntuaciones en medidas de *burnout* (entre ellas la más utilizada es, con diferencia, el MBI) y otras variables sociodemográficas (sexo, edad, etc.) con diferentes profesiones comparadas con la de profesores (De Heus y Diekstra, 1999; Travers y Cooper, 1997). Las más estudiadas han sido enfermeras, trabajadoras sociales y médicos, pero en todos los casos los resultados obtenidos señalan a la profesión docente como la más afectada por el síndrome de *burnout*.

3.4.1.2.2.- SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO

La satisfacción en el trabajo ocupa en la actualidad uno de los lugares más relevantes en la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones y se viene situando en los últimos años como uno de los temas de especial interés en el ámbito de la investigación. Para Weinert (1985: 297-298) son varias las razones, que tienen relación con el desarrollo histórico de las Teorías de la Organización, las cuales han

experimentado cambios a lo largo del tiempo. Dicho autor propone las siguientes:

- a) Posible relación directa entre la productividad y la satisfacción del trabajo.
- b) Relación posible entre satisfacción y clima organizativo.
- c) Creciente sensibilidad de la dirección de la organización sobre la importancia de las actitudes y de los sentimientos de los colaboradores en relación con el trabajo, el estilo de dirección, los superiores y toda la organización.
- d) Importancia creciente de la información sobre las actitudes, las ideas de valor y los objetivos de los colaboradores en relación con el trabajo del personal.
- e) Ponderación creciente de la calidad de vida en el trabajo como parte de la calidad de vida. La satisfacción en el trabajo influye poderosamente sobre la satisfacción en la vida cotidiana.

El propio autor destaca cómo en el conjunto de las organizaciones aspectos psicológicos tan importantes como las reacciones afectivas y cognitivas despiertan en el seno de las mismas, niveles de satisfacción e insatisfacción en el trabajo.

Robbins y Coulter (1996: 181) coinciden con Weinert a la hora de definir *la satisfacción en el puesto*, centrándose básicamente, al igual que el anterior, en los niveles de satisfacción e insatisfacción sobre la proyección actitudinal de positivismo o negativismo y definiéndola...

“como la actitud general de un individuo hacia su trabajo. Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él”.

Muñoz Adanez (1990: 76) define *la satisfacción laboral* como...

“el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas”.

Del mismo modo, define *la insatisfacción laboral* como

“el sentimiento de desagrado o negativo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente en el que está a disgusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que no le resulta atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas no acordes con sus expectativas”.

Las facetas del trabajo, en cuanto a su incidencia en la satisfacción laboral de los trabajadores, que ha tratado son: funcionamiento y eficacia en la organización, condiciones físico-ambientales del trabajo, contenido interno del trabajo, grado de autonomía en el trabajo, tiempo libre, ingresos económicos, posibilidades de formación, posibilidades de promoción, reconocimiento por el trabajo, relaciones con los jefes, relaciones de colaboración y trabajo en equipo y prestaciones sociales.

Por último, para Kreitner y Kinicki (1997: 171) *la satisfacción laboral...*

“es una respuesta afectiva o emocional hacia varias facetas del trabajo del individuo”.

Para finalizar, y atendiendo a las aportaciones de los diferentes autores, diremos que la satisfacción laboral nace en el contexto laboral, desde la implicación de los distintos aspectos que de una forma u otra influyen en el estado de ánimo y situación emocional de la persona, proyectándose desde aquí situaciones y perspectivas positivas o negativas, según los agentes implicados en el quehacer laboral.

3.4.1.2.2.1- SATISFACCIÓN EN LA ENSEÑANZA

En las Ciencias de la Educación se ha tratado también la satisfacción/insatisfacción de los docentes, utilizando una gran variedad de términos como “el malestar docente”, “angustia de los enseñantes”, “conflicto de los profesores”, “estrés y ansiedad del profesorado”, “el burnout docente”, “la salud mental del profesorado”, “el retraimiento”, etc. Todos estos términos hacen referencia a aspectos que se han venido estudiando e investigando sobre la satisfacción e insatisfacción de los docentes, que cuentan con cierta experiencia en la educación.

Para Padrón (1995: 4) la satisfacción personal y profesional está estrechamente relacionada con la salud mental y el equilibrio personal. En el caso del profesorado, la satisfacción tiene que ver con las situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, en cuanto que todo ello repercute en su estabilidad

emocional, creando tensión, estrés, y produciendo malestar, tanto desde una perspectiva personal como profesional.

Para este mismo autor la satisfacción se puede entender desde dos perspectivas:

- a) *Perspectiva personal.* En este sentido, la satisfacción viene determinada por el propio trabajo que realiza el individuo, cuando se proyecta directamente de forma gratificante hacia las necesidades del propio sujeto, a la vez, que, se hace extensivo de forma genérica a las distintas facetas de la persona.
- b) *Perspectiva profesional.* Desde este enfoque, van a ser las relaciones personales, tanto en el centro del trabajo como en el entorno, las que determinen la satisfacción/insatisfacción del individuo.

Por tanto, la satisfacción no es sólo expresión de una vivencia subjetiva. El trabajador, al vivir la experiencia de autoeficacia personal, se siente profesionalmente satisfecho.

Brüggemann (citado por Padrón, 1995) adopta una concepción pluridimensional de la satisfacción profesional. Para este autor, *la satisfacción profesional*

“es el resultado de una comparación entre lo que hace y lo que debería de hacer: a medida que la distancia disminuye, la satisfacción aumenta”.

Este enfoque es integral, en el sentido de considerar a la personalidad desde el conjunto de sus dimensiones básicas o ámbitos: cognitivo, afectivo y conativo o conductual. Optamos por considerar la satisfacción como una actitud o variable personal integradora en la que la conducta del sujeto es resultado del acuerdo y expresión armónica entres su pensamiento y sus sentimientos, produciendo así una reacción orgánica de equilibrio y de bienestar, traducida, por tanto, no sólo en su salud corporal sino también mental (Padrón, 1995; Gordillo, 1988). Se acercan, así, a la definición actitudinal de la *satisfacción laboral* como el conjunto de reacciones, sentimientos y sensaciones de un miembro de la organización laboral frente a su trabajo.

Para González Tirados, citado por Sáenz y otros (1993) el concepto de satisfacción aparece ligado al clima de una organización, entendido

como el conjunto de estímulos, motivaciones y factores que el individuo percibe como característicos de su lugar de trabajo.

Las actitudes, los sentimientos, las vivencias profundas y, sobre todo, las reacciones afectivas con que el sujeto se relaciona con el clima organizativo que percibe constituyen la base de su satisfacción profesional.

3.4.2.- NIVEL DE LA UNIDAD-GRUPAL (DEPARTAMENTO)

- Sentimiento de grupo
- Posición del grupo
- Grado de supervisión
- Relaciones entre los miembros

En un entorno en el que existe un agregado o suma de personas heterogéneas y singulares, el hecho de que compartan un mismo ambiente físico, tareas y objetivos o contexto organizativo estratégico no configura a dichas personas como grupo, sino como partes integrantes de una clase o conjunto en el que los individuos deberán estar unidos por una característica específica y común a todos ellos, la asunción de los mismos objetivos.

"Puede decirse que existe un grupo cuando dos o más personas poseen, como una de las cualidades de sus relaciones, cierta interdependencia y cierta unidad reconocible. Los que componen el grupo se hallan frente a frente y forman opciones distintas unas de otras. Los individuos que componen el grupo no sólo actúan unos sobre otros recíprocamente, sino que muchas veces actúan juntos de manera uniforme hacia su entorno" (Bany y Johnson, 1965: 52).

En los centros educativos, cualquiera que sea su dimensión, permanencia en el tiempo, objetivos, composición, etc., los grupos tienen siempre una ontología propia. Las Asambleas de padres y madres, las reuniones de tutores, el Seminario, el Departamento, la Junta de Evaluación, etc., presentan siempre una realidad propia y específica que es necesario conocer y analizar. Tienen, como característica propia, el estar siempre en continua evolución y transformación; es decir, son estructuras dinámicas, lo que no quiere decir que siempre progresen hacia sus objetivos y madurez. Y esto es especialmente cierto en las instituciones educativas que por su propia naturaleza tienden a renovarse en su composición con relativa frecuencia.

En todos los grupos existen dos estructuras diferentes: la formal y la informal. La estructura formal es aquella que viene definida por algún tipo de norma pública y sancionada, sea del rango que sea. En unos casos está sancionada por el conjunto de leyes y decretos que regulan el sistema educativo; en otros, por los propios estatutos y reglamentos que rigen la institución y, en otros, por el órgano u órganos académicos que tienen capacidad para ello.

Ahora bien, una cosa es la realidad "oficial" y otra la que surge de la dinámica interna de cada grupo. Los objetivos pueden estar muy claros en el *Boletín Oficial del Estado*, en el Proyecto Educativo del Centro o en el Plan Anual del Centro, pero lo que los alumnos o algún grupo de profesores persiguen es muy distinto. Lo deseable es que ambas estructuras coincidan o, mejor, tiendan a coincidir, pero no siempre es así. El trabajar para que ambas estructuras tiendan a presentar la menor desviación posible es una labor fundamental que debe imponerse todo Equipo Directivo y, especialmente, el director/a como el líder institucional más importante.

La mayoría de los grupos a los que nos estamos refiriendo tienen unos objetivos explícitos, unas reglas de funcionamiento y unas responsabilidades delimitadas.

Cuando analizamos la tarea de un grupo, podemos, con fines de análisis, distinguir dos subniveles: el de objetivo u objetivos que persigue el grupo y el de los procedimientos y recursos con que se cuenta para alcanzarlos.

El objetivo es la fuerza que configura y dinamiza al grupo. Le da cohesión, despliega la actividad y permite la interdependencia. Por ello se hace preciso que el objetivo u objetivos estén definidos con claridad y que éstos sean patentes a todos los miembros que componen el grupo. Para conseguirlo es necesario utilizar procedimientos de definición precisos, estrategias de implantación válidas y consenso suficiente.

Muchos de los objetivos que se deben alcanzar en las instituciones educativas vienen prescritos por disposiciones de rango legal que no es posible soslayar. Ahora bien, la tendencia que se presenta en los sistemas educativos actuales es a dejar, cada vez más, un margen de discrecionalidad amplio tanto para precisar los objetivos como para asignar los medios

Como señala Hackman (1968), el grupo o grupos a los que un individuo pertenece constituye su universo social. Este delimita y restringe

el tipo de estímulos informativos y afectivos a los que un individuo tiene acceso. Estos estímulos, a su vez, se distribuyen de forma para obtener una mayor conformidad y cohesión del grupo.

El liderazgo es uno de los comportamientos más claramente sociales. Unas veces se ha entendido como un atributo de personalidad, otras como una característica de ciertas posiciones y, unas terceras, como un atributo de ciertos comportamientos.

Desde la última perspectiva el liderazgo se considera como cualquier acto de influencia sobre una cuestión de relevancia institucional.

Uno de los modelos más aceptados es el de la contingencia (Fiedler, 1978). Según éste la ejecución y realización de un grupo depende de la estructura motivacional del líder (hacia la tarea o hacia las relaciones interpersonales) y del nivel de control e influencia disponible en la situación. Los líderes orientados a la tarea son más efectivos en situaciones de alto o bajo control. Los líderes orientados a las relaciones son más efectivos en situaciones de control intermedio.

3.4.3.- NIVEL ORGANIZACIONAL (CENTRO)

- Cultura organizacional
- Clima organizacional
- Grado de supervisión-liderazgo
- Satisfacción con el trabajo en general

Los conceptos de “clima” y “cultura” suelen asociarse en el análisis, consideradas las influencias, variables y dimensiones que comparten. Coronel, López y Sánchez (1994), analizando los dos conceptos como ámbitos propios de la organización escolar, coinciden con Hoy y Tarter (1993) para atribuir a la cultura el conjunto de asunciones e ideologías compartidas; en tanto que el clima se establece en función de las percepciones de los sujetos sobre el conjunto de los miembros de la organización

3.4.3.1.- LA CULTURA ORGANIZACIONAL

El enfoque cultural hace su aparición en los 70 bajo el lente antropológico, derivándose el concepto de cultura organizacional de antropólogos y que definen la cultura como el cuerpo total de creencias, conductas, conocimientos, sanciones, valores y objetivos que hacen posible la vida de las personas; Kroeber y Kluckholm (1952) quienes señalan que la cultura consiste de formas de comportamiento, explícitas o

implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos, constituyendo el patrimonio singularizador de los grupos humanos; Geertz (1973), quien explicita que la cultura es un patrón de significados transmitidos históricamente, agrupados en símbolos, por medio de los cuales se comunican los sujetos perpetuando y desarrollando su conocimiento y actitudes acerca de la vida, entre otros.

En efecto, la teoría de la organización evidencia un importante avance al utilizar como estructura de análisis la metáfora cultural y tratar a la administración como actividad simbólica (Mitroff, 1976; Pettigrew, 1979; Pondy y Mitroff 1979; Morgan, 1986; Smircich, 1983; Trice y Beyer, 1983) Luego, con el reconocimiento de la existencia de los aspectos simbólicos en los grupos organizados, se acepta que los mitos, ritos y valores organizacionales son una fuerza poderosa de las organizaciones y muchas veces más importantes para determinar la conducta de sus miembros, que todas las estructuras, reglas y procedimientos (Bradford y Harvey, 1972).

Así, la cultura organizacional es observada como la personalidad de la organización y comprende el conjunto de valores, mapas mentales, creencias, señales tangibles (artefactos) y actitudes compartidas por los miembros de la organización en un tiempo determinado (Deal y Kennedy, 1982; Reichers y Schneider, 1990).

Esa misión se arraiga en la propia cultura organizacional conjunto de creencias compartidas por los miembros así como a los valores y expresiones en las que éstas se manifiesta. (Peiró, 1996).

En el entorno educativo, Bolívar (1993), reproduce una sistematización de Schein (1990) que define la cultura a partir de una seriación de atributos:

“cultura puede ser definida como (a) unas pautas de asunciones básicas, (b) inventadas o desarrolladas por un determinado grupo, (c) en el curso de su aprendizaje sobre cómo hacer frente a problemas de adaptación externa e integración interna, (d) que han funcionado bien para ser consideradas válidas y, por lo tanto, (e) deben ser enseñadas a los nuevos miembros como (f) el modo correcto de percibir, pensar, y sentir en relación a estos problemas”.

Y, a la vez, aporta su propia concepción:

“conjunto de normas, creencias y valores que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados) del centro; siendo aprendido (socialización o enculturación de profesores principiantes y alumnos) y/o compartido por el grupo. La cultura escolar provee así a sus miembros de un marco referencial para interpretar los eventos y conductas, y para actuar de modo apropiado y aceptable a la situación”.

Parece existir consenso en el hecho de que la cultura organizacional designa un sistema de significado común entre los miembros que distingue a una organización de otra. Hablamos del conjunto de saberes, significaciones y prácticas socialmente compartidas en una situación por unos individuos, unos grupos o una sociedad; que representa un modelo de comprensión de las experiencias, de las actitudes y de los juicios de otros y de nosotros mismos, referidos a los acontecimientos, y que constituye un modelo de significaciones socialmente compartidas que les permite comportarse y actuar de manera adaptada en el seno de una sociedad.

La cultura, por tanto, desde esta perspectiva psicosocial, constituye una variable organizativa representada por los patrones de significados compartidos por sus miembros y, que se apoyan en determinadas creencias, valores, normas y rituales de funcionamiento. Pero claro, hablamos de cultura predominante de la organización, sin tener en cuenta que las organizaciones, también, se componen de muchas subculturas que son capaces de influir en el comportamiento de sus integrantes.

El interés por conocer la influencia de los componentes culturales es fundamental para comprender un conjunto de variables que inciden en el funcionamiento de la organización y que, por tanto, afecta a los individuos. Para Marcelo (1994), la cultura organizacional tiene un valor importantísimo para el desarrollo de la profesión docente, porque determina las actuaciones de los profesores, ya que la cultura profesional establece un lenguaje, una perspectiva, unos valores y unos supuestos que son fundamentales para conocer y comprender la profesión docente. De este modo, sólo entendiendo los patrones culturales que dan sentido a esta profesión, es como se podría llevar un cambio, comprendiendo las limitaciones y posibilidades del cambio educativo.

Los principios que caracterizan una cultura profesional son, según Schein (1985), las siguientes:

- Un lenguaje común y unas categorías conceptuales compartidas.
- Algunas formas de definir sus fronteras y de seleccionar sus miembros, así como, sistemas para el desarrollo de la organización.
- Algunas formas de disponer la autoridad, el poder, el estatus, la propiedad, y otros recursos.
- Algunas normas para mantener las relaciones interpersonales y la intimidad, creando lo que se ha llamado “estilo o clima de la organización”.
- Criterios para ofrecer recompensas o castigos.
- Formas de abordar sucesos inmanejables como problemas y/o conflictos organizacionales.

Entendemos, por tanto, que el contenido y la forma que adopta una cultura en las organizaciones educativas, nos puede ayudar a comprender los límites y las posibilidades de desarrollo de los profesores y del cambio educativo. Hablamos de contenido y forma de la cultura sobre la base de la distinción de Hargreaves (1996), que considera la importancia de lo que los profesores piensan, dicen o hacen para el desarrollo organizacional.

Contenido: Consiste en las actitudes, creencias, valores y hábitos que se comparten en un determinado colectivo de profesores.

Forma: Se basa en las relaciones que se establecen entre los profesores y los sistemas de asociación que se derivan de ellas.

Por tanto, los cambios en las creencias, valores y actitudes dependen de las modificaciones que se produzcan en las relaciones y asociaciones establecidas entre los profesores (Marchesi y Martín, 1998). Dicho de otro modo, es a través de las formas como los contenidos son elaborados, reproducidos y redefinidos.

3.4.3.2.- EL CLIMA ORGANIZACIONAL

El clima, ampliamente influido por la cultura, es el conjunto de percepciones compartidas que configuran la descripción y caracterización compartida por sus miembros de la organización. (Gonzalez-Romá y Peiró, 1999).

Se trata de una variable de carácter predominantemente cognitivo sin embargo, cada vez resultan más relevantes las dimensiones emocionales y afectivas y por ello, la consideración del clima emocional. (DeRivera, 1992; Páez et al, 1997).

El clima organizacional representa, de alguna manera, un concepto global que integra todos los componentes organizacionales que se agrupan en los procesos y estructura organizacional.

Entre las variables de clima que nos interesa para interpretar qué le influye o le afecta a los profesores en el ámbito organizacional cabe destacar (Gil-Monte y Peiró, 1997):

- El grado de participación e implicación de los profesores en la toma de decisiones.
- La autonomía permitida en la realización de las tareas.
- El tipo de supervisión ejercida sobre él.
- El apoyo social recibido desde instancias superiores.

Diversas características del clima organizacional han mostrado relaciones significativas con experiencias de estrés laboral y con las consecuencias negativas sobre la salud y el bienestar psicológico.

Mediante la percepción del clima de trabajo los profesores interpretan la realidad organizacional que les rodea. De este modo, la forma en que los individuos interpretan el ambiente es mucho más importante en la determinación de los comportamientos que la realidad objetiva.

Como se ha mencionado, se suele considerar que la falta de participación y las formas de desarrollo de la misma constituyen los predictores más consistentes de la tensión y el estrés relacionado con el trabajo. Dicho de otro modo, el hecho de participar de forma efectiva en la toma de decisiones puede dar como resultado un mejor desempeño del trabajo y reacciones psicológicas y conductuales positivas.

Otra dimensión relevante del clima organizacional en función del estrés laboral es el apoyo social y las buenas relaciones interpersonales porque pueden jugar un papel amortiguador de los efectos negativos del estrés laboral sobre la salud y el bienestar psicológico. La falta de apoyo

social percibido desde la dirección puede empeorar los sentimientos de tensión emocional y la salud de los sujetos, independientemente de que cambien o no los niveles de estrés.

Tanto el apoyo técnico como el apoyo emocional ofrecido por los compañeros y dirección disminuye los sentimientos de afectación o tensión que pueden generar estrés o burnout.

Este impacto, que puede tener el clima de la organización sobre la satisfacción y los valores que los individuos desarrollan en su trabajo, ha sido estudiado por Friedlander y Margulies (1969) que extrajeron las siguientes conclusiones:

- El clima organizacional es un determinante significativo de la satisfacción del individuo.
- El grado de impacto que el clima produce sobre la satisfacción laboral varía según sea el tipo de clima y el tipo de satisfacción.
- Los valores del trabajo ayudan a los individuos a moderar los diversos impactos de maneras complejas.

Está claro que el clima influye sobre la satisfacción de los individuos, pero el clima también influye sobre su conducta al estar expuestos continuamente a una situación y una atmósfera psicológica particular en la que están inmersos.

Por tanto, es importante destacar la variable de clima organizacional porque va a ser fundamental:

- 1.- para interpretar las fuentes de conflicto, de estrés o de insatisfacción que contribuyen al desarrollo de actitudes negativas frente a la organización;
- 2.- para iniciar y sostener un cambio que indique los elementos específicos sobre los cuales se han de dirigir las intervenciones y;
- 3.- para seguir el desarrollo de la organización y prever problemas que puedan surgir.

3.4.3.3. GRADO DE SUPERVISIÓN-LIDERAZGO

Estamos en un momento de reconceptualización del liderazgo escolar (Leithwood, 1995; Smylie, 1995), ya sea porque enfoques emergentes nos inducen a extenderlo más allá de las posiciones ocupadas formalmente en la organización (el liderazgo como algo a "estimular" inductivamente entre todos los miembros), ya porque el liderazgo como algo a "ejercer" (imponer deductivamente a otros) está en una profunda crisis, en organizaciones convencionales, pero especialmente en organizaciones "educativas". Igualmente se discute si el liderazgo es algo individual, a promover en el grupo, o mejor, un fenómeno o cualidad de la organización (Ogawa y Bossert, 1995)

Cualquier discurso sobre el liderazgo es dependiente de una comprensión de la peculiaridad de los centros escolares como organizaciones y de una teoría del cambio educativo, entendiendo que es a nivel organizativo donde ha de situarse adecuadamente lo que deba ser el liderazgo.

Si las formas tradicionales de gestión basadas en el control burocrático y en la autoridad técnico-racional no son por sí mismas suficientes, ni legitimables; es necesario ampliar la noción de liderazgo para incluir en ella la autoridad moral y profesional, el acuerdo, y el liderazgo múltiple de los profesores.

El reto crítico es lograr un desarrollo institucional de los centros como unidades de cambio en que el liderazgo está difuso y apropiado por el conjunto de miembros de la institución, con el riesgo de que los líderes naturales, bajo la "aureola" moral (Sergiovanni, 1992), se nos conviertan en "carismáticos", dado que no podemos presuponer unas condiciones formales de igualdad.

Para que haya centros de calidad debe haber directores de calidad y no hay directores de calidad mientras éstos no ejerzan un liderazgo organizacional dentro de la institución. A su vez, no hay calidad institucional ni profesional si no hay, como sustrato, una calidad personal.

Desde la perspectiva de la gestión de calidad, el primer reto al que debe responder el director de un centro educativo es el de ir, paulatinamente, reduciendo su papel de gestor e incrementando su función de liderazgo

El director gerencialista ha sido una persona que conduce la institución educativa reaccionando a la defensiva de los acontecimientos,

sobrecargado ante las demandas continuas de todos los miembros de la comunidad educativa, teniendo que actuar "tirando" de ciertos colegas desanimados o desinteresados, preocupado por lo que ya hay y por lo que ya se hace, más que por lo que se podría tener y hacer. Esta visión parece estar confirmada por algunas investigaciones que han abordado los problemas que los propios directores perciben en su práctica diaria.

El director líder, en cambio, es creador, constructor de un proyecto de escuela y de una visión educativa, dinamizador, ilusionante y proyectado al futuro. Como dice Crosby (1996:3), «*los líderes crean entornos en los cuales las personas están dispuestas a dar lo mejor de sí mismas*».

La gestión de toda organización implica una adecuada combinación de funciones que han sido caracterizadas como "management" y que tienen que ver con la organización interna y con la respuesta de la organización ante el entorno. Varios autores han realizado propuestas sobre las funciones más significativas. Todas ellas contemplan, de una u otra forma, la necesidad de un equilibrio entre la flexibilidad y el control y entre la orientación interna y la externa en la gestión de la organización.

Así, la dirección implica lograr para la organización capacidad de adaptación a su entorno mediante innovación y capacidad de impacto sobre él. Esa es la parte de la dirección que atiende a la formulación, elaboración y desarrollo de políticas, entendidas como planificación global y estratégica. Esa dirección ha de lograr también mantener un cierto orden que permita el logro eficaz de sus objetivos. Dirigir es lograr fines mediante la toma de decisiones. En tercer lugar, hay que hacer compatibles las funciones anteriores con la coordinación e integración de personas y la consecución de un buen clima social. Ello requiere la gestión de las relaciones humanas, la formación y el desarrollo de equipos, el logro de una visión común entre los miembros, y la capacidad de ilusionar a las personas que integran la organización. Finalmente, es necesario encontrar un equilibrio entre la autoridad, el orden, la racionalidad y la coordinación interna y ello significa crear y mantener estructuras adecuadas.

Así, dirigir implica "administrar" la organización. Hay pues, cuatro funciones, que deben combinarse adecuadamente: formular políticas, conseguir objetivos, integrar al personal y administrar (Peiró, 1996).

3.4.4.-NIVEL DE RELACIONES ENTRE PUESTOS, UNIDADES Y ORGANIZACIÓN

En este apartado se reflejarían los trabajos que intentan analizar las relaciones que se establecen entre los miembros de la organización desde las unidades (departamentos) de trabajo y entre esos mismos miembros, desde sus unidades con la dirección y el resto de compañeros de la organización (centro).

Recordemos, del mismo modo, que la satisfacción con el trabajo en general se mide por cómo se siente el individuo con las tareas que realiza en sus puestos, en las relaciones con los demás, el clima de trabajo y la cultura desarrollada en la organización.

DE LA CALIDAD EDUCATIVA A LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

INTRODUCCIÓN

En este capítulo pretendemos hablar de la calidad y su evaluación, partiendo de la idea de que evaluación y calidad son dos conceptos que se han ido acercando en la literatura y práctica sobre funcionamiento de instituciones educativas.

Siendo dos discursos originalmente independientes se han ido entrelazando si bien en los últimos años se percibe una pérdida de interés por el concepto de calidad, al menos como parte de un discurso compartido con el de evaluación. En efecto a juzgar por las referencias sobre evaluación (a partir de las bases de datos), este tópico sigue en ascenso mientras que las referencias conjuntas sobre evaluación y calidad han sufrido un claro descenso.

Con todo, es innegable que el discurso sobre calidad ha sido acogido en el discurso sobre evaluación considerándose la calidad como

un objeto mismo de la evaluación. En este sentido la evaluación institucional es, primordialmente, evaluación de la calidad del centro educativo.

Pero a su vez la calidad, al margen de las dificultades de su definición, como hemos visto anteriormente, es a la vez modelo organizador de la misma evaluación: la calidad, además de objeto de la evaluación, es meta, fin y hasta criterio de la evaluación. Detrás de todo intento de evaluación institucional, de programas o de resultados para mejora de la calidad educativa, hay un modelo de qué es calidad educativa.

1.- LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

1.1.- LA PREOCUPACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Hay que comenzar advirtiendo que la palabra *calidad*, como se manifestó en el capítulo anterior, tiene muchos significados o modos de empleo que, al ser aplicados en educación, se complican aún más, debido a las diferentes conceptualizaciones de ésta.

La calidad, acompaña y presuntamente legitima medidas y decisiones de reformas educativas a gran escala, así como sus proyecciones específicas sobre unas u otras facetas y dimensiones particulares de la educación (la enseñanza, el currículum, los profesores, los centros...). Y, al hacerlo, goza de tal predicamento y adhesiones que resulta improbable encontrar a alguien que, de entrada, se pronuncie en contra de la calidad.

Como se plantea algún autor, Reid (1997), ¿quién puede declararse a favor de la ineficacia, o quién en contra de unos contenidos, metas, experiencias y resultados educativos de calidad?

Bensimon (1995), entiende que la calidad, al igual que otras grandes palabras que pueblan una parte importante de los discursos educativos corrientes (autonomía, participación, satisfacción de los consumidores, etc.), son términos de significados inestables y moldeables según la impronta que dejan sobre los mismos factores sociales y políticos determinados, contextos históricos y tradiciones culturales, marcos ideológicos de unos u otros signos. Es más, el añorado profesor Lerena (1989) denunció el estandarte de la calidad como el pretexto edulcorado que trata de camuflar términos políticamente menos correctos (excelencia, élites, minorías) y funciones perennes de la educación (selección,

clasificación, distinción académica y redistribución social), disimuladas ahora bajo los imperativos de la calidad.

En cualquier caso, la calidad de la educación, que es lo mismo que hablar de un determinado modelo social y pedagógico nutrido de valores y criterios que ha de satisfacer la socialización de las nuevas generaciones en las instituciones escolares, es una preocupación que hunde sus raíces en la historia más remota.

Por tanto, la historia de la búsqueda de “calidad” en “educación” no es nueva.

Ya Aristóteles y Platón hablaban de una educación de calidad para todos los jóvenes de la sociedad. Lerena (1989) ha documentado sus equivalencias, en la Grecia clásica, con la *areté*. También Comenio en su *Didáctica Magna*¹ en los siglos XVI y XVII proponía la organización de las escuelas para instruir a toda la juventud en todo aquello que pueda hacer al hombre sabio, que se le prepare para adquirir un conocimiento verdadero y sólido, no falso y superficial.

Mayores avances con respecto al tema de calidad se encuentran en la época de la Ilustración y la Revolución Francesa, con la constante de acabar con la ignorancia con la mayor rapidez y eficacia posible y luchar por la “perfecta educación de la juventud” y “perfecta formación de los educadores” (Cano, 1998).

Siguiendo la doctrina del progreso en la Ilustración, Bowen² recuerda que en las instituciones educativas de esta época, ya sean universidades, colegios o escuelas, había una disposición a favor de la mejora perpetua, un interés por hacer que la institución mantuviera el ritmo de la mente humana, ya que “la gran distinción del hombre” está en “que es un ser progresivo”

Ya en el siglo XX, en los años sesenta, tras la euforia de los movimientos de planificación y la consolidación de la extensión de cobertura educativa, aparecen los primeros indicios de preocupación por la calidad donde adquirió relieve una idea de calidad de la educación claramente vinculada a la compensación social y a la igualdad de oportunidades. En esta década se destaca la “inversión en capital humano” y la reducción, con mucha frecuencia, de las políticas educativas a la formación de mano de obra.

¹ Comenio, Juan Amós (1982). *Didáctica Magna*. México. Editorial Porrúa, S.A. (2ª Ed.)

² Bowen, James (1992). *Historia de la Educación Occidental*. (T.III). Barcelona. Editorial Herder.

La aparición de nuevos conceptos sobre desarrollo trajo consigo un nuevo cuestionamiento sobre las políticas educativas, especialmente a lo relacionado con la demanda social de educación. La sociedad en su conjunto debía tomar parte en su desarrollo, reconocer la importancia de la educación de masas y garantizar a todos un cierto nivel de enseñanza, la alfabetización y la educación de adultos (UNESCO, 1990)³.

En esta misma década, en EE.UU. surge el movimiento de rendimiento de cuentas-*accountability*, como parte del “Movimiento de Escuelas Eficaces”⁴. Este movimiento que nace en relación al interés en la eficiencia, apostó al fuerte liderazgo del director de la escuela, al clima escolar seguro, ordenado y disciplinado, al desarrollo de habilidades instructivas básicas, al rendimiento de los alumnos, a los objetivos instruccionales de la escuela y a los resultados altos tales como las mejores puntuaciones en los exámenes.

El trabajo de Coleman (1966): “*Equality of Educational Opportunity*” sobre la influencia de las escuelas en los resultados de los estudiantes, muestra otros indicadores como predictores del rendimiento académico de los alumnos, tales como los antecedentes familiares, la clase social, la influencia de su entorno y de la tradición, así como la localización de la vivienda (rural vs. urbano)⁵.

A partir del Informe Coleman, se inicia una nueva etapa en la investigación educativa para demostrar la eficiencia de las escuelas y los factores determinantes que inciden en la “calidad” de un centro educativo, lo que permite ver que los primeros modelos de proceso-producto son la base para la generación de los sistemas dimensionales, donde se identifican factores contextuales y escolares como determinantes de la eficacia de los centros.

Pero “el fracaso de este movimiento ha sido su reduccionismo teórico, dado que la mayoría de los estudios trataban de buscar soluciones simples a problemas de naturaleza bastante compleja” (Cano, 1998: 17)

³ UNESCO (1990). Sobre el Futuro de la Educación: Hacia el Año 2000. Madrid. Ediciones Narcea S.A.

⁴ El comienzo simbólico del “movimiento de escuelas eficaces” se sitúa en los estudios de Weber (1971) y de Klitgaard y Hall (1974), si bien no es posible obviar un estudio previo decisivo: el Informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966).

⁵ Se halló que los alumnos de los mismos centros mostraban mayores diferencias entre sí que los matriculados en colegios distintos. Esto se interpretó como apoyo a la hipótesis de que el centro y los recursos disponibles son pobres determinantes del rendimiento, si los comparamos con las diferencias debidas a las condiciones socioculturales y familiares de los alumnos. En síntesis, la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico.

Independientemente del éxito o fracaso del Movimiento de Escuelas Eficaces, el dato más relevante es que a partir de los años setenta comienza a resurgir un interés marcado por la calidad.

Pero es en los años ochenta, con la restricción económica y la maximización de la rentabilidad donde toma fuerza la necesidad de luchar por la calidad, surgiendo como el epicentro del discurso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico y de la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación de la administración Reagan en EE.UU., la cual realiza planteamientos específicos sobre este tema en 1983⁶, donde se planteaba que la baja calidad de la educación norteamericana es una debilidad estratégica y una de las causas principales de la desventaja en la competencia tecnológica y productiva con Japón.

Es evidente que, detrás de este marcado interés por la calidad está la competencia entre los países y la necesidad de una educación altamente cualificada para tener mejores trabajadores, lo que expresa en gran medida la readecuación de la relación entre la economía y la educación. En esta nueva dimensión, no se trata sólo de mejorar la calidad de la formación universitaria o técnica, sino de introducir criterios de eficiencia y de adecuación en la formación de niveles más amplios de la población.

En 1984, las autoridades norteamericanas organizaron – conjuntamente con la OCDE– una reunión internacional de Ministros de Educación que estableció que la calidad de la educación básica debía transformarse en una tarea prioritaria para los países de la OCDE. Tal conclusión dio lugar, a su vez, a una serie de reuniones internacionales orientadas a vincular la calidad con distintos componentes de la educación como son el currículo (1985), la dirección escolar (1986), los docentes (1986), la evaluación y la supervisión (1986), todos los cuales convergen posteriormente en el informe internacional “Escuelas y Calidad de la Enseñanza” (OCDE, 1991) y en el Debate Ministerial sobre Educación y Formación de Calidad para todos (1992).

A mediados de los 80 la percepción predominante era que una persona tiene una mejor educación que otra cuando tiene más años de escolaridad. De la misma manera, se decía que un país ofrecía una mejor educación cuando sus tasas de matrícula eran más elevadas, sus niños

⁶ El interés en la calidad de la educación surgió por primera vez en Estados Unidos en 1983, cuando como consecuencia del informe “*A Nation at Risk*” de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación, creada por el presidente Reagan, se abrió el debate acerca de la calidad de la educación.

permanecían más tiempo en el sistema escolar y las tasas de graduación exhibían índices superiores a los de otro país.

En definitiva, se optó por una respuesta de tipo cuantitativo. Calidad se hizo equivalente a más años de escolaridad, permanencia y/o tasas de graduación.

Esta perspectiva cuantitativa se reveló insuficiente cuando todos los países llegaron a tener similares años de escolaridad y ya no fue posible comparar la “calidad” en términos cuantitativos.

Por ello, cuando se tomó conciencia de la masificación de la educación, la expansión del sistema dejó de ser el objeto principal de política educativa y fue necesario orientar la mirada hacia lo que ocurría al interior del sistema mismo.

Este fue un giro conceptual importante ya que la atención no se focalizó más en la expansión (la respuesta a la demografía y democratización) sino en tornar la mirada hacia su funcionamiento interno. Se inició, así, la búsqueda de una mirada cualitativa del tema de la calidad.

Resurgió de esta forma la demanda por la medición. El primer paso para hacer visible la educación desde un punto de vista cualitativo, fue recurrir a instrumentos para “medir” la calidad.

El resultado de esta búsqueda fue que, como parte del diseño de la política relativa a la calidad de educación se desarrollan diferentes estudios internacionales como los del IAEP (1988 y 1991) el *International Assessment of Educational Progress*, el IEA (1991) *Study on Reading Literacy*, IEA (1994-1995) *Tirad International Study in Mathematics and Science*, TIMSS; OECD *First International Adult Literacy Study-IALS*, UNESCO (1996) *SAQMEC* y *Monitoring Educational Progress* (1995-1997), y UNESCO; entre otros.

Y a la par, como se ha mencionado, en la década de los ochenta, comienzan a aparecer con mucha fuerza en el mundo occidental las propuestas y experiencias de control de calidad y el desarrollo de diversas técnicas agrupadas bajo la denominación de “Sistema de Mejora Continua”, lo que se ha venido en llamar “Gestión de la Calidad Total”.

Estas experiencias comienzan a ser consideradas además en el ámbito educacional desde dos perspectivas bien diferenciadas: desde el ámbito de la gestión de centros educativos (mayoritaria) y desde el ámbito

académico. En este sentido y desde nuestro contexto, recordemos las setenta y siete medidas, posteriormente sistematizadas y argumentadas en el famoso documento de la última etapa socialista, *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* (MEC, 1994). De una mirada somera a cada uno de sus capítulos permite ya apreciar un doble eje constitutivo: de un lado, el centrado en compromisos con la igualdad de oportunidades y la compensación de las desigualdades, así como la educación en valores; de otro, la autonomía y organización de los centros, la dirección escolar, la evaluación e inspección, el profesorado, su evaluación y formación.

Con el cambio en la escena política tras las elecciones legislativas de Marzo de 1996, el lema de la calidad, empezó a colorearse con nuevos matices. Sus traducciones más apreciables pueden comprobarse en la organización creciente de actividades de formación en torno a la Gestión de Calidad Total. El modelo de calidad ahora propagado cada vez muestra con mayor nitidez sus señas de identidad cercanas a la gestión corporativa.

En conclusión, podemos decir que la tendencia general de búsqueda de calidad en la educación hasta los años setenta ha estado fuertemente influenciada por un modelo de análisis e investigación educacional basado en el producto o rendimiento de los alumnos; a partir del movimiento de “escuelas eficaces” se incorporan otras variables relacionadas con el contexto social de referencia de la institución educativa. En los años ochenta se observan experiencias relacionadas con otras variables que miran más los procesos académicos, de gestión y de evaluación del desempeño laboral, y en los años noventa se observan enfoques de calidad educacional que incorporan tanto elementos del producto como elementos del proceso educativo.

1.2.- LAS DIMENSIONES DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN

Cuando se dice “calidad de la educación” se confronta la dificultad de que no se especifica qué es aquello a lo que se alude. Si el asunto de la calidad de la educación se ha convertido en uno de los pilares de la política educativa, ello no tiene que ver con la precisión técnica; tiene que ver precisamente con el carácter ambiguo del concepto.

Incluso, es posible postular que la fuerza del concepto de calidad radica precisamente en su ambigüedad. Ello ocurre por varias razones. Una de ellas tiene su origen en el hecho de que tanto la “educación” como la “calidad” son objetos culturales. Por ello, no hay disponible hoy una definición universalmente aceptada del concepto de calidad. Edwards

(1991) plantea esta situación como un problema teórico en el cual es necesario construir y explicitar en cada caso el significado de calidad.

Como cualquier concepto científico, ya se ha mencionado que, las diferentes definiciones que sobre el término de calidad se han escrito están conectadas con marcos conceptuales o concepciones, que condicionan el significado que diferentes sujetos otorgan a un mismo término.

Los diferentes diccionarios de la Lengua Española se refieren a la calidad como conjunto de atributos o propiedades referentes a algo o alguien y en segundo lugar, hacen referencia a la calidad como superioridad o excelencia, como grado que expresa una bondad. Esta definición llama a pensar que la calidad está imbuida de valores, por tanto no es neutra.

Por tanto, una excelente “calidad de la educación” se basa en una serie de parámetros y valores desde un determinado enfoque epistemológico y pedagógico y sustentado en unas dimensiones o principios vertebradores que hacen que no sea un concepto neutro. Más bien es un concepto ideológico que nos ubica en una perspectiva específica desde dónde mirar la realidad.

Principios que se pueden agrupar en varias categorías de entre las que entresacamos dos:

- Dimensión de lo político-ideológico / técnico-pedagógico.
- Dimensión proceso / producto.

1.2.1.- DIMENSIÓN DE LO POLÍTICO - IDEOLÓGICO / TÉCNICO - PEDAGÓGICO

1.2.1.1.-LA DIMENSIÓN POLÍTICO-IDEOLÓGICA

Las definiciones correspondientes a este nivel surgen a partir de demandas y requerimientos que el cuerpo social hace a la educación y se expresan normalmente como “fines y objetivos de la educación”.

La demanda más global es la responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento. A partir de esta demanda, es que se dice que un sistema educativo no es de calidad si no nos transmite conocimiento socialmente válido.

También aparecen otras demandas de la sociedad, que no son demandas generales, sino específicas, y que surgen de las interrelaciones del sistema educativo con otros subsistemas.

- *El sistema cultural* demanda al sistema educativo, lo que se llama en términos muy globales, la formación de la identidad nacional, o sea la transmisión de ciertos valores que aseguren la reproducción de la sociedad en la cual está funcionando. En este caso un criterio para definir en el nivel macro si el sistema educativo es o no de calidad, es reconocer si el sistema educativo alimenta al sistema cultural con los valores que este reclama para constituirse como sociedad, es decir si cumple con su función de ayudar a la integración social.
- *El sistema político* también hace demandas al sistema educativo que en nuestro ámbito se resumen en la cuestión educación-democracia. Demanda valores y comportamientos específicos que deben ser transmitidos por la escuela. Una sociedad democrática, solidaria y participativa reclama el aprendizaje de los valores, las actitudes y las conductas básicas que hagan esto posible, y para ello se debe ejercer la solidaridad y la participación desde la infancia.
- En lo que se refiere al *sistema económico*, dos son las áreas de compromiso del sistema educativo: la formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo.

1.2.1.2.-LA DIMENSIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Modela una forma concreta de cómo se organiza y cómo es el sistema educativo y que son las que expresan el compromiso para responder o no a las demandas de los demás sectores de la sociedad. Son las que permiten alcanzar o no las deseadas definiciones político-ideológicas.

Los ejes o dimensiones que describen las opciones técnico-pedagógicas se pueden agrupar en tres grandes áreas:

- El eje epistemológico.
- El eje pedagógico.
- El eje organizativo-administrativo.

A) EJE EPISTEMOLÓGICO

- Qué definición de conocimiento.

El primer criterio para definir y elevar la calidad de la educación se refiere a qué definición de conocimiento existe en el sistema educativo.

¿Qué tipo de conocimiento, qué modelo epistemológico es el que requiere la sociedad hoy?

Este es el elemento fundamental de la propuesta pedagógica desde la concepción epistemológica. La opción básica en este campo se refiere a la preminencia de las características relacionadas con la cultura humanista, o las relacionadas con la cultura tecnológica. El contexto de nuestro tiempo está enmarcado por la cultura tecnológica que supone un modelo específico de conocimiento científico distinto del anterior. A la tradicional definición de conocimiento científico que entendía que conocer era describir y explicar, hoy se agrega la necesidad de conocer para operar, para transformar (investigación y desarrollo). Conocimiento y transformación-operación son dos caras de la misma moneda.

Podemos volver a recordar que cada una de las decisiones que se toman en el nivel técnico-pedagógico posibilitan o no que se cumplan las demandas político-ideológicas.

- Qué definición de áreas disciplinarias.

La segunda opción a considerar dentro del eje epistemológico se refiere a cuáles son las *áreas de conocimiento* que están incluidas dentro del sistema educativo. Si el sistema educativo tiene que transmitir conocimiento socialmente válido debe intentar una adecuación entre cómo se definen las áreas de conocimiento dentro del sistema educativo y cómo las define la sociedad, o el campo académico.

Quizás el grado mayor de inconsistencia entre estas dos definiciones en nuestra realidad se refiera al área de las ciencias sociales, donde quedan en general excluidas de la enseñanza básica disciplinas ampliamente reconocidas en el mundo académico, como sociología, antropología, ciencias políticas, que el sistema educativo habitualmente desconoce. En el campo de las ciencias en general, el problema fundamental tiene que ver con la incapacidad del sistema educativo de incorporar rápidamente las novedades que se producen en el mundo académico.

- Qué definición de contenidos.

La tercera opción es, una vez definidas las áreas de conocimiento, qué definición *de contenidos de la enseñanza* existe. En esta concepción

se cruzan diferentes definiciones de contenidos: aquéllas que consideran a los contenidos como desarrollo de las competencias cognitivas básicas para el aprendizaje, con las que los definen como conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes. Todos estos elementos constituyen hoy los contenidos de la enseñanza.

B) EJE PEDAGÓGICO

- Qué características definen al sujeto de enseñanza.

La primera opción a realizar dentro de este eje tiene que ver con las características del sujeto que aprende. Esto implica una definición de las características psicológicas del alumno, ya que define quién es el sujeto de aprendizaje. Según cuál sea la opción adoptada se aplicarán criterios diferentes para analizar las conformaciones específicas de los diferentes componentes educativos.

Si el sujeto de aprendizaje se concibe con etapas evolutivas que suponen capacidades intelectuales diferentes, modelos operatorios diferentes, capacidades afectivas, responsabilidades diferentes en las distintas etapas evolutivas el juicio sobre la calidad de una propuesta de enseñanza o de una estructura de organización pedagógica deberá hacerse teniendo en cuenta si se respetan o no estas características.

- Cómo aprende el que aprende.

La segunda opción dentro del eje pedagógico se refiere a la definición de cómo aprende el sujeto el aprendizaje, o sea qué teoría del aprendizaje se adopta.

En la actualidad, decimos que tiene calidad el sistema educativo cuando la propuesta de enseñanza supone modelos de aprendizaje constructivo.

- Cómo enseña el que enseña.

La tercera opción dentro del eje pedagógico responde a la pregunta ¿qué características tiene el rol docente? Ésta puede ser definida desde el protagonismo del docente, en la conocida tarea de “transmisión”, o entendiendo al docente como organizador de las situaciones de aprendizaje, y conductor (mediador) de un proceso de construcción conjunta con los alumnos.

Estas opciones se expresarán no sólo en modelos concretos de organización escolar, sino que también signarán las decisiones sobre formación docente, carrera docente, etc.

- Cómo se estructura la propuesta didáctica.

Dicho de otro modo, ¿cómo se organiza la relación entre estos sujetos? ¿cómo se organiza la relación de enseñanza-aprendizaje?

Esto resume la problemática de la didáctica, de la organización de la propuesta de enseñanza. Y para que tenga calidad, sus características deben respetar las opciones anteriores. Es decir, deben posibilitar el conocimiento tecnológico, contemplar que el alumno es un sujeto constructivo, transmitir valores de democracia, todo lo que hasta ahora se ha visto que define la calidad.

C) EJE DE ORGANIZACIÓN

- La estructura académica.

La *estructura académica* del sistema educativo comprende dos cuestiones: la determinación de los niveles y ciclos que se incluyen, y la extensión del período de obligatoriedad escolar. La determinación de niveles y ciclos que componen la estructura académica del sistema educativo formal debe atender al logro de finalidades específicas socialmente relevantes, escalonadas a lo largo del proceso formativo de los alumnos de acuerdo con las posibilidades e intereses propios de cada etapa evolutiva. En este sentido, podría partirse de la hipótesis de que la decisión acerca de qué niveles educativos se debe reconocer, y la duración temporal de los mismos, así como cuáles de ellos están comprendidos en la obligatoriedad, se enmarca dentro del análisis de las necesidades sociales. En cambio, la decisión acerca de los ciclos que componen esos niveles, tiene más que ver con las características de las diferentes etapas evolutivas por las que atraviesa el educando.

El criterio básico para definir la extensión y estructuración de los ciclos surge a partir del reconocimiento de las características de las etapas evolutivas que incluye cada nivel. Un nivel determinado incluirá o no ciclos según comprenda o no dentro de la extensión propuesta una o más etapas evolutivas en los educandos.

De esta forma, los sucesivos ciclos y niveles se deben constituir en un desafío que contribuya al desarrollo integral de los alumnos, en lugar de constituirse en obstáculo o barrera que trabe dicho proceso.

□ La institución escolar.

La segunda opción a realizar dentro del eje organizativo es cómo se define la institución escolar. ¿Se define la institución solamente como “la escuela”? ¿Se abre la posibilidad de que “la institución” comprenda también otros espacios educativos?

La unidad concreta desde la cual se define y se visualiza el sistema educativo son los establecimientos escolares. Estos funcionan de acuerdo con un conjunto de características organizacionales que determinan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos en la medida en que ofrecen facilidades u obstáculos para la concurrencia, requieren modelos de relación cotidianos o no para el alumno, y condicionan la organización de la tarea del aula de acuerdo con ciertos modelos de enseñanza-aprendizaje y de concepción del conocimiento a difundir.

Por lo tanto, se podrá definir a la institución escolar no exclusivamente por sus características de organización, sino también como *espacio de aprendizaje* que, como tal puede adquirir formas diferentes de acuerdo con las necesidades específicas del nivel de que se trate, de la modalidad que se enseñe, o de las características y necesidades del grupo que se deba atender.

□ La conducción y supervisión (el gobierno).

Finalmente, la última opción se refiere a los modelos de conducción y de supervisión, incluyendo tanto los elementos macro que hacen a la conducción general del sistema educativo cuanto los que tienen que ver con el manejo concreto de las instituciones escolares.

1.2.2.- DIMENSIÓN PROCESO / PRODUCTO

1.2.2.1.-DEFINICIONES CENTRADAS EN EL PRODUCTO O RESULTADO

La mayor parte de las definiciones de calidad referidas al producto, están relacionadas con los resultados finales, que pueden ser de diversos contenidos, desde los grandes objetivos de la educación nacional, tales como “mejorar el bienestar de la población y su calidad de vida”, “mejorar las oportunidades de empleo de los egresados”, “formar ciudadanos democráticos”, hasta objetivos relacionados con el rendimiento específico de los alumnos, tales como “adquirir e integrar conocimientos”, “utilizar conocimientos significativos”, etc.

La crítica generada hacia el enfoque de los resultados educativos, expresados muchas veces como objetivos educacionales y entendidos como productos finales, es que pueden hacer perder de vista otras variables relacionadas con el centro educativo como sistema, que permite explicar su funcionamiento, sus relaciones y compromiso con la sociedad y el mercado laboral, así como las actividades relativas al trabajo en el aula, la relación docente alumno y las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En relación a los resultados educativos, el tema de la medición de la calidad ha ocupado un espacio importante en la producción de conocimientos e instrumentos, especialmente en lo relacionado a medir las competencias de los estudiantes, existiendo centros especializados en el tema y con reconocimiento internacional como es la International Association for the Evaluation of Educational Achievement, The Quality Assurance Agency for Higher Education, y el Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (INES) impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), dedicados fundamentalmente a la producción de estándares e indicadores y la comparación entre países.

Es cierto que una cosa son los indicadores y otra el concepto de calidad, aunque los indicadores pueden ser los instrumentos para mejorar la calidad. De todos modos la calidad hay que relacionarla con los fines de la educación y con otros factores tales como el perfeccionamiento de los docentes y el número de alumnos por profesor, las buenas aulas, los buenos medios didácticos, etc.

Además de la medición del rendimiento de los alumnos dentro del enfoque por productos o resultados, se encuentran las experiencias de medición de la capacidad de los docentes en términos de sus conocimientos de programas, metodologías, reglamentaciones, educación continua y los métodos para medir los centros educativos, como el accountability.

1.2.2.2.- DEFINICIONES CENTRADAS EN EL PROCESO

Las definiciones y propuestas centradas en el proceso no apuntan exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos y finales, sino a un modo de ir haciendo las cosas poco a poco, para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a lo que se nos demanda y ver las posibilidades y limitaciones reales que en el camino se vayan encontrando.

Encontramos definiciones como la de Cano (1998) que sostiene que la calidad debe entenderse como tendencia, como trayectoria, como proceso de construcción continua, más que como resultado. Entenderse como filosofía en tanto implica y compromete a todos los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común. No la equipara como eficiencia, la calidad va más allá de un rendimiento más o menos alto. La visualiza como un trayecto o camino que no apunta exclusivamente a la obtención de resultados inmediatos o finales.

Concuerda con Schmelkes (1992) de que un movimiento de búsqueda de calidad es como una espiral ascendente, una vez iniciado nunca se termina... siempre tenemos que estar insatisfechos con la calidad alcanzada, porque siempre será posible mejorarla.

Dentro de este enfoque, es lógico suponer que los temas de mayor profundización para buscar la calidad son los relacionados con el profesorado, el currículum, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización del centro escolar.

1.2.2.3.- DEFINICIONES INTERACCIONISTAS DE PROCESO / PRODUCTO

Los que plantean una posición de interacción entre las dos posiciones anteriores sostienen que la calidad del sistema educativo lleva a considerar los fines y objetivos, los procesos, los medios y los resultados debido a su estrecha relación. Para ello es imprescindible tener en cuenta la coherencia entre los fines generales de la educación, las metas institucionales y los objetivos específicos que orientan la acción de los actores, así como la eficiencia entre costos y beneficios y la eficacia de los resultados.

La coherencia entre todos los aspectos de la educación 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, y la eficacia estaría condicionada por el hecho de que cada uno de los actores sociales intervinientes en la educación cumplan adecuadamente su función, desarrollando sus posibilidades y superando todo tipo de límites.

Una definición que podría ajustarse a esta posición es la de Bernillón y Cerruti (1989)⁷ quienes consideran que “la calidad consiste en hacer

⁷ Bernillón, A; Cerutti, O. (1989) “Implantar y Gestionar la Calidad Total”, citado por Elena Cano García. Evaluación de la Calidad Educativa. Madrid. Editorial La Muralla, S.A., 1998. Colección Aula Abierta. Pág. 63.

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; disfrutar con el trabajo y ofrecer lo mejor de uno mismo; reducir costos inútiles; evitar fallos; ser más eficaz/ eficiente/ productivo”...

Por 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.

Desde esta perspectiva, la calidad total podría considerarse como una propuesta novedosa en la búsqueda de calidad en el trabajo desde la visión integradora de proceso-producto. Los rasgos básicos de esta propuesta se centran en la actitud o cambio de mentalidad de todos los que intervienen en las organizaciones e instituciones; es una nueva cultura de la gestión que implica no sólo la cooperación de todo el personal, sino el compromiso y la actitud en esforzarse por ser el mejor.

La calidad total pretende romper con la orientación tradicional de las organizaciones hacia el producto para centrarse principalmente en los procesos, que son los que debemos mejorar de forma continua y cooperativa para obtener la calidad.

Por otra parte, existe una coincidencia mayoritaria al afirmar que la Calidad tiende a la satisfacción de las personas.

La satisfacción tanto individual como colectiva es la prioridad de la propuesta; es una filosofía que debe de ser adoptada por todos los trabajadores de una organización para mejorar su trabajo, sentirse más satisfechos con él y consecuentemente, mejorar el producto o servicio que ofrecen.

2.- LA EDUCACIÓN DE CALIDAD O CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En primer lugar, resulta necesario diferenciar dos términos que se usan a veces indistintamente: calidad de la educación y calidad de la enseñanza.

Sostenemos, con Cobo (1995), que el primero de ellos es más amplio y engloba al segundo, ya que la enseñanza, es parte del proceso

educativo. La enseñanza es un medio para educar y su calidad, sin duda, redundará en una mejor educación.

Cualquier reivindicación relativa al sistema educativo, al funcionamiento de las escuelas o al status del profesorado se ha planteado siempre bajo la protección del concepto *calidad de la enseñanza*.

De ahí que cada cual lo haya interpretado conforme a las circunstancias del momento, conforme a sus intereses personales, confundiendo en la mayoría de las ocasiones el concepto de calidad de enseñanza con calidad de las estructuras académicas, personales o materiales del sistema educativo.

Por tanto, el concepto de calidad tiene un contenido diferente dependiendo del sector de la comunidad educativa que haga el correspondiente juicio de valor: el profesor puede estar pensando en mejorar las condiciones personales con las que desempeña su importante cometido; las asociaciones de padres pueden referirse a las condiciones materiales de los centros; la autoridad local puede imaginar la mejora en las infraestructuras del servicio público educativo; las autoridades regionales o centrales del Estado pueden asociarlo con la mejora de las condiciones materiales de toda la red educativa en su conjunto.

No hay más que ver cuál es la respuesta predominante según los sectores opinantes y las diferencias de las mismas. Así, poco tiene que ver lo que el alumnado, los padres, los profesores, los empresarios, etc., cada uno de los sectores por separado, entiende por educación y más concretamente por educación de calidad.

Veamos brevemente cómo entienden el concepto de calidad los sujetos pertenecientes a cada estamento del centro educativo siguiendo el estudio sobre calidad educativa realizado por Uría (1991):

- Los profesores... entienden la calidad educativa como la posibilidad que les ofrece la administración o la institución de participar en aquellos ámbitos que les interesan y crear las estructuras que les facilite y haga más cómodo el trabajo.

Desde el punto de vista académico consideran calidad los niveles de éxito alcanzado por sus alumnos en su asignatura. Para una mayoría importante de profesores, la calidad es el correcto comportamiento de los alumnos en la clase o el éxito en la consecución de unos objetivos mínimos que expresan lo

que el común de los ciudadanos debe saber para acceder a un nivel superior del sistema educativo.

- Los padres... participan de algunos estereotipos de calidad que acabamos de definir; sin embargo, sus intereses, son, en este caso, más vitales. A cualquier padre que le preguntamos la opinión que le merece el colegio de su hijo nos contestará, bien de forma admirativa, bien de forma despectiva, sobre los aspectos que le parecen buenos para su hijo y los aspectos que considera inconvenientes.

También valorara la cantidad de actividades que ofrece el centro fuera del horario lectivo y lo limpio y cuidado que está el patio y centro en general. En resumen, nos dará una imagen valorativa del colegio en función de indicadores que hacen referencia al trato, a las instalaciones, a los servicios que ofrece el centro y el éxito o fracaso escolar entendido personalmente.

- Los alumnos... manifiestan, de forma más arbitraria todavía la valoración que les merece su centro. En general, frente a sus amigos lo valorarán por encima de nosotros, aunque en su fuero interno lo consideren mejorable.

Cuando hablan entre ellos consideran indicadores de calidad (atracción o rechazo) aspectos como la facilidad de trato con los profesores, la cantidad de actividades lúdicas, festivas y deportivas que ofrece el centro, el clima de interacción positiva y la posibilidad de hacer amistades que facilita el centro, la cantidad de trabajo que se exige para casa, la facilidad con que se aprueba las materias o áreas, el orden y clima de convivencia ordenada (no excesivamente riguroso), lo bien que se lo pasan en la clase de tal o cual profesor, etcétera.

Por otro lado, el término calidad de la educación presupone un concepto que sirva para discernir acerca de ella y medirla, para saber cuándo se puede hablar de calidad de la educación y para evaluar en qué medida se da esa calidad. Es por ello que De Miguel señala que para evaluar un aspecto concreto del sistema educativo debemos partir de los criterios específicos de calidad que se establecen al respecto (citado por Gairín, 1996). Este criterio suele buscarse en los fines últimos de la educación.

Bajo este punto de vista, "una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orienten a

la mejor consecución posible de esos fines" (Valle, 1994, citado por Cobo, 1995: 358).

De este modo, se hace evidente que el concepto de calidad de la educación es más amplio y completo.

De lo anterior podemos concluir, primero, que la calidad de la educación se discierne y mide de acuerdo a sus propios fines; segundo, que la educación será de calidad si todos sus elementos se orientan hacia esos fines; y tercero, que el término calidad -en educación- está ya por sí, cargado de valores derivados de los mismos fines a los cuales se orienta la educación.

Al respecto, Carr (1993) señala que la definición de la calidad de la educación requiere explicitar si los criterios que van a ser empleados se derivan de valores intrínsecos o de valores materiales. Pero luego postula que la calidad educativa tiene poco que ver con la medición de unos criterios de rendimiento, sino que es algo que sólo puede ser juzgado haciendo referencia a aquellos criterios éticos que los profesores invocan tácitamente para explicar el propósito educativo de su enseñanza.

Una propuesta llena de sentido resulta ser la de Marín Ibáñez (1981), quien en relación con su concepto de educación, considera que la calidad de ésta viene determinada por la dignidad, profundidad y extensión de los valores que seamos capaces de suscitar y actualizar.

Si la educación es un proceso de socialización e individualización (de personalización), de desarrollo autónomo suscitado por medio de estímulos externos, y la calidad está relacionada con la idoneidad máxima que se puede esperar de dicha personalización o desarrollo, entonces, podemos decir que los criterios para medir la calidad de la educación están influidos tanto por el concepto de persona y los valores que le son propios, como por la sociedad en que éstas viven.

De ser así, la calidad de la educación podría ser, al menos en parte, un concepto histórico y relativo, ya que dependería de unos fines o expectativas sociales que pueden ser diferentes entre las diversas comunidades socio - culturales y a lo largo de su historia.

A pesar de ello, Cobo (1995) estima que es posible acercarse a un concepto común y válido que sirva a países similares, de un desarrollo económico, cultural, educativo y social homogéneo, ya que existe en ellos una coincidencia en los fines, objetivos concretos y expectativas en

general que la sociedad de esos países deposita en sus sistemas educativos.

En el caso de los países con un desarrollo económico, cultural, educativo y social alto y medio, estos fines primordiales y contenidos referenciales de la educación podrían referirse, en opinión de Cobo (1995), a la culminación de dos procesos interrelacionados del aprendizaje de la persona, tanto para la plena realización personal como para el bien de la sociedad. Estos son, a la vez, fines y procesos de la educación. A saber:

1. El pleno desarrollo personal del alumno: en España, por ejemplo, este concepto es aclarado por la LOGSE⁸, al decir que la educación debe proporcionar "una formación plena que les permita -a los niños y jóvenes de ambos sexos- conformar su propia y esencial identidad (...). Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad" (Párrafo segundo del preámbulo).

Más adelante, en el artículo 2º, referido a los principios que debe atender el desarrollo de la actividad educativa, señala como uno de ellos: "La formación personalizada, que propicie una formación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional" (letra a, punto 3º, del citado artículo, LOGSE, 1990).

2. Intrínsecamente relacionada con éste, como dijimos anteriormente, está la socialización, es decir, la preparación del individuo para la participación plena en la vida de su entorno social y cultural y su preparación para la inserción en el mercado de trabajo en el contexto socio-económico en que le toca vivir.

En el primer aspecto, hoy se reconoce una especial relevancia a la formación de valores como libertad, participación, paz, tolerancia y solidaridad, y a la preparación para una vida en democracia, reconocida como la forma sociopolítica más favorable para el cultivo de esos valores.

En cuanto a la preparación para el trabajo, que es parte inseparable de la socialización de la persona, es un fin y un proceso muy importante para las sociedades, ya que sus éxitos o desaciertos tienen una inmediata

⁸ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990, BOE n.º 238, de 4 de octubre (en adelante LOGSE)

repercusión social y económica, tanto para las personas en particular, como para las sociedades en general.

Así, con bastante seguridad, se puede pensar que los fines de la educación propuestos por la LOGSE están fuertemente influenciados por la historia española del siglo pasado (principalmente entre 1931 y 1974), y de ahí la importante alusión a valores relegados en dicha época: pluralismo axiológico, libertad, tolerancia, etc.

Esto nos lleva a suponer que el pleno desarrollo personal de los alumnos, que antes que nada son personas, debe ir más allá del concepto histórico y relativo de la calidad de la educación, aunque como es natural, no escapa a sus circunstancias.

En definitiva, creemos que el desarrollo personal debiera ser más amplio y profundo que los fines del sistema educativo en una sociedad determinada, porque los fines de desarrollo personal están, primero y sobre todo, relacionados con el hombre mismo, con el hecho de que es persona y, a partir de aquí, con el sentido de la vida que se tenga.

Profundizaremos en este fin-proceso a partir de la definición de calidad de García Hoz (1979), en la cual dice que la *disposición* es uno de los elementos de la calidad, y diferencia en ella la *integridad* y la *coherencia en el orden*. Al hablar de la calidad de la educación, la integridad hace referencia al ser mismo de la educación y consiste en incluir todos los factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre.

"Integridad implica que la educación responda y desarrolle todas las potencias de la naturaleza humana, satisfaga todas las exigencias de la vida y desarrolle las aptitudes y posibilidades de cada persona particular en tanto que individuo inserto en una comunidad" (García Hoz, 1979: 167).

Satisfacer las necesidades y desarrollar las potencialidades del hombre (del ser humano) no sólo es una cuestión general, sino que también y *radicalmente* es atención a cada uno de los hombres y mujeres, a cada persona.

Esto es, que cada persona tiene necesidades particulares, tal vez únicas, que la educación tiene que ayudarle a satisfacer, y potencialidades que tiene que ayudarle a desarrollar, más allá de las exigencias y potencias de *toda* persona.

Hasta aquí nos hemos referido, tanto a los fines de sociedades similares, de un desarrollo económico, cultural, educativo y social de nivel alto o medio, como a los fines personales que se derivan de la esencia misma de ser persona.

Y, con respecto a los fines personales, creemos que el concepto que presentamos a continuación no puede excluirlos ni obviarlos tal y como los hemos planteado anteriormente.

El concepto de educación de calidad propuesto por De la Orden (1988) apunta a fijarse en la característica o rasgo común de diversas manifestaciones educativas de calidad, independientemente de los valores, fines, objetivos o procesos de los que se deriven; se refiere a las relaciones existentes entre distintos elementos del contexto, el proceso y el producto de la educación.

Por ello, la educación de calidad sería "el efecto de una relación peculiar entre los componentes básicos, internos y externos, del sistema y el centro educativo" (De la Orden, 1988: 153), apartándose así, significativamente a nuestro parecer, de la afirmación de Beore, Caldwell y Millikan (1992): "la mejora de la calidad educativa significa la mejora de cada faceta del funcionamiento de la escuela" (citados por Gairín, 1996: 283).

De este concepto de calidad de la educación hay tres factores que se desprenden y que permiten expresar el análisis del sistema de coherencias:

- Funcionalidad: es la coherencia entre los resultados y fines.
- Eficacia o efectividad: es la coherencia entre resultados, metas y objetivos.
- Eficiencia: es la coherencia entre procesos y medios y resultados.

De este modo, postula De la Orden, la calidad de la educación se entiende como un complejo constructo valorativo apoyado en la consideración conjunta de estas tres dimensiones interrelacionadas (funcionalidad, eficacia y eficiencia), que son expresión de un sistema de coherencias múltiples entre los componentes básicos de los sistemas y centros educativos. Así, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes fundamentales del sistema.

Finalmente, este modelo de coherencias proporciona las bases para determinar indicadores de calidad educativa, predictores y criterios de funcionalidad, eficacia y eficiencia.

Este concepto es compartido por Gairín quien, después de revisar una serie de autores, concluye que "las aportaciones más interesantes hacen (...) referencia a la interacción que se establece entre los distintos subsistemas de la escuela (profesores, padres y alumnos) y de éstos con el entorno escolar (padres y autoridades educativas); también, a la relación de los logros académicos con los organizativos. En ambos casos, las interacciones se producen en coherencia con la cultura de la escuela, pero al mismo tiempo, superan su consistencia" (1996: 318).

Esta perspectiva, al situarse en el análisis de los procesos, rescata dos elementos importantes a tener en cuenta:

- el aporte de la gestión de dichos procesos al proceso de calidad de la educación.
- la consideración no excluyente ni aislada de los componentes o contextos del sistema y la relación coherente entre ellos, reforzando la idea de que el cambio hacia la calidad en educación es resultado de todos ellos.

Por tanto, los criterios para definir la educación de calidad están influidos por los valores que a ella se le atribuyan, por el concepto de educación que se tenga y por cuáles se consideren sus fines, lo que está relacionado, a su vez, con el concepto de persona y de sociedad, y con el sentido de la vida que se posea. Mientras más amplio sea el contexto de aplicación del concepto de educación de calidad, mayor será su grado de abstracción y menor la posibilidad de implementación del mismo, al menos de forma práctica, efectiva y controlable.

Es por ello que consideramos de suma importancia una doble tarea complementaria: primero, que se establezcan marcos referenciales amplios que permitan apreciar el mayor o menor grado de calidad de la educación de un grupo determinado y, segundo, que dentro de estos marcos, se desarrollen conceptos más cercanos a la realidad donde se quieren aplicar.

Siguiendo esta línea de argumentación y considerando nuestra situación histórica y cultural, estableceremos aquí un marco referencial amplio de *educación de calidad*, relacionado con las definiciones y fines señalados con anterioridad, y que viene a establecer que la educación de calidad es aquella que ayuda al educando a satisfacer plenamente sus necesidades y a desarrollar al máximo sus posibilidades personales de manera integral, contribuyendo así a su participación plena y constructiva en la sociedad en que vive de acuerdo a lo que ésta espera y necesita de él.

En consecuencia, la educación tenderá a la excelencia en la medida que sus resultados sean funcionales a la sociedad y al ser humano (coherentes con la cultura y sociedad en que se desarrolla y sus fines), eficaces (coherente con sus propios fines y objetivos) y eficientes (coherente con sus procesos y medios).

La calidad de la educación depende de una serie de factores tal y como se ha visto con anterioridad. Los aspectos de mayor coincidencia en la mayoría de las propuestas de búsqueda de calidad, como influyentes en la calidad educativa son el profesorado, los alumnos, el currículo, la organización y gestión del centro educativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y los recursos.⁹

De la misma manera que encontramos enfoques basados en producto o proceso, encontramos mayor inclinación hacia elementos que intervienen en el proceso de enseñanza o influyen en él.

Los enfoques que hacen referencia a la calidad basada en el producto, hacen referencia al rendimiento del sistema educativo, al centro educativo, al alumnado y muchas veces a la inspección y supervisión. En cambio, los enfoques que defienden la importancia del proceso, se inclinan más hacia los elementos del profesorado, la construcción curricular, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización del centro escolar.

Conviene aclarar, que dentro de los enfoques que defienden una u otra orientación, existen diferencias en relación a un mismo elemento.

Y desde el contexto de esta investigación, el “profesorado”, ha sido priorizado como el elemento fundamental de búsqueda de la calidad desde diversas dimensiones:

- a) a partir de un enfoque de producto, que parte de mecanismos rigurosos de selección y promoción de evaluaciones periódicas que permitan determinar su rendimiento, capacitación continua, producción científica, compromiso con la docencia;
- b) sobre la base de un enfoque de proceso, cuya importancia estaría más relacionada con su crecimiento como docente y como miembro de un grupo de trabajo que participa en un proceso de definición de objetivos comunes con miras a la calidad educativa; y
- c) a partir de un enfoque combinado, que además de su rendimiento y evaluación individual, esté inserto dentro de una

⁹ El subrayado corresponde a los ámbitos recogidos en esta investigación.

estrategia de crecimiento, compartiendo un proceso conjuntamente con los demás miembros de la comunidad educativa en función de metas colectivas.

2.1.- LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO CONCEPTO DINÁMICO

Otra manera de entender la calidad de la educación es conocer cómo se ha pretendido alcanzarla en cada momento, ya que también se ha considerado sinónimo de conseguir los objetivos que cada sistema se ha propuesto desde los objetivos individuales de los alumnos.

Si analizamos con cierta perspectiva las grandes metas que se ha propuesto el sistema educativo como ejes de calidad durante los últimos cuarenta años, encontraremos diferentes circunstancias que orientaban las prioridades de actuación.

1. En los años 60 y las décadas anteriores las prioridades y los objetivos del sistema se identificaron con: evolución social, evolución cultural y alfabetización.

La promoción social se entendía entonces como igualdad de oportunidades para los mejor dotados, que llevó a políticas de becas y a la creación de centros como las universidades laborales (para dar oportunidades a los cerebros privilegiados con escasos recursos) y las Guarderías Infantiles Laborales (para favorecer la igualdad de oportunidades de la mujer en la incorporación al mundo del trabajo).

2. En los años 70 como consecuencia de la explosión demográfica, el sistema educativo tuvo que hacer un gran esfuerzo para atender la creciente demanda de puestos escolares públicos. Podemos destacar por tanto, como ejes de la política educativa y principales objetivos del sistema educativo, la escolarización universal y la integración social. Se hace un gran esfuerzo para conseguir plazas escolares para todos. La Ley General de Educación supuso una ampliación del sistema educativo hasta los 14 años y la comprensividad hasta esa edad, con lo que ello conlleva de incremento de la integración social.

Visto con la perspectiva de los casi treinta años transcurridos, podríamos afirmar que en muchas ocasiones se llegaba a identificar entonces la calidad con disponer de plazas en el sistema público, y

exagerando un poco, podríamos afirmar que llegaba a identificarse escolarizar con educar.

El logro social que supuso la E.G.B., no estuvo exento de conflictos en el seno de las aulas y de los centros educativos. Conflictos derivados de la nueva realidad docente y educativa y de las nuevas situaciones derivadas de la comprensividad.

3. En años 80 el sistema educativo se queda de nuevo pequeño. Se demanda su ampliación hacia abajo: Educación Infantil desde el nacimiento, y, hacia arriba: Enseñanza Secundaria Obligatoria hasta los 16 años.

La integración de alumnos con minusvalías en los centros educativos de Educación Infantil y Educación General Básica, supuso un paso más en la integración social.

El sistema educativo sufre una nueva etapa crítica, a muchos usuarios les resulta insuficiente para atender las demandas sociales. Como consecuencia, la iniciativa social y privada intensifica actuaciones paralelas al sistema educativo, como fueron:

- Complementos al aprendizaje oficial de los idiomas: estancias de los alumnos en el extranjero.
- Extensión de la Educación Infantil. Además de las Guarderías ya existentes, proliferan centros de atención a la infancia que aún no están en el sistema educativo ni regulados adecuadamente.

4. En los años 90 el sistema educativo crece. Incrementa la comprensividad hasta los 16 años. Incluye la Educación Infantil desde los cero hasta los tres años (el resto ya estaba en el preescolar de la Ley 70).

La LOGSE resulta una Ley que acoge todos los principios anteriores: integración y promoción social, ampliación del sistema, igualdad de oportunidades, etc. pero con matices que en la práctica suponen diferentes planteamientos profesionales. Además, esta Ley asume nuevas metas como son:

- Los valores (aspectos transversales del currículo), con lo que ello conlleva de toma de postura del profesorado y los nuevos planteamientos metodológicos que le son propios.

- La comprensividad hasta los 16 años que va unida al trabajo en grupos heterogéneos, la escolarización forzada de muchos alumnos, la polémica por el mantenimiento del nivel pretendido, etc.
- La atención a la diversidad o lo que es lo mismo que la otra cara de la comprensividad.
- Incorporación masiva de las nuevas tecnologías de la información.
- Surgen además nuevos problemas: incremento de la inmigración, incremento de situaciones violencia en los centros educativos ...

Como decíamos al principio, esta Ley señala o destaca elementos que contribuyen a la calidad: la Inspección, La Orientación Educativa y La Formación del profesorado, entre otros.

3.- LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN

No se puede hablar de calidad sin hacer referencia a la evaluación educativa, fundamentalmente por la utilización que se hace de la misma como estrategia básica de diagnóstico.

De la misma manera que la calidad presenta enfoques diferenciados y cronológicamente visibles en el tiempo, en la evaluación educativa se pone de manifiesto lo que se cree más relevante de la educación, lo que se espera de ella y los mecanismos que se consideran más importantes para mejorar el sistema educativo.

En términos generales, la necesidad de proceder a una evaluación objetiva de los sistemas educativos es un fenómeno relativamente reciente. De hecho, corre en paralelo a la consideración de la educación escolar como algo que concierne no sólo al docente y al alumno, sino que tiene importantes implicaciones sobre cuanto acontece fuera del recinto escolar.

A principios del siglo pasado aparecieron las primeras tentativas de indicadores relacionados con los gastos escolares, las tasas de abandono o de promoción, etc., junto a los primeros *tests* estandarizados de concepción psicométrica. No es hasta los años treinta cuando surgen, en los Estados Unidos, de la mano de la *Carnegie Corporation* y de los primeros institutos universitarios de investigación educativa, las primeras aproximaciones alternativas al estudio de las diferencias entre los objetivos escolares y los logros alcanzados.

En los años 50 y 60 desde la teoría del capital humano surgirán tres líneas paralelas de investigación en materia de evaluación de resultados: con respecto a las necesidades de mano de obra, a las tasas de rendimiento social y a la demanda social. Se produce una coincidencia entre estas líneas y los movimientos de reforma educativa que insisten en dotarse de mecanismos de evaluación que prueben su bondad y mejora con respecto a los métodos tradicionales.

Es de recordar también, el fuerte impulso que recibió la evaluación en los EE.UU. durante los años sesenta, gracias a una enmienda encaminada a asegurar la evaluación de los programas puestos en práctica, y posteriormente bajo la influencia de los debates generados por la publicación del ya citado Informe Coleman, en 1968. La demanda de respuestas objetivas y fiables a las cuestiones suscitadas acerca del sistema educativo estadounidense favoreció la canalización de notables recursos económicos hacia las actividades de evaluación, produciendo como consecuencia un gran impacto sobre su desarrollo académico y profesional. La evaluación educativa experimentaría así un apreciable desarrollo a partir de finales de la década de los sesenta, cuya influencia se haría sentir progresivamente en otros países.

Mientras en los Estados Unidos se producía ese proceso, en el ámbito internacional se ponían en marcha otras iniciativas que se orientaban en la misma dirección. Entre ellas cabe destacar, por su envergadura y por su extensión temporal y geográfica, la constitución de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), dedicada a promover y realizar estudios internacionales de evaluación educativa, (Degenhart, 1990). Las aportaciones de la Asociación Internacional para la Evaluación de la Enseñanza (desde 1962) ha sido muy importante, sobre todo cuando la publicación de algunos resultados, a finales de los años ochenta, puso de manifiesto que países que han ido ganando terreno en términos de competitividad económica internacional a las grandes potencias, también han mejorado sensiblemente su posición en el terreno de los resultados académicos, casi hasta extremos insospechados.

Es importante mencionar, para reafirmar el interés por la evaluación de los sistemas educativos, la experiencia de construcción de indicadores internacionales de la educación por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Así, en los años setenta dicha organización, que agrupa a los países con economías más desarrolladas, inició un proyecto con esa finalidad, en conexión con un intento más ambicioso de construcción de indicadores sociales cualitativos, que se saldó con un relativo fracaso. Las limitaciones del proyecto, las fuertes

críticas que recibió y la parquedad de sus resultados demostraron su carácter prematuro (Nuttall, 1992). Sin embargo, a finales de los años ochenta, la OCDE retomó la idea y puso en marcha el Proyecto denominado INES, de Indicadores Internacionales de la Educación, que ha alcanzado un eco considerable.

El énfasis en la objetivación y la cuantificación fue contestado en la década de los años setenta por medio de una reacción en pro de la evaluación cualitativa.

Los ochenta verán la necesidad de una renovación de la concepción y prestación del servicio público de la educación, en el contexto de la crisis del Estado de bienestar que conducirá en los noventa a un renacer de los métodos cuantitativos de evaluación de la educación, en sintonía con nuevas fórmulas de gestión y evaluación de las políticas públicas.

Del mismo modo, desde finales de los años ochenta y durante los noventa se han puesto en marcha mecanismos institucionales, centros u organismos de evaluación de los sistemas educativos de países como Francia, Suecia, Noruega, España, Argentina o Chile; se han desarrollado planes sistemáticos de evaluación en el Reino Unido, Holanda, Francia, Argentina, Chile, República Dominicana o México; se han elaborado indicadores nacionales de la educación en Estados Unidos, Francia, Dinamarca o Suiza (Tiana, 1996). Aun sin ánimo de ser exhaustivos, se comprueba fácilmente que el interés a que antes se aludía no deja de extenderse por regiones muy diversas.

También los organismos internacionales han reaccionado a dicho ambiente, poniendo en marcha programas vinculados al desarrollo de las políticas de evaluación educativa. Tanto la ya mencionada OCDE como la UNESCO, la Unión Europea o la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, han traducido dicho interés en proyectos concretos y han invertido en los últimos años, grandes esfuerzos en la definición de sistemas de indicadores internacionales de la educación, con el convencimiento de contribuir así a mejorar el conocimiento que los políticos y administradores de la educación tienen de sus propios sistemas con respecto a otros que pueden tomar como comparables y, por consiguiente, como referentes.

Actualmente, los planes y las instituciones dedicados por entero a la evaluación de la calidad de la educación a escala nacional e internacional son una realidad que ha cobrado vida en muy poco tiempo.

Además de los cambios conceptuales, los cambios metodológicos, caracterizados por la creciente tendencia a la integración de métodos cuantitativos y cualitativos y los cambios en la utilización de la evaluación, con mayor énfasis en la concepción «iluminativa» que en la instrumental y la insistencia en el carácter político de aquélla, hay que añadir algunos cambios estructurales, caracterizados por una creciente inclusión de la evaluación entre los mecanismos de gestión de los sistemas educativos, una ampliación de sus ámbitos de cobertura y una mayor interdisciplinariedad (House, 1993).

La evidencia de la evolución y rapidez de esos cambios podría quedar reflejada en esta expresión:

“Cuando comencé mi carrera en evaluación hace más de veinticinco años, reuní todos los trabajos que pude encontrar en una pequeña caja de cartón en un rincón de mi despacho y los leí en un mes. Desde entonces, la evaluación ha pasado de ser una actividad marginal desarrollada a tiempo parcial por académicos a convertirse en una pequeña industria profesionalizada, con sus propias revistas, premios, reuniones, organizaciones y estándares” (House, 1993:1)

3.1.- CONTEXTO DE EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El análisis de las transformaciones que se producen en el dominio educativo, la respuesta que países y ciudadanos deben dar a las nuevas demandas y la conducción más eficaz de los procesos de cambio, se convierten en elementos cruciales de las políticas educativas actuales.

El énfasis en la evaluación de la calidad de la educación aparece en un contexto en el que coinciden, al menos, tres tipos de tendencias:

- En primer lugar, las nuevas demandas que la sociedad y la economía proyectan sobre los sistemas educativos, en el marco de la internacionalización y de la incesante búsqueda de competitividad en los mercados mundiales, pero también de la mejora de la calidad.
- En segundo lugar, las crisis económicas que, de modo recurrente, han afectado a la capacidad de dar salida a todas y cada una de las necesidades de orden social patentes en nuestras sociedades.
- Y en tercer lugar, en buena medida como resultado de los efectos de esas recurrentes crisis económicas sobre la opinión pública y sobre las ideologías, surge una nueva cultura (la

rendición de cuentas - Accountability) que se acompaña de una falta de confianza en la capacidad del Estado para dar salida de modo eficaz, eficiente y económico a todas y cada una de las necesidades que una población cada vez más exigente plantea.

Debemos tener en cuenta que, los efectos más directos de la crisis económica sobre los sistemas educativos se refieren, por supuesto, a la reducción del gasto público. Pero hay otros efectos indirectos, no tan obvios, que tienen que ver con la manera como ese gasto se lleva a cabo. Por un lado, en una época de crisis económica no sólo se reduce la inversión pública, sino que se hace más necesario establecer prioridades.

Desde la perspectiva actual, la época de las grandes inversiones en educación, en capital y recursos humanos, treinta y cuarenta años atrás, parece haber dejado la impresión de que el sistema educativo es un pozo sin fondo, que nunca puede llenarse y donde nunca hay suficiente para contentar demandas, cuantitativas y cualitativas, siempre crecientes. Además el gasto público en educación tiene que competir con otras posibles inversiones cuyos resultados aparentan estar mucho más al alcance de la mano, son mucho más visibles y, en última instancia, rentables a corto plazo. En los últimos años la educación ha dejado de ser la prioridad fundamental frente a otras preocupaciones como el desempleo, la ocupación de los jóvenes, la protección social y la recuperación económica.

Paradójicamente, en un contexto de crisis, las demandas educativas aún crecen más, siguiendo su propia lógica de escalada pero, el sector educativo puede ofrecer rentabilidad tan sólo a largo plazo, lo cual le hace poco atractivo a quien desea ante todo resultados a corto plazo.

Por consiguiente, los efectos de la crisis económica coyuntural son mucho más importantes que una simple reducción monetaria o porcentual, ya que dan lugar a una nueva concepción de la prestación de los servicios públicos: una prestación basada en los principios de la rendición de cuentas, la auditoría y la evaluación de resultados que, por otra parte, vienen a ejercer de contrapeso a una tendencia no menos comprensible hacia la descentralización de la administración educativa y hacia la autonomía -curricular, económica, de gestión- de los centros educativos. En suma, se trata de conferir autonomía para producir un servicio público de mayor calidad, más eficaz y eficiente respecto de las demandas regionales o locales y más económico; a cambio, deben aceptarse las reglas impuestas por los necesarios mecanismos de

evaluación. Autonomía y descentralización sí, pero con control de resultados.

Todo esto implica una rendición de cuentas que pretende destacar que es necesario controlar y evaluar, externamente a la escuela, el rendimiento y el logro de los alumnos, de los docentes, de los centros y del sistema en su conjunto. Se trata de conseguir que éste rinda cuentas, como empresa pública que es, a la ciudadanía en general y a sus representantes, del mismo modo que lo hacen las restantes empresas públicas. De este modo se pretende conseguir un mejor conocimiento y uso de las condiciones óptimas que han de permitir lograr las finalidades y los objetivos sobre los que existe un acuerdo público.

Aunque la rendición de cuentas encuentra un eco generalmente favorable, como lo atestigua el creciente énfasis en la evaluación, no faltan críticas. Así, para algunos es la expresión de la ruptura del consenso acerca de qué es lo que la educación debe aportar al individuo, a la comunidad y al país. Otros ven en ella la mera trasposición de unas actitudes y prácticas propias del mundo de la empresa, de la ingeniería y de la ciencia al aula, en una especie de reduccionismo.

En este contexto, bien podría afirmarse que la evaluación no es sino una forma distinta y nueva de hacer política y, más concretamente, de explicar las políticas por medio de los logros alcanzados o, eventualmente, fallidos. No es extraño, pues, que la gran obsesión con que se abre este nuevo siglo, sin duda alguna, es la de la eficacia y, por ende, la del énfasis en la evaluación de los sistemas educativos.

3.2.- LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO: MODELOS Y ENFOQUES

La evaluación es considerada en la actualidad como un instrumento privilegiado de la administración y de la política educativa para la gestión y mejora de la calidad de la enseñanza. Por ello, actualmente en los sistemas educativos de todos los países existe algún tipo de institución evaluadora o de programa de evaluación.

Es más, la evaluación ha devenido un instrumento crucial tanto para el gobierno y conducción de los sistemas educativos como, más particularmente, para el seguimiento y la puesta en práctica de reformas educativas.

En lo que respecta a su definición, por un lado, Ralph Tyler (1950) considera la evaluación como *“el proceso que permite determinar en qué*

grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos". Por otro lado, Lee J. Cronbach (1963: 672-683) la define como "*la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo*". Una y otra representan dos concepciones aparentemente contrapuestas: para Tyler, la evaluación es concebida como mecanismo de determinación final de la eficacia de la educación. Cronbach, por el contrario, resalta el carácter instrumental de la evaluación: ésta no debe erigirse en "juez" de la educación, sino estar a su servicio, proporcionando información relevante para tomar decisiones de mejoramiento. Pero de ambas se desprende que la tarea de *recoger información* sobre el objeto que se evalúa es el primer elemento constitutivo de la definición de la evaluación.

Una y otra corriente tocan, sin embargo, de forma muy tangencial, lo que para Scriven (1967: 39-83) constituye el elemento central del concepto de evaluación educativa: la determinación del grado de valor o mérito del objeto que se evalúa. La introducción de este nuevo componente abre la posibilidad del cuestionamiento de la validez de los propios fines y objetivos (y no sólo de los procesos y recursos) del objeto o fenómeno sometido a evaluación.

Y es que, efectivamente, si la evaluación se considera en última instancia como "valoración", ello conlleva la utilización, como punto de referencia, de un sistema de valores preexistente y condicionado por una determinada concepción ideológica de la educación. Como, por otra parte, no existe una única concepción de la educación, la valoración de un programa educativo o un Centro no podrá ser restringida exclusivamente a su grado de eficacia o congruencia interna, sino, además, y principalmente, a la adecuación de sus fines para satisfacer las necesidades y concepciones de los diferentes sectores implicados.

Así pues, frente a una concepción tecnocrática, ideológicamente neutra, de la evaluación parece cobrar fuerza la corriente que la concibe como un proceso plural y participativo, en el que conjuntamente con el del propio agente evaluador confluyen, o deben confluir, los sistemas de valores, puntos de vista e intereses de las diversas partes afectadas (padres, alumnos, profesores).

Una última consideración sobre la evaluación educativa hace referencia a su carácter de actividad consciente y sistemática. Si bien la evaluación es práctica común en todos los órdenes de la vida, cuando se aplica al complejo mundo de la educación, no puede ni debe dejarse a la improvisación. Y ello, no solamente por tal complejidad, sino, además, y muy especialmente, por las consecuencias que pueden derivarse para sus usuarios.

Ahora bien, la actividad, y resultados que genera la misma, dependen en gran medida de los modelos y perspectivas a los que responda la evaluación.

A) MODELOS DE EVALUACIÓN

Según Pérez (2000), la clasificación más aceptada distingue en ella tres tipos de modelos:

- Modelos No-Institucionales. Son aquellos que renuncian a la creación de instituciones específicamente encomendadas de la evaluación del sistema educativo. La evaluación se realiza por distintas estancias que pueden ser dependientes de la administración educativa o no (agencias de evaluación, fundaciones, departamentos e investigadores...). La administración asume así el papel de destinataria o de audiencia de la evaluación.

- Modelos Institucionales. Atribuyen a alguna instancia evaluadora las actuaciones correspondientes a la evaluación del sistema educativo. Dentro de éstos se distinguen:
 - Modelos Institucionales Plurales. Son los que prevén una multiplicidad de instancias evaluadoras designadas por la administración, entre las que ésta desempeña funciones de coordinación.
 - Modelos Institucionales Singulares o Especializados. Confían la evaluación del sistema a una instancia única; esta instancia puede ser una parte o sección de la propia administración educativa, que asume entonces el papel de evaluadora, o puede ser una institución relativamente separada y autónoma, con lo que la administración educativa se convierte en administradora, gestora y supervisora.

- Modelos mixtos. En los que conviven una institución evaluadora con diversas instancias participantes en la evaluación del sistema, como la inspección educativa. La administración en este caso es evaluadora, coordinadora y gestora (Puente, 2002).

Es hacia este modelo al que tiende el sistema educativo español dado que en él se cuenta con una instancia de

evaluación específica, el INCE¹⁰, y con los informes de la inspección educativa.

Ejemplos de estos planes de evaluación fueron el Plan de Evaluación de Centros Docentes (Plan EVA) y el Programa de desarrollo de Planes Anuales de Mejora de los centros.

Dentro de las competencias de las Comunidades Autónomas también nos encontramos con otros ejemplos, como el Plan de Evaluación de Centros de la Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía o el Plan de Evaluación de Centros de Canarias.

Los modelos que utilizan las comunidades autónomas con competencias en educación se pueden reducir a tres:

- La creación de instituciones de evaluación específicas, como por ejemplo el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC), al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Cataluña, y al Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE).
- La atribución de las tareas evaluadoras a un organismo de la Administración educativa, como es el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en donde la Dirección General de Evaluación y Formación del Profesorado, dependiente de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía, asume las funciones de evaluación del sistema educativo.
- La asignación de las funciones evaluadoras a entidades no dedicadas en exclusiva a la evaluación del sistema. En este caso tenemos como ejemplo que en Galicia la encargada de esta tarea es la Dirección Xeral de Ordenación Educativa, Formación Profesional e Enseñanza de Adultos, dependiente de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia; en Navarra, es la Dirección General de Educación, dependiente del Departamento de Educación y Cultura, y en el País Vasco, es la Dirección de Innovación Educativa, dependiente del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

¹⁰ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación; ahora denominado INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo).

En general, se detecta una cierta preferencia por la adopción de modelos institucionales y por la creación de entidades específicas de evaluación. Así Comunidades Autónomas que tradicionalmente delegaban en otros organismos dicha responsabilidad, han creado recientemente su propio órgano de evaluación, como es el caso de Valencia, que en el año 2000 creó el IVECE.

En la actualidad, la colaboración entre el INECSE y las Comunidades Autónomas es muy estrecha, estando presente sus representantes en los estudios de evaluación general del sistema educativo. Asimismo, algunas comunidades llevan a cabo la evaluación que les compete en paralelo con la que realiza el INECSE, utilizando los mismos instrumentos y criterios de aplicación y análisis de los resultados.

B) ENFOQUES DE EVALUACIÓN

Tal y como defiende Monlleó (1999) la evaluación debe ser entendida como un proceso continuo, que en ningún caso puede quedar reducida a actuaciones aisladas de recogida de información, debiendo suponer además juicios de valor, toma de decisiones al respecto y orientación / reorientación del proceso objeto de evaluación.

En cualquier caso, lo cierto es que en función del enfoque que apliquemos al proceso evaluativo, los resultados son muy diferentes.

El Enfoque de Eficiencia

Concibe la misma en términos de gasto y de rendimiento y por tanto, evalúa sus indicadores directos o indirectos como pueden ser la gestión de los centros o la formación del profesorado. A pesar de ello, actualmente se tiende a buscar otros factores, además del gasto, que incidan en la calidad de la enseñanza dado que hay consenso en que la eficiencia no garantiza la calidad: es condición necesaria, pero no suficiente.

El Enfoque Pedagógico

Apunta directamente a la mejora de la calidad de la educación, indagando para ello en el papel que juegan los distintos componentes del sistema: la propia administración educativa, la gestión y la organización de los centros, los profesores, los alumnos, el currículo, las metodologías didácticas, etc. En este enfoque siempre está presente una cuestión para la polémica: la distinta opinión que sobre el concepto de calidad tienen la administración, el profesorado, las familias, etc.

Ambos enfoques, de eficiencia y pedagógico, no son incompatibles, pero habitualmente la evaluación del sistema presenta un acusado sesgo hacia el primero ya que como nos comenta Puente (1999) la evaluación del sistema educativo español intenta aproximarse hacia el enfoque pedagógico, pero se sigue evaluando fundamentalmente el rendimiento de los alumnos, es decir, lo que afecta directamente al logro de los objetivos educativos.

C) PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Empleo de métodos cualitativos

Que se orientan a la búsqueda de pautas para la mejora de la calidad; subyace en ella la incidencia en las políticas educativas de mejora.

Empleo de metodología cuantitativa

Centrándose fundamentalmente en el análisis de los rendimientos escolares del alumnado como indicador de la calidad. Predominan la orientación estadística y la aplicación de evaluaciones periódicas.

Es a esta segunda perspectiva a la que responde el modelo de evaluación educativa institucional desarrollado en nuestro país, donde se defiende que se atiende a la mejora de los rendimientos como elemento de equidad, puesto que la evaluación rigurosa de los rendimientos es el primer paso para el logro de una educación de calidad para todos.

El problema que subyace en todos los modelos institucionales es la forma de vinculación entre la Administración educativa y la institución evaluadora o, lo que es lo mismo, el grado de control de las instituciones evaluadoras por la administración. En función de este control, las instituciones evaluadoras gozarán de una mayor o menor autonomía en el desempeño de sus funciones. Para clarificar esta argumentación nos basta decir que aún hoy ninguna institución goza de autonomía para determinar las finalidades de la evaluación sin la intervención de la Administración educativa.

Asimismo, en nuestro país es la Administración educativa la que fija el sesgo hacia un enfoque pedagógico o de eficiencia y la que se reserva la potestad de determinar la organización del propio instituto de evaluación. Igualmente, el uso y la difusión de la información de los resultados es un asunto que afecta directamente a la administración

educativa y en el que puede haber una mayor dificultad para articular la autonomía de un centro de evaluación (Puente, 2000).

3.3.- LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO: LEGISLACIÓN

El sistema educativo de las sociedades contemporáneas debe atender las aspiraciones individuales y sociales demandadas por los ciudadanos, así como las necesidades de la sociedad donde el mismo se encuentra implantado.

La asignación de los niveles de calidad que se demandan del sistema educativo no resulta una cuestión fácil de llevar a la práctica, puesto que la calidad de la educación estará en directa relación con las distintas concepciones que sobre la institución educativa se mantengan en la sociedad, de las demandas humanísticas y técnicas que se efectúen al sistema y de los valores que se pretendan transmitir al alumnado.

3.3.1.- LOGSE

Desde esta perspectiva la mejora de la calidad del sistema educativo constituye uno de los pilares donde se fundamenta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)¹¹, la cual dedica su Título IV a la Calidad de la Enseñanza. Entre los factores que favorecen de manera especial la calidad y la mejora de la enseñanza, la LOGSE menciona expresamente los siguientes: a) La cualificación y formación del profesorado; b) La programación docente; c) Los recursos educativos y la función directiva; d) La innovación y la investigación educativa; e) La orientación educativa y profesional; f) La inspección educativa y g) La evaluación del sistema educativo.

Más concretamente, su Artículo 62 establece:

1. La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.
2. Las Administraciones educativas evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

¹¹ BOE: 04 de octubre de 1990

3. La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la organización y proveerá los medios de toda índole que deban adscribirse al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
4. Las Administraciones educativas participarán en el gobierno y funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación que podrá realizar las actividades siguientes:
 - a) Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la presente ley y sus correspondientes centros.
 - b) Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, proponer a las Administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

3.3.2.- LOPEG

Por su parte, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre¹² de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, dedicó su Título III a la Evaluación, la cual dice se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y deberá aplicarse sobre los alumnos, los procesos educativos, el profesorado, los centros y sobre la propia Administración.

De conformidad con las prescripciones de dicha Ley, la evaluación constituye un elemento fundamental para la mejora de la calidad de la educación que se imparte en los centros y se llevará a cabo de forma externa, a través del Servicio de Inspección Técnica, y de manera interna, por parte de cada uno de los centros docentes.

Más específicamente, recogemos aquí la totalidad del TÍTULO III dedicado en exclusiva a la Evaluación:

Artículo 27. Ámbito de la evaluación.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 62 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, la

¹² BOE: 21 de noviembre de 1995

evaluación se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará, teniendo en cuenta en cada caso el tipo del centro, sobre los alumnos, los procesos educativos, el profesorado, los centros y sobre la propia Administración.

Artículo 28. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

1. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación realizará la evaluación general del sistema educativo mediante el desarrollo de las actividades previstas en el artículo 62 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
2. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación ofrecerá apoyo a las Administraciones educativas que lo requieran en la elaboración de sus respectivos planes y programas de evaluación.
3. El Gobierno hará públicas periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones del sistema educativo efectuadas por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y dará a conocer los resultados de los indicadores de calidad establecidos.

Artículo 29. Evaluación de los centros docentes.

1. La Administración educativa correspondiente elaborará y pondrá en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que se llevarán a cabo principalmente a través de la inspección educativa.
2. En la evaluación externa de los centros colaborarán los órganos colegiados y unipersonales de gobierno, así como los distintos sectores de la comunidad educativa.
3. Además de la evaluación externa, los centros evaluarán su propio funcionamiento al final de cada curso, de acuerdo con lo preceptuado por la Administración educativa de la que dependan.
4. Las Administraciones educativas informarán a la comunidad educativa y harán públicos los criterios y procedimientos que se

utilicen para la evaluación de los centros, así como las conclusiones generales que en dichas evaluaciones se obtengan. No obstante, se comunicará al Consejo Escolar las conclusiones de la evaluación correspondiente a su centro. La evaluación de los centros deberá tener en cuenta el contexto socioeconómico de los mismos y los recursos de que disponen, y se efectuará sobre los procesos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las Administraciones educativas colaborarán con los centros para resolver los problemas que hubieran sido detectados en la evaluación realizada.

Artículo 30. Valoración de la función pública docente.

1. A fin de mejorar la calidad educativa y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la valoración de la función pública docente.
2. En la valoración de la función pública docente deberán colaborar con los servicios de inspección los órganos unipersonales de gobierno de los centros y, en los aspectos que específicamente se establezcan, podrán colaborar los miembros de la comunidad educativa que determine la Administración correspondiente. En todo caso, se garantizará en este proceso la participación de los profesores.
3. El plan finalmente adoptado por cada Administración educativa deberá incluir los fines y criterios precisos de la valoración y la influencia de los resultados obtenidos en las perspectivas profesionales de los profesores de los centros docentes públicos. Dicho plan deberá ser conocido previamente por los profesores.

Artículo 31. Desarrollo profesional de los docentes en los centros públicos.

1. Las Administraciones educativas dispondrán los procedimientos para que la valoración de la práctica docente sea tenida en cuenta en el desarrollo profesional del profesorado, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

2. Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la cualificación y la formación del profesorado, a la mejora de las condiciones en que realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.

Artículo 32. Formación del profesorado.

1. Las Administraciones educativas promoverán la actualización y el perfeccionamiento de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución del campo científico y de la metodología didáctica en el ámbito de su actuación docente.
2. Los programas de formación del profesorado garantizarán la formación permanente de los profesores que imparten áreas, materias o módulos en las que la evolución de los conocimientos o el desarrollo de las técnicas y de las estrategias didácticas lo requieran en mayor medida.
3. Los programas de formación permanente deberán contemplar, asimismo, la formación específica del profesorado relacionada con la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica y el asesoramiento, y deberán tener en cuenta las condiciones que faciliten un mejor funcionamiento de los centros docentes.

Artículo 33. Innovación e investigación educativas.

1. Las Administraciones educativas impulsarán los procesos de innovación educativa en los centros.
2. Asimismo, las Administraciones educativas prestarán especial apoyo a los proyectos de investigación educativa encaminados a la mejora de la calidad de la enseñanza y en los que participen equipos de profesores de los distintos niveles educativos.

Artículo 34. Evaluación de la función directiva y de la inspección.

Las Administraciones educativas establecerán un plan de evaluación de la función directiva, que valorará la actuación de los órganos unipersonales de gobierno de los centros sostenidos con fondos públicos. Asimismo, establecerán un plan de evaluación de la inspección educativa,

para valorar el cumplimiento de las funciones que en esta Ley se le asignan.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)¹³

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) y se aprueba su funcionamiento a partir del Real Decreto 928/1993, de 18 de junio¹⁴, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación con el propósito de llevar a cabo la evaluación general del sistema educativo en todo el ámbito del Estado. Los resultados de la evaluación referida iban a servir de base para que el INCE promoviera iniciativas y efectuara sugerencias tendentes a favorecer la calidad de la enseñanza y a mejorar el sistema educativo.

Artículo 1.

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que depende del Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Secretaría de Estado de Educación, es el órgano de la Administración General del Estado responsable de la evaluación general del sistema educativo, sin perjuicio de la función evaluadora de dicho sistema que poseen las Administraciones educativas, de acuerdo con lo establecido en el artículo 62 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

...

Artículo 3.

Para realizar la evaluación general del sistema educativo, al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación le corresponderán las siguientes funciones:

- 1.- Evaluar el grado de adquisición de las enseñanzas mínimas establecidas para los diversos niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo, en el marco del currículo establecido por las Administraciones educativas y de su desarrollo en los centros educativos.

¹³ Recordar su actual denominación de INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo).

¹⁴ BOE: 06 de julio de 1993

- 2.- Evaluar las reformas generales del sistema educativo, así como la estructura, el alcance y los resultados de las innovaciones de carácter general introducidas en el mismo.
- 3.- Elaborar un sistema estatal de indicadores que permita evaluar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo.
- 4.- Coordinar a nivel estatal la participación en estudios internacionales de evaluación.
- 5.- Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y sus correspondientes centros.
- 6.- Cooperar, cuando su participación sea requerida, y de acuerdo con sus disponibilidades y criterios de actuación, con las Administraciones, instituciones y organismos, que tengan algún tipo de responsabilidad en evaluación educativa.
- 7.- Informar a los distintos sectores de la sociedad del funcionamiento y resultados del sistema educativo, de acuerdo con los criterios que al efecto adopte la Conferencia sectorial de educación.
- 8.- Proporcionar e intercambiar información con las Administraciones educativas para facilitar la toma de decisiones.
- 9.- Publicar y difundir los resultados de las evaluaciones realizadas, así como las innovaciones producidas en el ámbito de la evaluación, de acuerdo con los criterios que al efecto adopte la Conferencia Sectorial de educación, sin perjuicio de que las Administraciones educativas competentes puedan efectuar sus propias publicaciones referidas a sus respectivos ámbitos de gestión.

Premios a la Calidad en Educación

Con el fin de reconocer el esfuerzo de los centros docentes no universitarios para mejorar la calidad de sus procesos y de sus resultados educativos, la Orden de 14 de septiembre de 1998¹⁵ creó los Premios a la

¹⁵ BOE: 02 de Octubre de 1998.

Calidad en Educación, basados en el *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*.

Entre los objetivos de los premios se establecía la promoción de la mejora de la educación a través de la mejora en la gestión de los centros, extender las ideas sobre gestión de calidad y ofrecerlas a los centros como marco orientador, y facilitar el uso de un referente común que permitiera el intercambio de experiencias.

La convocatoria de los premios es efectuada por el Ministerio de Educación y Cultura para cada curso escolar, debiendo existir dos modalidades destinadas a los centros públicos y a los centros privados.

El Premio a la Calidad en Educación debía estar dotado con la cantidad que se asignara en la correspondiente Orden de convocatoria, de conformidad con los créditos fijados en los Presupuestos Generales del Estado.

La Orden de 21 de enero de 1999¹⁶ convocó, con alcance nacional, los premios correspondientes, con dos modalidades, una para centros públicos y otra para centros privados.

Planes Anuales de Mejora

A partir de la Resolución del 2 de septiembre de la Dirección General de Centros Educativos se dictaron instrucciones para el desarrollo y aplicación del Plan Anual de Mejora en los centros públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura, (Boletín Oficial del Estado de 16 de septiembre de 1997) con carácter experimental en aquellos centros públicos que de forma voluntaria aceptaron la utilización de ese instrumento de gestión. Los resultados de esa primera edición del Plan Anual de Mejora fueron satisfactorios.

La Orden de 9 de junio de 1998¹⁷ generalizó los Planes Anuales de Mejora a los centros públicos incluidos en el territorio gestionado directamente por el Ministerio y dictó instrucciones para su desarrollo y aplicación.

Se establece el Plan Anual de Mejora como un instrumento adecuado para desarrollar una acción continuada de mejora de la calidad

¹⁶ BOE: 17 de febrero de 1999.

¹⁷ BOE: 13 de Junio de 1998.

en lo concerniente, tanto a los procesos como a los resultados, de los centros docentes públicos no universitarios.

El concepto de Plan Anual de Mejora se integra en una nueva filosofía de gestión de lo público que destaca el papel de las personas como eje de las organizaciones, pone el acento en los procesos y en los resultados evaluables, o incluso medibles, revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho, asume la ética de la responsabilidad ante los ciudadanos y ante la sociedad y promueve un dinamismo de las organizaciones e instituciones públicas orientado a su mejora continua. En consecuencia, éste ha de ser el marco de referencia que guíe la concepción, el desarrollo y la aplicación del Plan.

Según lo establecido en dicha Orden, la elaboración de los Planes de Mejora en los centros debía estar precedida de un diagnóstico objetivo de la situación de partida del centro, definiendo las áreas de actuación prioritarias y los objetivos precisos que debían ser perseguidos. Para la obtención de los objetivos indicados debían definirse los procedimientos y actuaciones a desarrollar, las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios, el calendario para su cumplimiento y un plan de seguimiento y evaluación.

Los centros que desearan voluntariamente desarrollar durante el curso un Plan de Mejora o que prorrogasen para el curso un Plan iniciado en el curso precedente, debían constituir un Equipo de Mejora, que tenía que elaborar la propuesta base sobre la que debía informar el Claustro de Profesores, en el ámbito de sus competencias, propuesta que posteriormente tendría que ser aprobada por el Consejo Escolar del centro. La propuesta aprobada sería presentada ante la Inspección educativa, quien la trasladaría a la Administración educativa periférica, la cual debía asumir los compromisos que estimase pertinentes en relación con el Plan propuesto.

Al finalizar el curso académico, el Plan de Mejora desarrollado debía ser evaluado internamente por el centro correspondiente y externamente por la Inspección educativa, dando traslado de los informes pertinentes a la Dirección General competente del MEC.

Durante el curso 1998/99, desarrollaron Planes Anuales de Mejora un total de 664 centros públicos docentes del ámbito territorial gestionado directamente por el MEC, donde quedan incluidos centros de Educación Primaria, Educación Secundaria, Escuelas Oficiales de Idiomas, centros de Enseñanzas Artísticas, centros de Educación de Adultos, centros de

Profesores y Recursos y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Modelo Europeo de Gestión de Calidad

El *Modelo Europeo de Gestión de la Calidad* ha sido elaborado por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (*European Foundation for Quality Management - EFQM*) y supone una aproximación ordenada y sistemática a la gestión de calidad, como moderna filosofía de gestión de las organizaciones, así como de autoevaluación de la gestión.

De forma muy esquemática, dado que profundizaremos posteriormente en él, se puede afirmar que el Modelo Europeo se compone de nueve criterios, agrupados en dos categorías: agentes y resultados. Los criterios "agentes" reflejan el "cómo" de la gestión, mientras que los criterios "resultados" permiten conocer y valorar el "qué" obtiene la organización como efecto de su actividad.

En el curso 1996/97 el Ministerio de Educación y Cultura inició los trabajos de adaptación del *Modelo Europeo de Gestión de Calidad* a los centros docentes públicos.

La Resolución de 27 de mayo de 1998¹⁸ dictó instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes públicos del territorio de gestión directa del MEC, durante el curso 1998/99.

En cada Dirección Provincial debía constituirse un equipo de dirección del proceso de implantación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad. En cada provincia debían seleccionarse los centros que participarían en la experiencia, con la aprobación de los correspondientes equipos directivos de los centros y los Consejos Escolares respectivos.

En cada centro participante debía constituirse asimismo un equipo de calidad, compuesto entre otros miembros, por el equipo directivo del centro. Como consecuencia de dicho proceso debían identificarse áreas susceptibles de mejora, seleccionándose las que se estimaran críticas para el centro. A partir de las áreas críticas definidas, el equipo de calidad tenía que presentar ante el Claustro la propuesta de planes de mejora que pudieran ser llevados a la práctica, órgano que determinará los planes que deban desarrollarse. Por último, el Consejo Escolar del centro seleccionará el plan o los planes que se llevarán a efecto.

¹⁸ BOE: 02 de Junio de 1998.

Una vez aprobado por el Consejo Escolar, el plan de mejora se debía presentar ante el órgano provincial de la Administración educativa competente, incluyéndose en la Programación General Anual del centro.

3.3.3.- LOCE

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre¹⁹, de Calidad de la Educación establecía también, en el Título VI, un apartado específico a la Evaluación del Sistema Educativo.

TÍTULO VI.

DE LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Artículo 95. Ámbito de la evaluación.

La evaluación se extenderá a todo el ámbito educativo regulado en esta Ley, y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de educación y la propia Administración educativa.

Artículo 96. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

1. La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que pasa a denominarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, sin perjuicio de la evaluación que las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas puedan realizar en sus ámbitos respectivos.
2. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones de este Instituto, garantizando la participación de las Administraciones educativas en el mismo.

Artículo 97. Evaluaciones generales de diagnóstico.

- El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, en colaboración con las Comunidades Autónomas, y en el marco de la evaluación general del sistema educativo que le compete, elaborará

¹⁹ BOE: 24 de diciembre de 2002.

evaluaciones generales de diagnóstico sobre áreas y asignaturas. Estas evaluaciones se realizarán, en todo caso, en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, y versarán sobre competencias básicas del currículo.

- Las Administraciones educativas participarán en las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo y en las evaluaciones internacionales en las que tome parte el Estado español, mediante las actuaciones que sean necesarias en sus respectivos centros.
- El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, aprobará la normativa básica aplicable para el desarrollo de la evaluación a que se refiere el apartado 1 de este artículo, a los efectos de que ésta se produzca con criterios de homogeneidad.
- Las Administraciones educativas desarrollarán, ejecutarán y controlarán las evaluaciones en el ámbito de sus respectivas competencias.

Artículo 98. Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, oídas las Comunidades Autónomas, a través del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, elaborará periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuirá a orientar la toma de decisiones en la enseñanza, tanto de las instituciones educativas como de las Administraciones, los alumnos o las familias.
2. A los efectos de la elaboración de este sistema de indicadores, las Administraciones educativas colaborarán con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, facilitando la información que les sea requerida.

Artículo 99. Plan de Evaluación General del Sistema.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previa consulta a las Comunidades Autónomas, elaborará periódicamente un plan de evaluación general del sistema en el que se determinarán las prioridades y objetivos que el Instituto deberá desarrollar en sus evaluaciones. Este plan contendrá los criterios y procedimientos de evaluación, que se harán públicos con carácter previo.

Artículo 100. Publicación de los resultados de las evaluaciones.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte hará públicas periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones

del sistema educativo efectuadas por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo y dará a conocer los resultados de la aplicación del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

Artículo 101. Otros planes de evaluación.

1. La Administración educativa correspondiente elaborará y pondrá en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos.
2. Los órganos de gobierno y los órganos de participación en el control y gestión así como los distintos sectores de la comunidad educativa colaborarán en la evaluación externa de los centros.
3. Las Administraciones educativas informarán a la comunidad educativa y harán públicos los criterios y procedimientos que se utilicen para la evaluación de los centros, así como las conclusiones generales que en dichas evaluaciones se obtengan. Asimismo, se comunicarán al Claustro de profesores y al Consejo Escolar las conclusiones de la evaluación correspondiente a su centro. La evaluación de los centros deberá tener en cuenta el entorno social y económico de los mismos y los recursos de que disponen, y se efectuará sobre los procesos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las Administraciones educativas colaborarán con los centros para resolver los problemas que hubieran sido detectados en la evaluación realizada proporcionando los apoyos necesarios.
- 4.- Además de la evaluación externa, los centros evaluarán su propio funcionamiento al final de cada curso, de acuerdo con lo preceptuado por la Administración educativa.

3.3.4.- LOE

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación²⁰ ya en el Título Preliminar, Cap.1, en cuanto a los Principios y fines de la educación.

Artículo 1. Principios

En su apartado m) comenta una cuestión relevante desde nuestro trabajo, de cara a la profesión docente, como es el hecho de:

²⁰ BOE núm. 106 de 4 de Mayo de 2006

“La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea”.

Artículo 106. Evaluación de la función pública docente.

1. A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.
2. Los planes para la valoración de la función docente, que deben ser públicos, incluirán los fines y los criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia Administración.
3. Las Administraciones educativas fomentarán asimismo la evaluación voluntaria del profesorado.
4. Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

TÍTULO VI

EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Artículo 140. Finalidad de la evaluación.

1. La evaluación del sistema educativo tendrá como finalidad:
 - a) Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación.
 - b) Orientar las políticas educativas.
 - c) Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.
 - d) Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas.
 - e) Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea.

2. La finalidad establecida en el apartado anterior no podrá amparar que los resultados de las evaluaciones del sistema educativo, independientemente del ámbito territorial estatal o autonómico en el que se apliquen, puedan ser utilizados para valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los centros.

Artículo 141. Ámbito de la evaluación

La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta Ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas.

Artículo 142. Organismos responsables de la evaluación

1. Realizarán la evaluación del sistema educativo el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, que pasa a denominarse Instituto de Evaluación, y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que éstas determinen, que evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.
2. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones del Instituto de Evaluación, en el que se garantizará la participación de las Administraciones educativas.
3. Los equipos directivos y el profesorado de los centros docentes colaborarán con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros.

Artículo 143. Evaluación general del sistema educativo

1. El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo. Previamente a su realización, se harán públicos los criterios y procedimientos de evaluación.
2. El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, coordinará la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales.

3. El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación que contribuirá al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Los datos necesarios para su elaboración deberán ser facilitados al Ministerio de Educación y Ciencia por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

Artículo 144. Evaluaciones generales de diagnóstico.

1. El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad.
2. En el marco de sus respectivas competencias, corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno.
3. Corresponde a las Administraciones educativas regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa.

En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.

Artículo 145. Evaluación de los centros

1. Podrán las Administraciones educativas, en el marco de sus competencias, elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos, que tendrán en cuenta las situaciones

socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone.

2. Asimismo, las Administraciones educativas apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos.

Artículo 146. Evaluación de la función directiva.

Con el fin de mejorar el funcionamiento de los centros educativos, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán elaborar planes para la valoración de la función directiva.

Artículo 147. Difusión del resultado de las evaluaciones.

1. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, presentará anualmente al Congreso de los Diputados un informe sobre los principales indicadores del sistema educativo español, los resultados de las evaluaciones de diagnóstico españolas o internacionales y las recomendaciones planteadas a partir de ellas, así como sobre los aspectos más destacados del informe que sobre el sistema educativo elabora el Consejo Escolar del Estado.
2. El Ministerio de Educación y Ciencia publicará periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones efectuadas por el Instituto de Evaluación en colaboración con las Administraciones educativas y dará a conocer la información que ofrezca periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores.

3.3.5.- COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y CANARIAS

La mejora de la calidad del sistema educativo constituye un principio recogido en nuestra normativa educativa y asumido por las distintas Administraciones que se encuentran en el ejercicio de sus competencias educativas.

Las acciones concretas emprendidas por cada una de las Administraciones en la materia que se viene desarrollando varían considerablemente, según los casos, aunque se puede afirmar que la práctica totalidad de las mismas recogen en sus respectivos Reglamentos Orgánicos de los centros y en la normativa reguladora del Servicio de Inspección Educativa la existencia de planes de mejora, independientemente de su denominación específica, que deben ser aplicados en los centros.

Algunas Administraciones ponen especial énfasis en la actuación de los Servicios de Inspección Técnica (*Galicia, Navarra, Comunidad Valenciana*), cuyo cometido se centra en la realización de evaluaciones externas de los centros y en el asesoramiento prestado a los centros para que los mismos efectúen su propia evaluación interna, así como la puesta en práctica de las medidas derivadas de dicha evaluación.

Como complemento a las medidas anteriores, en otras Administraciones educativas (*Andalucía, Canarias, Cataluña*) se han aprobado normativas específicas reguladoras de los planes de evaluación de los centros docentes y los programas de mejora de la calidad educativa, donde se contemplan las medidas a adoptar en la materia no sólo por el Servicio de Inspección Técnica, sino por los propios centros docentes al realizar su autoevaluación y la incorporación de las medidas correspondientes a los planes anuales de los centros.

Por otra parte, determinadas Comunidades Autónomas (*Cataluña, País Vasco, Comunidad Valenciana y Canarias*) han optado por la creación de organismos públicos (ISEI-IVEI²¹: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa; CSDA²²: Cataluña: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu; IVECE²³: Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa) específicamente dedicados a la evaluación y mejora de la calidad del sistema educativo, cuyos cometidos se centran entre otras cuestiones, en la elaboración de indicadores aplicables a la evaluación del sistema.

EL INSTITUTO CANARIO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (ICEC)²⁴

El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) es un organismo institucional dependiente de la Viceconsejería de Educación del Gobierno de Canarias. Fue creado y regulado mediante el DECRETO 31/1995, de 24 de febrero²⁵, por el que se crea y regula el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. (Modificado por el DECRETO 218/1999, de 30 de julio).

La labor del Instituto trata de fomentar un consenso activo por la búsqueda de la calidad de la educación de todos los agentes implicados en el sistema educativo, en el convencimiento de que sólo un compromiso nítido con la mejora de la eficacia y de la eficiencia de las distintas

²¹ <http://www.isei-ivei.net/>

²² <http://www.gencat.net/ense/csda/>

²³ <http://www.cult.gva.es/ivece/portada.html>

²⁴ <http://nti.educa.rcanaria.es/icec/>

²⁵ BOC: 8 de marzo de 1995

iniciativas y actuaciones puede conseguir un cambio decisivo en materia de calidad de la enseñanza.

Realiza una evaluación, parcial y de conjunto, orientada siempre a la búsqueda de la continua mejora de la calidad, que conlleva tanto la sensibilidad para valorar adecuadamente las diversas peculiaridades existentes dentro del sistema educativo en su más amplio sentido, como la utilización de criterios homogéneos de análisis y evaluación en todo el territorio canario y en los distintos niveles de enseñanza, de tal modo que se garantiza la vinculación de las distintas iniciativas, decisiones y actuaciones a la mejora cualitativa del derecho constitucional a la educación, a la igualdad de oportunidades y a recibir una enseñanza de calidad.

En su Artículo 5º se establecen las siguientes funciones:

Artículo 5.- Corresponden al Instituto, en los niveles de la enseñanza no universitaria, las siguientes funciones:

- a) Evaluar el grado de consecución de los objetivos y procesos educativos definidos explícitamente por la legislación vigente y por el desarrollo específico de la misma que haya realizado o realice el Gobierno de Canarias.
- b) Coordinar las acciones de los órganos superiores dependientes de la Viceconsejería de Educación para la evaluación general del sistema educativo canario.
- c) Estudiar y analizar la racionalidad y la adecuación a los objetivos y funciones del sistema educativo en Canarias, de las diferentes decisiones, iniciativas, programas y actuaciones institucionales y grupales, que se estén desarrollando actualmente o se plantee desarrollar en el futuro.
- d) Evaluar en la Comunidad Autónoma Canaria el impacto del desarrollo de las reformas generales del sistema educativo, así como la estructura, el alcance y los resultados de las innovaciones de carácter general introducidas en el mismo. e) Elaborar sistemas de evaluación, y ponerlos en práctica, en relación con las diferentes enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en los correspondientes centros, sin perjuicio de lo que deban disponer los proyectos educativo y curricular de los mismos.

- f) Informar, de acuerdo con los criterios que a tal efecto adopte la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, a los distintos sectores de la sociedad sobre la calidad, el funcionamiento y resultados del sistema educativo; publicar y difundir los resultados de las evaluaciones realizadas, así como las innovaciones producidas en el ámbito de la evaluación.
- g) Elaborar un sistema de indicadores que, teniendo en cuenta la realidad de la Comunidad Autónoma Canaria, permitan valorar la eficacia y eficiencia del sistema educativo.
- h) Canalizar la participación de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias en el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, así como en los estudios de evaluación de carácter estatal o internacional.
- i) Intercambiar información con otras Administraciones educativas para facilitar la toma de decisiones.
- j) Cooperar, de acuerdo con sus disponibilidades y criterios de actuación, con otras instituciones y organismos que tengan algún tipo de responsabilidad en la evaluación educativa.
- k) Evaluar el rendimiento de los servicios administrativos no docentes de la Viceconsejería de Educación, ejerciendo en tal sentido las facultades de inspección y evaluación encomendadas a la misma, sin perjuicio de las competencias atribuidas con carácter general a la Secretaría General Técnica.

Proyecto de Evaluación Interna y Desarrollo de Centros

A partir de la ORDEN de 7 de noviembre de 1996²⁶, por la que se establece el Proyecto de Evaluación Interna y Desarrollo de Centros, a propuesta del Consejo Rector del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, se establecen los criterios generales para su desarrollo y las bases para la selección de centros que se acojan a dicho proyecto

Artículo 2º.- El Proyecto de Evaluación Interna y Desarrollo de Centros tiene como objetivos fundamentales los siguientes:

²⁶ BOC: 27 de noviembre de 1996.

1. Favorecer la construcción de una cultura de calidad de la enseñanza entre todos los sectores de la comunidad educativa, ensayando modelos de evaluación formativa y desarrollo en los centros.
2. Posibilitar la iniciación de procesos internos de evaluación, ajustados a las necesidades y particularidades de cada comunidad educativa, basados en la reflexión, la cooperación y el trabajo en equipo, y capaces de facilitar el desarrollo interno de los centros.
3. Establecer un marco legal en el que sea posible realizar procesos viables, útiles, precisos y éticos de evaluación y desarrollo interno de centros escolares.
4. Apoyar a las comunidades educativas en formación y en asesoramiento técnico para planificar, conducir y valorar procesos de evaluación interna y desarrollo de centros.
5. Capacitar a las comunidades educativas para la obtención de información contrastada y rigurosa sobre la organización, el funcionamiento y los procesos que se dan en los centros, con el fin de reforzar aquellas dimensiones cuyo estado y desarrollo sea adecuado y positivo y de afrontar sus posibles deficiencias, conflictos o disfunciones.
6. Planificar, conducir y valorar, con el asesoramiento y el apoyo de la Administración, el proceso de evaluación y desarrollo en cada centro, de acuerdo con lo negociado y establecido por la propia comunidad educativa en el marco de sus necesidades educativas.
7. Mejorar la organización y el funcionamiento de los centros en los que se lleve a cabo el proceso de evaluación y desarrollo, validando modelos, procedimientos y materiales de actuación que puedan ser diseminados al conjunto de los profesionales de la enseñanza y de las comunidades educativas.

SISTEMA DE INDICADORES DE LA EDUCACIÓN PARA LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

Con la ORDEN de 24 de septiembre de 2002²⁷, se establece el Sistema de Indicadores de la Educación para la Comunidad Autónoma de Canarias.

Se parte de la asunción de la mejora de la calidad del sistema educativo como soporte básico de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), que dedica, recordemos, su Título IV a la calidad, aludiendo expresamente a la evaluación del sistema educativo como uno de los factores que favorecen de manera especial la calidad y mejora de la enseñanza.

²⁷ BOC: 16 de octubre de 2002.

Asimismo, en el artículo 62.2 de la mencionada Ley se precisa que las Administraciones educativas evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

Esta evaluación, tal como se determina posteriormente en el Título III de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y deberá aplicarse sobre el alumnado, los procesos educativos, el profesorado, los centros y sobre la propia Administración.

En el contexto del marco normativo de referencia se crea y regula, mediante el Decreto 31/1995, de 24 de febrero, modificado con posterioridad por el Decreto 218/1999, de 30 de julio, el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC), al que se le encomienda realizar la evaluación del sistema educativo en Canarias, analizar sus resultados y hacer propuestas de mejora, así como informar a la sociedad sobre su funcionamiento. Estos fines genéricos se concretan en funciones específicas, entre ellas, según se establece en el apartado g) del artículo 5 del mencionado Decreto, "elaborar un sistema de indicadores que, teniendo en cuenta la realidad de la Comunidad Autónoma de Canarias, permita valorar la eficacia y eficiencia del sistema educativo".

Los indicadores como instrumentos que proporcionan información relevante acerca del sistema o de algún aspecto significativo de la realidad educativa; una realidad compleja donde concurren muchos factores y variables, dado lo cual no debe esperarse que los indicadores expliquen todos los aspectos de ese complicado entramado y mucho menos las relaciones de causalidad que se establecen entre sí.

Así entendidos, se considera que los indicadores permiten profundizar en el conocimiento de la problemática educativa, facilitan la interpretación de la misma y proporcionan información para abordar las posibles soluciones de los problemas detectados, convirtiéndose de este modo en instrumentos que pueden desempeñar un papel relevante al abordar el debate educativo desde la objetividad de los datos.

En este sentido, los indicadores propuestos pretenden dar no sólo información sobre el sistema educativo en Canarias y sus conexiones con el sistema social y económico, sino servir de referente para alentar la discusión sobre los mismos en los distintos sectores implicados. De este modo, pueden dar respuesta a uno de los objetivos de las políticas educativas que es tratar de comprender, explicar y representar qué ocurre

en el sistema educativo para adecuarlo a las necesidades educativas y a las demandas sociales, tal como está normativamente establecido, teniendo en cuenta, además, que la educación es una realidad dinámica y que aunque algunos de los indicadores educativos tienen carácter perenne y deben mantenerse en el tiempo, otros, sin embargo, pueden perder su condición indicativa, entre otras cosas, por la superación sobrada del objetivo.

El proceso de selección de los indicadores comenzó con una propuesta inicial a partir del "Documento Base Sistema de Indicadores de la Educación para Canarias" (ICEC 1999), realizado por un grupo de investigadores de las universidades canarias, que, una vez dictaminada y aprobada, por el Comité Científico y del Consejo Rector de ICEC, respectivamente, se sometió a la consideración del Consejo Escolar de Canarias. Posteriormente, el Foro Mundial sobre la Educación, en el denominado Marco de Acción de Dakar, elaboró una propuesta de selección de indicadores dirigidos al logro de una Educación para Todos: para todos los ciudadanos y todas las sociedades, siendo aconsejable adaptar la selección realizada en Canarias a la propuesta internacional.

Los indicadores seleccionados se agrupan en cinco grandes ámbitos: contexto, recursos, escolarización, procesos y resultados y en su selección se han tenido en cuenta una serie de criterios, entre ellos, los de relevancia y significación, inmediatez, solidez técnica, viabilidad, perdurabilidad y claridad y facilidad de comprensión.

Relevancia y significación, en tanto que los indicadores deben aportar información sustancial sobre aspectos significativos del sistema educativo; inmediatez, dado que los indicadores deben posibilitar una percepción rápida y global del sistema educativo, ofreciendo de forma sintética sus rasgos más característicos; solidez técnica, es decir, que los indicadores deben estar contruidos con validez y fiabilidad; viabilidad, que implica la obtención y cálculo factible de los indicadores teniendo en cuenta la información que necesitan y su coste; perdurabilidad, que tiene que ver con la estabilidad temporal de los indicadores, de tal suerte que puedan dar lugar a observaciones longitudinales del sistema educativo, y claridad y facilidad de comprensión, en tanto que deben ser claros, de fácil comprensión y asequibles en el contenido y en la forma.

En la estructura esquemática del sistema de indicadores que se regula en esta Orden, se define en primer lugar cada uno de los ámbitos, se precisa la definición de los indicadores que configuran dichos ámbitos y se describen los términos utilizados al objeto de evitar interpretaciones incorrectas de la información. Los indicadores seleccionados se alimentan

en gran medida de las estadísticas educativas, por lo que las fuentes de los mismos son básicamente el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Instituto Canario de Estadística (ISTAC), la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y los trabajos y estudios del propio ICEC; estos últimos nutren fundamentalmente los indicadores de procesos educativos y los basados en opiniones y en resultados de pruebas externas de rendimiento. La diversidad de las fuentes y las diferencias en la temporalidad y en los objetivos de los estudios de los que se nutre esencialmente el sistema hace que el armonizar todos los datos resulte una tarea especialmente complicada.

Artículo 2.- Los indicadores establecidos responden a los principios y objetivos previstos en las leyes y normas de desarrollo que regulan el sistema educativo, que seguidamente se explicitan:

- Extender y mejorar en todos sus aspectos la protección y la educación de la primera infancia y, en especial, la de los niños y niñas más vulnerables y desfavorecidos.
- Velar para que todos los niños, y sobre todo aquellos que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Responder a las necesidades educativas de jóvenes y adultos asegurando un acceso equitativo a programas adecuados que posibiliten la adquisición de conocimientos y competencias necesarias en la vida activa.
- Mejorar los niveles de alfabetización de las personas adultas, en particular tratándose de mujeres.
- Eliminar las diferencias de género en la enseñanza primaria y secundaria y lograr la igualdad a este respecto entre géneros garantizando, en particular a los jóvenes, un acceso pleno y equitativo a una educación básica de calidad con las mismas oportunidades de éxito.
- Mejorar en sus diferentes aspectos, la calidad de la educación dentro de una preocupación por la excelencia y de modo que todos obtengan resultados de aprendizaje reconocidos y cuantificables, particularmente en lo que respecta a la lectura, a la escritura, al cálculo y a las competencias indispensables para la vida activa.

Artículo 3.- Definición de los ámbitos e indicadores.

El Sistema de Indicadores de la Educación para Canarias (SIEC), se articula en cinco grandes ámbitos: contexto, recursos, escolarización, resultados y procesos; su definición se precisa en los apartados siguientes:

a) Indicadores de contexto: ponen especial acento en el entorno social, cultural-económico y demográfico, en sus características educativas y en las actitudes y expectativas con respecto a la educación, inscribiéndose en el marco de la oferta educativa y sobre las reservas disponibles de capital humano, se concretan en:

- a.1. Proporción de la población en edad escolarizable: número de personas de 0 a 29 años de edad por cada 100 personas del total de la población.
- a.2. PIB por habitante: valor de la producción interior de Canarias relativa a cada persona, expresada en euros.
- a.3. Relación de la población con la actividad económica: porcentaje de población a partir de 16 años que se considera población inactiva y población activa, así como el porcentaje de ocupados y parados dentro de esta última.
- a.4. Nivel de estudios de la población adulta: porcentaje de población adulta de 25 a 64 años de edad que ha completado un cierto nivel de enseñanza.
- a.5. Expectativas de nivel máximo de estudios: porcentaje de padres que desean que sus hijos alcancen determinados niveles de estudio.

b) Indicadores de recursos: nos proporcionan información sobre las disponibilidades de bienes materiales; se determinan los siguientes:

- b.1. Gasto total en educación con relación al PIB: porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) destinado a educación.
- b.2. Gasto público en educación: porcentaje del gasto público destinado a educación.
- b.3. Gasto en educación por alumno: gasto medio por alumno en euros.
- b.4. Ordenadores y acceso a Internet en los centros educativos: porcentaje de centros con ordenadores accesibles a los alumnos y número medio de alumnos por ordenador.

- b.5. Proporción de población activa empleada como profesorado: porcentaje de la población activa ocupada que está empleada como profesorado.
- b.6. Retribuciones del profesorado: relación entre el sueldo bruto anual mínimo y máximo y el PIB por habitante, en moneda nacional.
- b.7. Alumnos por grupo y profesor: número medio de alumnos por grupo educativo en la enseñanza no universitaria.

c) Indicadores de escolarización: incluyen los recursos humanos relativos al personal empleado en educación y al alumnado que participa en ella, concretándose los siguientes:

- c.1. Escolarización en cada etapa educativa: número de estudiantes escolarizados en los diferentes niveles educativos por cada 100 personas de la población entre los 3 y 29 años y porcentaje de alumnos que está escolarizado en la enseñanza pública, privada concertada y privada no concertada.
- c.2. Escolarización y población: número de alumnos, en miles, escolarizados en cualquier nivel educativo y no escolarizados de cada una de las edades desde los 0 a 29 años de edad así como la relación porcentual entre el alumnado de la edad considerada y el total de población de esa edad (tasa neta).
- c.3. Acceso a la educación superior: tasa bruta de acceso a la educación superior: relación porcentual entre el alumnado que se matricula por vez primera en los estudios superiores en un año académico sobre la población de 18 años a 31 de diciembre del primer trimestre del año académico correspondiente y distribución porcentual de los alumnos de nuevo ingreso en los estudios superiores, universitarios o no.
- c.4. Atención a la diversidad:
 - c.4.1. Número de alumnos, diagnosticados por sus deficiencias como alumnos con necesidades educativas especiales, por cada mil alumnos en las enseñanzas no universitarias y su distribución porcentual en centros específicos e integrados en centros ordinarios.
 - c.4.2. Número de alumnos de minorías étnicas por cada mil alumnos en las enseñanzas no universitarias.

d) Indicadores de procesos: aluden a aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el clima escolar, la responsabilidad educativa de los padres y los modos de trabajo del profesorado, concretándose en:

- d.1. Jóvenes escolares y disposición de tiempo libre: tiempo en horas dedicado al estudio y a actividades de ocio.
- d.2. Condiciones de trabajo del profesorado: trabajo colegiado: porcentaje de respuestas sobre el grado de coordinación e interdependencia que mantienen sus colegas para el desarrollo de la enseñanza, medidos en términos de frecuencia semanal-quincenal-cada evaluación-nunca.
- d.3. Clima escolar: grado de satisfacción padres-alumnado, alumnado-profesorado, profesorado-profesorado, alumnado-alumnado, profesorado-familias, familias-centro.
- d.4. Responsabilidad educativa familiar: porcentaje de respuestas de padres-alumnado sobre su grado de implicación en el desarrollo cotidiano de la instrucción-educación de sus hijos en el marco familiar.
- d.5. Número de horas de enseñanza: número de horas de docencia directa a lo largo de la educación obligatoria que están reglamentadas en cada una de las áreas y su distribución por niveles y ciclos.

e) Indicadores de resultados: se refieren a la organización y funcionamiento de los centros educativos, así como a los resultados educativos en términos de titulación, de idoneidad curso-edad y de rendimiento académico en pruebas externas al centro educativo, siendo los establecidos:

- e.1. Resultados en educación obligatoria: porcentaje de alumnado en pruebas de evaluación externas al centro escolar en 6º de primaria y en 4º de la ESO: proporción de alumnado que supera las pruebas de evaluación externas al centro en los niveles correspondientes.
- e.2. Idoneidad del alumnado de educación obligatoria: proporción de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en los cursos teóricos correspondientes a esa edad.

- e.3. Tasas de graduación: relación entre el número de graduados en cada una de las enseñanzas consideradas respecto al total de la población de la edad teórica de dicha enseñanza.

- e.4. Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativos: porcentaje de la población en edades comprendidas entre los 25 y 64 años que pertenece a la población activa por niveles de estudio terminados.

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SUS MODELOS

INTRODUCCIÓN

El tema de la evaluación está cobrando un papel prominente en todos los ámbitos de la intervención social, teniendo una importancia especial en la educación por todos los valores añadidos, los significados y sus repercusiones (Sancho, 1985). La sociedad desea y espera que las instituciones educativas sean elementos generadores de cambios culturales y sociales (Martínez, 1988). Este hecho reclama, por un lado la exigencia de calidad en cualquier actividad docente y por otro rentabilizar las instituciones. En consecuencia la importancia de la evaluación en las instituciones educativas resulta obvia. No en vano, muchos países están poniendo en marcha diferentes modelos evaluadores con el objetivo de "mejorar la calidad de las propias instituciones educativas" (De Miguel et al, 1991).

1.- MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La evaluación de los centros docentes como concepto didáctico, es una tarea compleja y laboriosa, dada la variedad de enfoques que permite, la cantidad de variables que intervienen y sobre todo dado el escaso desarrollo de la investigación en este campo (Rodríguez Díez, 1988). Es patente la escasez de trabajos relacionados con la investigación evaluativa en los centros docentes de nuestro país, dadas las no pocas dificultades para realizar procesos normalizados de evaluación, entendemos que atribuible a la falta de vías adecuadas y, en general, ciertas reticencias a ser evaluados.

Es notorio que el centro educativo, como servicio a la sociedad, no se venía sometiendo a la reflexión sistemática de sus elementos funcionales (planificación, acción y cambio) que trascendiera la propia actividad individual de cada profesor (Santos, 1990). Además, muchos de los procesos que ocurren en el aula vienen mediatizados por el contexto que conforma el centro educativo. Parece que es el alumno el único sujeto objeto de evaluación, obviando otros elementos como la dirección, el clima, los proyectos docentes, etc.

Se hace pues evidente la necesidad de promocionar la evaluación institucional de nuestros centros educativos no centrada tan solo en los productos.

La evaluación no sólo contribuye a la mejora de la educación en los diversos aspectos mencionados en capítulos anteriores. Con ser importantes, no pueden dejar de lado un ámbito fundamental, como es el de los procesos que tienen lugar en el interior de los centros educativos y, muy especialmente, su organización y funcionamiento.

Como ha sido muchas veces puesto de relieve, la evaluación de los centros constituye un requisito ineludible para la mejora de la calidad de la educación (Casanova, 1992).

La evaluación de las organizaciones educativas se ha presentado ligada a los movimientos que en torno a la mejora han recorrido últimamente las políticas e investigación sobre las escuelas (Bolívar, 1999):

- Eficacia (“escuelas eficaces”): elementos e indicadores que, ligados a un centro, tienen efectos añadidos en el aprendizaje

de los alumnos. Una escuela eficaz aporta un “valor añadido” en el progreso de sus alumnos.

- Mejora de la escuela, con un enfoque más amplio de la mejora de la educación, pretende generar las condiciones internas de los centros que promuevan el propio desarrollo de la organización, acentuando la labor de trabajo conjunto.
- Calidad (“reestructuración”, reconversión y “gestión de la calidad”). Dentro de las nuevas políticas educativas, se propone reestructurar y rediseñar los centros escolares, con un énfasis en la autonomía y gestión basada en la escuela, rediseñando los roles y estructuras organizativas. Y últimamente, dentro de esta perspectiva, se ha unido la aplicación a los centros escolares de la “Gestión de la calidad total” de las organizaciones empresariales.

A partir de los setenta el movimiento de “escuelas eficaces” intentaba demostrar que, bajo ciertas condiciones, había centros escolares que marcaban diferencias en los resultados conseguidos por los alumnos, frente a otros centros inefectivos. En la primera generación de este movimiento se trataría de “hacer más de lo mismo”, es decir, conseguir mejores resultados académicos del alumnado. Al mismo tiempo, una segunda orientación denominada de “mejora en la escuela”, se ha centrado en generar las condiciones internas de los centros que promueven el propio desarrollo de la organización, acentuando la labor de trabajo conjunto.

Durante mucho tiempo estos dos movimientos permanecieron incomunicados ya que partían de presupuestos ideológicos y epistemológicos distintos. Esta circunstancia lleva en los años ochenta al desarrollo de un nuevo movimiento, llamado de “segunda generación de las escuelas eficaces” y que integra parte de los presupuestos de la “mejora en la escuela” y que da paso al movimiento de “mejora de la eficacia escolar”.

Posteriormente, más limitada al contexto norteamericano pero con gran incidencia en otras políticas educativas, se propone “reestructurar” y rediseñar los centros escolares, con un énfasis en la “gestión basada en la escuela”, rediseñando los roles y estructuras organizativas. No obstante, a medida que las experiencias basadas en el centro han ido mostrando progresivamente una falta de relación con la práctica docente en el aula y resultados en el aprendizaje de los alumnos, está hoy surgiendo a su vera el movimiento de aplicación a los centros escolares de estrategias empresariales como la “gestión por la calidad total”. En consecuencia, el término “calidad” está sustituyendo al de “eficacia”. Pero

cuando la calidad se define como “satisfacción de los usuarios”, los centros quedan sometidos a competir en un mercado por conseguir clientes, que se convierten en el árbitro final de lo que es la calidad, manifiesta en la elección del centro.

Al mismo tiempo, como establece el propio profesor Bolívar (1999: 21-22), entre estos movimientos existe una divergencia profunda a la hora de considerar lo que es el centro escolar.

- La eficacia de la escuela presupone que el centro existe como realidad social y como entidad lo suficientemente importante como para condicionar los resultados de los alumnos.
- Para el movimiento de “mejora de la escuela, en cambio, convertir los centros en proyectos conjuntos de acción es algo a construir en un largo proceso.
- Por último, para la “reestructuración” escolar se pretende construir el centro escolar en unidad como consecuencia de un conjunto de medidas estructurales; mientras el movimiento para la calidad provoca dicha unidad de acción por presiones externas de los clientes.

De este modo, situaremos la evaluación de la acción educativa de los centros en tres grandes tradiciones:

- Una, más al servicio de la administración educativa, que busca -mediante la eficacia- el control de la labor de los centros.
- Otra basada en la mejora de los procesos organizativos del profesorado.
- Y una tercera al servicio de los clientes, proporcionando elementos para la elección de centros, en una orientación al mercado.

1.1.- MODELOS CENTRADOS EN LA EFICACIA

1.1.1.-EL MOVIMIENTO DE “ESCUELAS EFICACES” (SCHOOL EFFECTIVENESS – EFFECTIVE SCHOOL)

Aquí se engloba un conjunto de investigaciones evaluativas que utilizaron el centro escolar como unidad de estudio y que se conocen bajo la denominación de “movimiento de escuelas eficaces” o de “Eficacia Escolar”.

Movimiento que se ha preocupado por conocer los factores que hacen que una escuela sea eficaz. Entendiendo por Escuela Eficaz

aquellas que son más eficaces que otras en la consecución de resultados positivos; si el trabajo es consistente en el tiempo, entre áreas y tipos de resultados; y qué elementos se encuentran con mayor frecuencia en las escuelas que son eficaces para todos sus alumnos (Scheerens y Bosker, 1997).

En la actualidad se considera una escuela eficaz “aquella que promueve de forma duradera el progreso de todos sus alumnos más allá de lo esperado, que tiene en cuenta su rendimiento inicial y su situación de entrada, que les asegura a cada uno de ellos el logro de los niveles más altos posibles, y que mejora todos los aspectos del rendimiento y del desarrollo del alumnado” (Stoll y Wikeley, 1998: 33-34).

El movimiento de Eficacia Escolar ha atravesado por diferentes fases y cada una de ellas ha aportado al mundo educativo informaciones relevantes.

Atrás quedó la época en que se analizaban escuelas supuestamente sobresalientes con el objetivo de trasvasar sus características a otros centros. Fue el momento de las "escuelas eficaces" que, a pesar de haber sido superado en la práctica, aún resuena en algunos estudios.

Posteriormente, la investigación fue asumiendo otros postulados, se desarrollaron nuevas metodologías, se perfeccionaron los instrumentos... Pero, al final, el producto resultante era similar: listas más o menos largas de elementos relacionados con el rendimiento de los alumnos.

En la actualidad, las cosas han avanzado de forma significativa. Así, además de la ya comentada incidencia en la equidad y en la medición del valor añadido, se han incorporado nuevos elementos al debate. Uno de ellos es la creciente importancia del contexto como un nivel fundamental que determina lo que acontece en la escuela y en el aula y, por tanto, condiciona el desarrollo del alumno.

Los primeros trabajos de este movimiento se localizan en la década de los años 70 en los países anglosajones, si bien es a partir de los años 80 cuando puede hablarse con propiedad de un área diferenciada de estudio, dado que sólo entonces los datos empíricos disponibles comienzan a ser integrados en modelos explicativos elaborados.

Como bien establece el profesor Báez (1994), los estudios del clima escolar y los masivos programas de intervención educativa desarrollados a lo largo de los años 60 constituyen algunos de los antecedentes inmediatos del movimiento de escuelas eficaces.

La investigación sobre el clima escolar proponía el abandono del nivel de análisis individual, sentando bases teóricas y metodológicas para el estudio de los determinantes situacionales, psicosociales y organizativos del rendimiento educativo.

La preocupación por esos determinantes es lo que sitúa el comienzo simbólico del “movimiento de escuelas eficaces” en los estudios de Weber (1971) y de Klitgaard y Hall (1974), aunque no es posible dejar de volver a mencionar el famoso Informe Coleman (Coleman et al., 1966) cuyos resultados dieron pie a los estudios de Weber y Kitgaard y Gall.

Recordemos que el resultado más sorprendente del Informe Coleman, publicado en 1966, se basaba en la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento y donde se afirmaba que “la escuela no importa” (school doesn't matter). Esto se interpretó como apoyo a la hipótesis de que el centro y los recursos disponibles son pobres determinantes del rendimiento, si los comparamos con las diferencias debidas a las condiciones socioculturales y familiares de los alumnos. En síntesis, la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico.

El modelo utilizado en el Informe Coleman era el denominado de “caja negra”, en el que se tiene en cuenta un conjunto de factores de entrada (tipo de centro, características personales y sociales de los alumnos, etc.) considerados como un todo unitario, y un criterio de salida que son los resultados escolares.

El Informe Coleman y los subsiguientes estudios del mismo corte constituyen lo que se ha denominado un modelo input-output o proceso-producto del rendimiento, puesto que su objetivo era relacionar los inputs o “entradas escolares” (tales como el presupuesto educativo o los recursos didácticos disponibles) con los outputs o resultados (tales como los logros académicos del alumno).

Se le plantearon al estudio muchas críticas metodológicas (problemas de muestreo, confusión de diferentes tipos de escuelas y de aulas, infraestimación del efecto de la escuela, etc.).

La crítica esencial a este enfoque puede resumirse en el cuestionamiento del modelo economicista, por presentar graves limitaciones para su extensión a la escuela (estar basados en la operación de un sistema de mercado competitivo y asumir una clara definición del resultado o del producto, anticipando incluso la demanda y los costos del servicio antes de su producción).

Más concretamente, las críticas del enfoque proceso-producto señalaban limitaciones referidas tanto a los criterios de medida como a sus predictores y al diseño mismo de las investigaciones (Madaus, Airasian y Kellaghan, 1980; Walberg y Rasher, 1979).

Miller (1985) comienza a mencionar un conjunto de estudios que no tratan ya de demostrar lo evidente, sino que han pasado a ocuparse de cuestiones más sustantivas, tales como la mejora de la calidad de la investigación empírica o el análisis de los procesos de cambio educativo y organizativo.

Entre estos nuevos estudios destacan los del grupo de Rutter (Rutter et al., 1979), en Inglaterra, y los de Brookover (Brookover et al., 1979), en EE.UU.

Hay que citar también los trabajos emprendidos para verificar la eficacia de programas específicos de innovación curricular (Purkey y Smith, 1983), todos los cuales relacionan los mejores niveles de rendimiento con características tales como las altas expectativas del profesorado, la flexibilidad de los agrupamientos y las actividades educativas, los sistemas de evaluación, la implicación del director en el proceso de enseñanza, la participación de los padres en la escuela, etc.

Estas y otras investigaciones dieron al “movimiento de escuelas eficaces”, como dice el profesor Báez (1994), una vitalidad claramente ilustrada por la profusión de trabajos de estudio publicados (Edmonds, 1982; Purkey y Smith, 1983; Miller, 1985; Deal, 1985; Good y Brophy, 1986; Good y Weinstein, 1986; Purkey y Smith, 1985).

La lista de elementos prototípicos propuesta por Edmonds (1982) se halla entre las más citadas. A partir de sus propios estudios y de la comparación con los resultados de otras investigaciones, Edmonds resumió en cinco los componentes de las escuelas eficaces:

- 1) Fuerte liderazgo instructivo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza.
- 2) Altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en la obtención, cuando menos, de los contenidos mínimos.
- 3) Una atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

- 4) Un fuerte énfasis en la adquisición de las habilidades básicas.
- 5) Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento que se utilizan para mejorar los programas educativos.

Estos estudios empiezan a ofrecer características diferenciales de los centros que está asociada a la eficiencia educativa, entendiéndose por ello tanto el alcance de resultados académicos superiores, como la existencia de mejores condiciones de trabajo para los profesores, de mayor calidad de las relaciones con los alumnos, de menores problemas de disciplina y de comportamiento, etc.

Aquí es donde entran precisamente las aportaciones de la literatura organizativa, que nos permiten concebir la escuela como una “organización socialmente construida”. Frente a las metáforas racionales o deterministas (Meyer y Rowan, 1984; Weick, 1976; Willower, 1982), lo que parece ofrecer un mayor juego explicativo para entender el trabajo educativo son las imágenes de corte social, que enfatizan el papel iniciador del sujeto o la dimensión proactiva de su comportamiento (Astley y Van de Ven, 1983; Scott, 1984).

Según esta visión, la escuela no es una estructura petrificada o inmutable sino que, por el contrario, tiene un carácter dinámico; es activamente construida, sostenida y modificada por sus miembros mediante procesos de negociación y de influencia social.

En relación con lo anterior, se ofrecen conceptos explicativos que permiten conectar la ejecución individual del profesor con el difuso concepto de cultura escolar (Erickson, 1987; Deal, 1985; Fullan, 1985). A nivel metodológico, ofrece herramientas que permiten operativizar rigurosamente las variables y los procesos en los que se sustentan esos mecanismos explicativos (Little, 1982; Wilson y Corbett, 1983).

Así, por ejemplo, tenemos la propuesta de Miskel, McDonald y Bloom (1983), que integra los conceptos de expectativa y de esquema cognitivo para conectar las variables personales y organizativas desde una perspectiva del procesamiento de información social. El supuesto fundamental es que los individuos adaptan sus comportamientos, actitudes y creencias al contexto social en el que se desenvuelven.

En este sentido, el ambiente del centro orienta la construcción de significados y creencias socialmente deseables, a la vez que ofrece razones aceptables para la acción de profesores y alumnos.

Sabemos que la escuela es una organización débilmente interconectada (Weick, 1976), debido principalmente a la incertidumbre que se deriva de manejar tareas abstractas o simbólicas, como son las educativas, y debido también a la propia debilidad de la tecnología educativa. Es aquí donde la cultura organizativa compartida por profesores y alumnos pasa a jugar un papel fundamental como mecanismo de acoplamiento e integración.

A partir de estos supuestos, Wilson y Corbett (1983) pudieron demostrar que los patrones de comunicación e interdependencia entre los profesores se hallaban estrechamente relacionados con la "implementación" de innovaciones educativas, haciendo de las hipótesis culturales un instrumento poderoso para explicar y evaluar las propiedades culturales de los centros escolares.

Sobra decir que este movimiento ha recibido muchas críticas, aunque también es cierto que muchas de ellas quedan rápidamente superadas por el propio avance de esta línea de investigación.

Pero hay que afirmar que quizás este movimiento sea la línea de investigación puramente pedagógica con más incidencia en el desarrollo de la educación en todo el mundo, aunque en muchas ocasiones no se explicita de forma clara.

A continuación presentamos sus características según Maureira (1997: 25)¹.

- El objetivo a cambiar es la escuela.
- El núcleo es la organización de la escuela.
- Se busca datos para delimitar los resultados.
- Orientación cuantitativa.
- No proporciona estrategias para implementar el cambio.
- Más relacionada con los alumnos salidos del sistema.
- Más relacionada con la observación en un punto en el tiempo de las escuelas.
- Basada sobre todo en una búsqueda de los conocimientos adquiridos.

1.1.2.- VALORACIÓN DEL MOVIMIENTOS DE ESCUELAS EFICACES

Las escuelas eficaces se han basado casi exclusivamente en los resultados y no han profundizado en el análisis de los procesos, ni

¹ Tomadas de Reynolds, Hopkins y Stoll (1992).

siquiera dentro de este enfoque restrictivo predominantemente academicista. Es por ello que *"la mayoría de los investigadores cuando hablan de escuelas eficaces lo que tienen en mente son datos sobre desarrollo cognitivo y éxito escolar"* (Gento, 1996: 54).

A nuestro modo de ver, estas ideas de las escuelas eficaces son parciales y, según hemos conceptualizado educación de calidad nos parecen del todo insuficientes. Además, creemos que se pueden definir una serie de indicadores y predictores de funcionalidad, eficacia y eficiencia (parciales o finales), directa o indirectamente relacionados con los principios de la Calidad Total, pero susceptibles de ser evaluados. Tales resultados sobrepasarían con mucho lo puramente académico - cognitivo.

Por otro lado, y de acuerdo al análisis realizado, parece claro que no se puede mejorar la calidad del producto o resultado educativo (output), ni siquiera el puramente académico, sin una intervención en los procesos que los producen, en su evaluación y en su mejora permanente. Por lo que la evaluación de los resultados, creemos, es insuficiente.

1.2.- MODELOS CENTRADO EN LA MEJORA

1.2.1.- EL MOVIMIENTO DE "MEJORA EN LA ESCUELA" (SCHOOL IMPROVEMENT)

El movimiento de Mejora de la Escuela tiene un enfoque radicalmente diferente. De entrada, hay que afirmar que tiene una clara orientación práctica, estar liderado por docentes y directivos, y buscar cambiar el centro educativo o, como su nombre indica, mejorarlo.

Desde dicho enfoque se pretende capacitar organizativamente al propio centro como totalidad para resolver de forma relativamente autónoma sus problemas, superando una de las limitaciones que se señalaba en el movimiento de eficacia.

Así pues, este movimiento tiene en principio más interés por transformar la realidad que por conocer cómo es o debería ser esa transformación (Hargreaves, 1998).

Recientemente se ha definido la mejora de la escuela, según la propuesta de Hopkins, como "un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio" (Hopkins, Ainscow y West, 1994:3).

Así, la mejora escolar no es tanto una situación final como un proceso de cambio.

En cualquier caso, a pesar de su larga tradición e influencia en países de nuestro entorno, no ha calado mucho en nuestro país, salvo en determinadas iniciativas de las administraciones como es el caso de los Planes Anuales de Mejora y algunos trabajos referidos al tema, como los de Bolívar (1999). Dichas aportaciones configuran que el nivel de los centros se vaya configurando en la mente de los docentes como el elemento básico para la optimización de la calidad educativa y, como consecuencia se hayan desarrollado procesos de cambio en los centros docentes.

Este movimiento nos ha enseñado a tener en cuenta ciertos aspectos a la hora de poner en marcha procesos de cambio en el sistema educativo, el centro y el aula (Fullan, 1991).

También nos ha traído conceptos como el de “aprendizaje organizativo” que se conoce con la idea de “centros como organizaciones que aprenden” (Villa, 2000; Santos Guerra, 2000)

Lo evidente es que la mejora de la escuela implica a todo el centro docente y en su desarrollo ha de estar comprometido todo el claustro o, al menos, una parte importante de los docentes. También se diferencia de una innovación porque, en un programa de optimización, se modifican tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje como la organización escolar.

Así, con estas distinciones, podemos establecer algunas de las características de la mejora de la escuela: es un proceso intencional y planificado, en el que está implicado todo el centro y el claustro en su conjunto; a través de él, el centro modifica tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como la misma organización y cultura de la escuela; y todo ello está dirigido a conseguir sus metas educativas, entendidas como un amplio conjunto de objetivos referidos tanto a los alumnos como a los docentes o a la organización del centro.

Sea como fuere, se propone que las fases del proceso de mejora ha de ir pasando por tres momentos: iniciación, desarrollo e institucionalización.

□ Fase de iniciación

Consiste en la decisión de emprender el cambio y desarrollar un compromiso con el proceso. Las actividades principales en esta etapa son la determinación de iniciar el cambio; la revisión o diagnóstico del estado actual del centro, que fijará las áreas necesitadas de mejora; la exploración de opciones, que desembocará en la selección de aquella que se desee optimizar; y la planificación del proceso. Algunos factores asociados con esta fase, decisivos para la realización de este cambio, son las experiencias de transformación que se han dado con anterioridad, la disponibilidad de nuevos fondos, la presión ejercida desde dentro y fuera de la escuela, la existencia de recursos y la calidad de las condiciones y de la organización interna de la escuela.

□ Fase de desarrollo

Es la fase más estudiada por todos los autores, pues en ella se pone en práctica el proceso de mejora.

Dicha etapa está determinada por las características del cambio, las condiciones internas de la escuela, y la presión y el apoyo externos. Con frecuencia es útil considerar dentro de ella dos momentos: el de pre-implementación y el de implementación, ya que muchos cambios fracasan en el primero si no se ha generado suficiente apoyo inicial. A estas dos fases hay que añadir una tercera de igual importancia: la evaluación del proceso de mejora. Las actividades principales en esta fase de desarrollo son realizar planes de acción, llevar a cabo y mantener el compromiso hacia el proyecto, comprobar periódicamente el progreso y superar los problemas.

□ Fase de institucionalización

Es el período en que la innovación y el cambio dejan de ser una novedad y se convierten en la forma habitual de hacer las cosas en un centro. Esto no es algo que se produzca de forma automática, ya que en la mayoría de las ocasiones los cambios tienden a desvanecerse después del entusiasmo inicial, o cuando desaparece la persona líder o bien se terminan los impulsos externos. Las principales actividades para culminar con éxito esta fase son asegurar que el cambio se incorpora a las estructuras, organización y recursos de la

escuela; eliminar prácticas rivales o contradictorias; establecer vínculos permanentes con otros esfuerzos, con el currículo y con la enseñanza en el aula; confirmar la participación en la escuela y en el área local; y tener un elenco adecuado de profesionales que faciliten el cambio y profesores asesores para la formación de las destrezas necesarias. Sin pretender ser exhaustivos, queremos señalar algunas estrategias tradicionalmente utilizadas en los procesos de mejora:

- *Autoevaluación institucional.*

En la década de los ochenta se utilizó este procedimiento de forma prioritaria en todo el mundo, y de su análisis hemos aprendido que no lleva siempre a un proceso de mejora, pues muchos centros que han realizado excelentes autoevaluaciones, después no han sabido transformar las áreas problemáticas localizadas. Por ejemplo, el Modelo Europeo de Gestión de Calidad (que ampliaremos luego), tal como se está utilizando en España, no es más que otro modelo de autoevaluación (quizá menos pertinente que muchos otros por diversas razones), que no conduce a la mejora del centro escolar si luego no se realiza un programa de optimización planificado y desarrollado.

- *Formación profesional de los docentes.*

Un centro no cambiará si no lo hace el profesorado que lo conforma. Desde esta perspectiva, muchos programas han incidido en la formación del profesorado como una estrategia de cambio, y en muchos más se ha como probado que es un factor básico para el éxito del programa. El elemento que se destaca en todos los casos es la necesidad de que sea una formación ligada al centro ya sus necesidades, lo que en nuestro contexto recibe el nombre de Proyectos de Formación en Centros.

- *Investigación-acción.*

La nueva concepción del currículo y de la búsqueda de los procesos de optimización que existe en nuestras escuelas abre la puerta a la conocida propuesta de Stenhouse. En ella se pedía que el currículo fuese considerado como algo que plantea problemas y da lugar a la discusión. De

esta forma, alterar objetivos, contenidos, metodologías y materiales es una de las estrategias fundamentales de mejora escolar.

Pero, también el movimiento de “mejora de la escuela” se ha visto sometido a una reconceptualización crítica interna, por no haber podido desarrollar todas sus promesas.

Mientras se quiere mejorar todo el centro escolar, se está trabajando sólo con algunas partes. Dicho de otro modo, demandar un enfoque de todo el centro y trabajar fundamentalmente las relaciones del profesorado puede ser condición necesaria, pero no suficiente para la mejora escolar. Se precisa una comprensión más profunda de la naturaleza de la escuela y de las estrategias específicas para su mejora.

Hopkins et al., (1993) identificaron dos grandes limitaciones de los procesos puestos en juego para capacitar al centro escolar como unidad básica del cambio:

- Haberse centrado fuertemente en las relaciones y trabajo conjunto del profesorado y olvidar, que en cierta medida, que el núcleo del trabajo conjunto debe ser el currículum escolar, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos.
- El propio modelo de proceso ha caído, a menudo, en un enfoque técnico-racional del cambio, desconectado de la dinámica real de cada centro y de sus circunstancias y condiciones singulares. Eso ha llevado a que a veces se ha intentado transferir fórmulas que han funcionado en un centro a otro.

A continuación presentamos las características más significativas de este movimiento según Maureira (1997: 25)².

- El objetivo a cambiar es el profesor individual o grupos de profesores.
- El núcleo es el proceso de la escuela.
- Hay poca evaluación empírica de los cambios.
- Orientación cualitativa.
- Concierno exclusivamente a cambios en la escuela.
- Más preocupada por la mejoría de la jornada escolar cotidiana, que del destino de los egresados.
- Más comprometida con el cambio de las escuelas.

² Tomadas de Reynolds, Hopkins y Stoll (1992).

- El centro es un conocimiento práctico.

1.2.1.1.- VALORACIÓN DEL MOVIMIENTOS DE MEJORA EN LA ESCUELA

El concepto de escuelas mejoradas aporta una visión más integral de la calidad de la educación que las escuelas eficaces, principalmente porque incorpora la necesidad de cambiar las condiciones del aprendizaje y otras relativas a los procesos internos de los centros.

Sigue manteniendo como objetivo prioritario el alcanzar las metas educativas -especialmente las cognitivas- más eficazmente, pero al no especificar de modo terminante el tipo de objetivos al que se refiere, queda abierta la posibilidad de incorporar objetivos diversos.

1.2.2.- MOVIMIENTO DE “MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR” (EFFECTIVE SCHOOL IMPROVEMENT - ESI)

Desde principios de los años noventa, surge con fuerza, en diferentes foros internacionales, la idea de que los movimientos de “Eficacia Escolar” y “Mejora de la Escuela” deben trabajar juntos para aproximar posturas.

Es más, se ha afirmado que quienes trabajan en el campo de la Eficacia Escolar y aquellos que lo hacen sobre Mejora de la Escuela se necesitan mutuamente.

Ambos nacieron y se desarrollaron sobre el postulado de que la escuela es el lugar idóneo para el desarrollo de la calidad educativa, aspecto, en principio obvio, que ha sido olvidado en no pocas ocasiones por legisladores, investigadores e, incluso, por los propios docentes. Sin embargo, por motivos sólo achacables a absurdos enfrentamientos metodológicos e incomprensibles disputas académicas, ambos enfoques han caminado de espaldas uno del otro hasta hace pocos años.

De esta convicción ha surgido un intento por aunar las dos corrientes en un nuevo modelo (llamado de segunda generación) que se nutre de ambos movimientos y recibe aportaciones sustanciales de cada uno de ellos: la “Mejora de la Eficacia Escolar” (Effectiveness School Improvement -ESI).

Desde sus inicios, y aunque todavía queda mucho camino por recorrer, el número de trabajos y aportaciones sobre este nuevo movimiento ha crecido mucho, y en la actualidad diferentes equipos de

todo el mundo están trabajando para dotarlo de un cuerpo teórico y aplicarlo a la práctica docente (Reynolds, 1994; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Reynolds et al., 1996; Robertson y Sammons, 1997; Stoll y Fink, 1996 y Thrupp, 1999).

Sin embargo, aún no contamos más que con superficiales acercamientos desde la teoría que describen cómo debe ser.

En el artículo "Un modelo que combina aciertos", el profesor Murillo (2001) presenta la primera aproximación de cierta entidad teórica y práctica realizada hasta el momento.

La idea es que este nuevo movimiento pretende conocer cómo puede llevar a cabo una escuela procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela.

Este enfoque muestra, por tanto, "dónde ir y cómo ir", y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz.

Integra las aportaciones de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela para conformar un cuerpo teórico propio cada vez más sólido y definido. Uno de los aspectos que lo caracterizan es el de dirigir su atención hacia el centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de análisis fundamentales. Y, así, entran en juego el profesorado, el currículo o los procesos de aprendizaje y también variables de mayor amplitud asociadas a las condiciones internas de la escuela, entre las que destacan el clima y la cultura escolar o la capacidad del centro para aprender como organización.

Este énfasis, sin embargo, no desdeña la influencia de otros niveles. De hecho, la mejora de la eficacia escolar tiene en cuenta también la acción de factores contextuales externos al centro, pues se constata que, en numerosas ocasiones, estos elementos determinan tanto el éxito global de los procesos de optimización como la eficacia diferencial de las escuelas para distintos grupos de alumnos e, incluso, facilitan su conversión en procesos continuos que puedan prolongarse de forma consistente en el tiempo (Stoll y Fink, 1999).

El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar supone, pues, la superación de las limitaciones de los modelos de los que surge. Frente a

planteamientos centrados de forma exclusiva en el conocimiento teórico sin aplicaciones en la realidad, o en el cambio práctico sin fundamentación teórica, las nuevas ideas pretenden evaluar y mejorar los centros a partir de un conocimiento científicamente validado.

Así, se abre un fructífero camino de mutua retroalimentación entre la teoría y la práctica: sólo a través del análisis de los procesos que ocurren en las escuelas y de la integración de este conocimiento con el saber acumulado por la investigación será posible establecer criterios, pautas y procedimientos adecuados de evaluación que hagan posible alcanzar la eficacia y la calidad de los centros docentes y de los programas que se desarrollan en ellos.

Este nuevo movimiento puede ayudar a conseguir ese objetivo al ofrecer el marco teórico necesario para que los centros puedan poner en marcha sus propios proyectos y conocer los aspectos que son esenciales para evaluar su acción. Estamos, sin duda, ante un planteamiento que puede tener una fuerte repercusión en la mejora y la eficacia de los centros y con ello, en la calidad de la educación porque pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela (Creemers et al., 1998; Gray et al., 1999 y Muñoz-Repiso et al., 2000).

También tiene como fin determinar y maximizar el valor añadido por la acción educativa, y obedece además al conocimiento de que valorar los resultados escolares permite comprender mejor cómo se relacionan los procesos escolares de cambio con la consecución final de los objetivos pretendidos en cada proyecto (Stoll y Reynolds, 1997 y Murillo, 1999).

Es de mencionar que este movimiento, ha sido desarrollado fundamentalmente por los “prácticos” de la educación (docentes, directivos, etc.) y está dirigido a la cambiar la realidad existente más que a estudiarla. De nuevo es obvio señalar que este movimiento se propone desarrollar estrategias para mejorar los centros docentes (Hopkins, 1990; Fullan, 1993; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Hopkins y Lagerweij, 1997; Horne y Brown, 1997; Halsall, 1998), entendiendo por mejora escolar un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas.

En España, este movimiento ha tenido muy poca repercusión (Murillo, 2000), probablemente por la tradicional falta de autonomía escolar con las consiguientes implicaciones en el ámbito administrativo, académico y científico. Es de mencionar, por ejemplo, que los resultados de la investigación sobre eficacia escolar tuvieron una gran influencia en las llamadas “77 medidas” (MEC, 1994) que luego dieron lugar a la Ley Orgánica para la Participación, la Evaluación y la Gestión de los centros docentes (LOPEG). Sólo en fechas muy recientes, impulsado por iniciativas de las Administraciones públicas tales como los “Planes Anuales de Mejora” (MEC, 1998), ha empezado a conocerse, y ya están apareciendo algunas obras sobre el tema (Bolívar, 1999).

En una revisión de la literatura realizada por Hanushek (1997), que incluye más de 400 estudios sobre la relación entre recursos escolares y rendimiento académico, se demuestra que no existe una relación ni fuerte ni consistente entre estos dos elementos, lo que da pie a justificar la política de recortes presupuestarios por parte de las Administraciones Públicas. Sin embargo, una revisión de este meta-análisis muestra que la práctica totalidad de los trabajos se han realizado en países desarrollados, donde todos los centros están suficientemente bien dotados.

Ahora bien, trabajos realizados en países en vías de desarrollo (Gaviria et al. 2000) muestran que, hasta determinado nivel, hay una alta relación entre los recursos que posee una escuela y el “valor añadido” por la influencia de la misma a los alumnos. Lo que explicaría los resultados del meta-análisis y cuestionaría las políticas del Banco Mundial en esta materia. Matizaciones similares podrían hacerse a las políticas de descentralización, evaluación de resultados académicos, subvención de instituciones privadas, etc. Muchas de ellas se basan en una interpretación demasiado simplista y, en ocasiones, sesgada de la investigación sobre “Eficacia Escolar”.

A partir de esos planteamientos, a principios del año 2000, un grupo de investigadores de varios países de Iberoamérica decidieron organizarse y crear la Red Iberoamericana de Investigación sobre “Eficacia Escolar” y “Mejora de la Escuela” (RIEME). Su preocupación básica era la necesidad de contar con información que ayudara a incrementar la calidad y la equidad de los sistemas educativos de Iberoamérica, y su postulado de partida era que los movimientos teórico-prácticos de “Eficacia Escolar” y “Mejora de la Escuela” podían servir para ello. Está auspiciada por el Convenio Andrés Bello (CAB), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). En la actualidad

forman parte de ella centros de investigación e investigadores individuales de la práctica totalidad de países de América Latina, España y Portugal.

Entre sus miembros institucionales más importantes se encuentran el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Cultura de España, que asume las funciones de coordinación; el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) del Ministerio de Educación de Cuba; el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) de Perú, la Fundación Antonio Restrepo Barco de Colombia; el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile y el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CEIDE) de México, así como unidades de evaluación de los Ministerios de Educación de Bolivia, Brasil o Portugal.

1.3.- MODELOS BASADOS EN LA REESTRUCTURACIÓN ESCOLAR

Lo que se ha dado en llamar reestructuración escolar, es la expresión de una concepción “orgánica” (Rowan, 1995) de los centros escolares. En todos ellos se acentúa la imagen de las escuelas como “comunidades”, donde deba dominar la colegialidad, el trabajo conjunto, las creencias y valores compartidos, que configuren una “visión” común sobre la misión de la institución.

Ya hemos mencionado que término “reestructuración” surge en el sistema escolar norteamericano, apelando a la necesidad de reestructurar los centros escolares.

La “reestructuración”, como todo lema educativo, arrastra una ambigüedad, convirtiéndose en un paraguas bajo el que acoger muy diversas y plurales tendencias (Tyack, 1990):

- Descentralización y autonomía.
- Cambiar estructuras de gobierno de los centros (liderazgo).
- Nuevos roles de los profesores (con lemas como capacitación “empowerment” o profesionalización del cuerpo docente).
- Implementar planes de gestión basada en la escuela.
- Capacitación del profesorado y formación continua basada en el centro.
- Propuestas de trabajo en colaboración (dentro del centro, o entre éste y agentes externos).
- Centros más pequeños
- Propuestas neoliberales de elección por los clientes (los cambios en la estructura y en la eficiencia del sistema educativo se hacen pivotar en un “mercado administrado”, en

que los padres y alumnos son los clientes, y los centros escolares potenciales rivales.

Con todo el núcleo de la reestructuración estaría tanto en un lado estructural (descentralización), como en dar a los profesores un papel activo en el desarrollo curricular (incremento de profesionalización) y en hacer del centro una comunidad para los profesores y alumnos.

El movimiento de la reestructuración situó el núcleo del cambio curricular en un nuevo diseño organizativo de los centros: No podemos esperar cambios relevantes en la enseñanza sin alterar la estructura interna y roles en los centros escolares.

La cuestión era qué estructura organizativa podía provocar la mejora deseada. Rediseñar los lugares de trabajo era la clave para generar la innovación, formación y mejora en las actividades diarias (Fullan, 1993). En suma, los cambios estructurales a nivel organizativo parecían ser la condición sine qua non de cambios didácticos. Hoy nos encontramos, como en los movimientos anteriores, ante una reconceptualización y revisión crítica, estimando que innovaciones a nivel didáctico (mejor práctica de aula) pueden exigir cambios organizativos (a nivel de centro), y no al revés.

Por tanto, el centro escolar como organización se va entendiendo como la unidad base del cambio.

1.3.1.-EL MOVIMIENTO DE GESTIÓN BASADA EN LA ESCUELA (SCHOOL-BASED MANAGEMENT)

La Gestión Basada en la Escuela, ha sido una pieza central dentro de amplia agenda de reestructuración en los noventa, para responder a los desafíos de la modernización de los viejos sistemas públicos (Bolívar, 2000c).

En muchos casos ha quedado como una forma de delegación administrativa o curricular a la dirección del centro. Pero también, cuando ha incrementado la participación de los profesores en la toma de decisiones, se han suscitado razonables dudas, desde el análisis de experiencias realizadas, sobre cómo la descentralización y autonomía no ha alterado sustancialmente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecidos a los alumnos.

Algunas de las revisiones realizadas (Calhoum y Joyce, 1998; Leithwood y Menzies, 1998; etc.) están poniendo de manifiesto cómo, en

altos porcentajes, no se han encontrado impactos medianamente significativos en el aprendizaje de los alumnos.

En cualquier caso, la autonomía también se aprende, sentencia Barroso (1997). No basta, por tanto, “decretar” la autonomía de los centros docentes, necesita recursos humanos y materiales, y comporta una concepción de la formación e innovación centrada en la escuela, compartir conocimientos en los contextos de trabajo, lo que exige configurar el centro como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.

En este sentido, las relaciones en colaboración se han visto como un potente dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una solidaridad y cooperación en el centro escolar y satisfacer la necesidad de apoyo mutuo de los profesores. Además de una vía de desarrollo profesional, podía ser una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos, pues cuando los profesores intercambian experiencias y conocimiento crecen profesionalmente.

Tanto Hargreaves (1995) como Fullan (1991) han analizado lo difícil que es desarrollar estas culturas, o que no conviene confundir individualidad con individualismo, porque el “artesano independiente”, que llamó Huberman (1989), es deseable en el ejercicio de la profesionalidad y en las relaciones profesionales.

Del mismo modo “cada centro escolar es un mundo, tiene su propia historia institucional, pasa por diversos ciclos de vida y, por tanto, tiene un nivel y capacidad de desarrollo determinado. Por tanto, las estrategias de mejora empleadas en el asesoramiento han de ser diferenciales, si es que la mejora es un concepto procesual, de perfeccionamiento en relación con unos estados previos. Una perspectiva longitudinal contribuye a situar la innovación a lo largo del tiempo, lo que hace que las posibles estrategias deban ser específicas según el momento en que se encuentre el centro.

La innovación no es un estado permanente, tiene su ciclo de vida (Domingo y Bolívar, 1996), pasando por diferentes estadios. Pueden identificarse puntos de no retorno, internos o externos al centro, que contribuyen al avance o agotamiento del cambio. Así, en el caso de una escuela innovadora estudiado por Fink (1999), la historia pasa por una primera fase de creatividad y experimentación, una segunda de aventura y entropía, y una tercera de continuidad y supervivencia. Si los centros educativos tienen su propia historia institucional y su nivel de desarrollo dependiente de aquella, las estrategias no serían universalmente válidas,

dependerá de la fase en el ciclo de desarrollo del centro específico de que se trate.

Hopkins, Harris y Jackson (1997), de acuerdo con sus experiencias de apoyo externo a los centros escolares, diferencian tipos de estrategias, acordes con el estadio de desarrollo del centro. Si las estrategias de mejora no tienen en cuenta el carácter diferencial de cada centro, según su capacidad interna de cambio y la fase en que se encuentra su ciclo de desarrollo, corren el serio riesgo de quedar marginadas, pues de ella van a depender cómo vaya a gestionar el cambio y su posible desarrollo.

A medida que las experiencias “basadas en el centro” han ido mostrando progresivamente una falta de relación entre una estructura superficial “orgánica” de los centros con la práctica docente del aula y resultados en el aprendizaje de los alumnos; hemos llegado, en los últimos años, a cuestionar algunos planteamientos anteriores.

Hoy diríamos que alterar la estructura interna de los centros no conlleva paralelamente el cambio en los modos de hacer y enseñar. Hemos creído, un tanto ingenuamente, que rediseñar los modos como están organizados los centros escolares, por sí mismo, podía provocar el cambio en cómo enseñan los profesores e incrementar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, convirtiendo las escuelas en unidad base de la formación, innovación y mejora. Tras las lecciones aprendidas de los esfuerzos de reestructuración, nos encontramos ante una vuelta a preocupaciones propiamente didácticas, conjugando procesos con contenidos, acción colegiada y competencia individual en el aula.

Como afirman elocuentemente Peterson, McCarthy y Elmore (1996: 119) “hemos aprendido que cambiar la práctica docente es primordialmente un problema de aprendizaje, no un problema de organización. Mientras las estructuras escolares pueden proveer oportunidades para aprender nuevas prácticas, las estructuras, por sí mismas, no causan que dicho aprendizaje ocurra”.

Los cambios a nivel de estructura organizativa no han guardado relación causal con los procesos de enseñanza/aprendizaje, ya sea porque se han quedado en apelaciones retóricas, porque se han limitado a cambios en política curricular, o porque, como sabemos desde hace tiempo, “reestructurar” no es igual que “enculturizar”.

La estructura, no es la cuestión. Cuando estamos de acuerdo en que lo que pretendemos es mejorar cualitativamente las prácticas docentes, y sabemos lo que es preciso para generar estas prácticas, entonces

podremos crear las estructuras que pudieran apoyar este aprendizaje y prácticas. Para Peterson, McCarthy y Elmore (1996: 151), “mientras algunos prefieren situar primero los cambios estructurales para cambiar la práctica docente, nosotros preferimos proyectarlos después”.

Se trata de comenzar por qué entendemos que son buenas prácticas de enseñanza/aprendizaje, a continuación qué es preciso que ocurra para que acontezcan las prácticas que deseamos, y qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y aprendizaje que deseamos.

Como señala Elmore (1993: 40) “existe poca evidencia de que la gestión basada en la escuela tenga una relación directa o predecible con cambios a nivel de instrucción o aprendizaje de los alumnos. De hecho, la evidencia sugiere que la implementación de las reformas en gestión basada en la escuela tiene una relación aleatoria con cambios en el currículum, enseñanza, y aprendizaje de los alumnos”.

Una mera descentralización administrativa o curricular, entonces, no genera por sí misma una mejora en los resultados de los alumnos o, si no queremos esas metas eficientistas, tampoco una mayor oferta de calidad educativa. Es una expectativa poco realista creer que la descentralización provoque una mejora escolar.

La “Gestión Basada en la Escuela” es un simple mecanismo o medio por el que se pueden tomar decisiones a nivel local del centro para implementar determinadas reformas, que podrían aumentar la calidad educativa, pero no existe una relación de medio-fin.

Para que suceda se requieren un segundo conjunto de factores y, ante todo, que el foco del cambio se dirija a cambios curriculares y prácticas docentes tanto como a las estructuras organizativas y procesos necesarios para apoyar tales cambios (Robertson, Wohlstetter y Mohrman, 1995). Sin embargo en las experiencias realizadas es más fácil limitarse a los procesos de trabajo y toma de decisiones, quedando silenciada la propia práctica docente del aula. Si la adopción de un sistema de decisiones basado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de calidad, si no se dirige -además- a introducir cambios a nivel de funcionamiento de la escuela, y no entra en las prácticas docentes (Elmore, 1995).

El cambio de las estructuras, como se ha constatado, tiene poca influencia en la práctica docente en el aula (Elmore, Peterson y McCarthy, 1996); y la “gestión basada en el centro”, como parte

fundamental de la reestructuración escolar, no ha afectado a lo que se hace en la clase. Ello proviene, según Fullan (1991: 201) “de haber incidido en la estructura, pero no en la cultura”. Sin una radical “enculturización” de la escuela como institución, cabe esperar pocos cambios en los modos de enseñar y aprender.

El supuesto de partida del movimiento de la reestructuración era que, en lugar de limitarnos a ver cómo la gente podrían funcionar mejor en papeles ya dados en una determinada estructura escolar, la cuestión sería cómo reestructurar los centros para que promuevan los papeles y nueva “cultura organizativa” que deseamos. Parecería que las culturas institucionales de la enseñanza guardan una relación dialéctica con las estructuras subyacentes en las relaciones sociales de los miembros. Por ello, se ha confiado en que los cambios organizativos podrían tener efectos culturales, además de que cambios en la cultura podrían dar lugar a alteraciones estructurales.

Ha sido una constante de todas las propuestas de cambio si incidir primero en factores cognitivos / actitudinales, u organizativos / estructurales. Los cambios impuestos externamente suelen, ya lo sabemos, quedarse a nivel de estructura superficial, sin lograr incidir en las culturas. Al fin y al cabo no podemos legislar el cambio de creencias y valores y una lección bien aprendida en las últimas décadas es que mudar las estructuras formales no es lo mismo que cambiar normas, valores, creencias, en suma, la cultura escolar dominante. Y esta cultura común de la enseñanza y el aprendizaje, como hemos señalado, es extremadamente compleja de cambiar.

Una descentralización en la política curricular para no quedar limitada a cambios en el modo de organizar / administrar los centros, tiene que llegar a posibilitar un Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (DCBE), si quiere afectar al “núcleo” de la práctica educativa.

Podemos entender como “núcleo” de la enseñanza (Elmore, 1996) el modo como los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en el aprendizaje, así como estas ideas sobre el conocimiento y la educación se manifiestan en la enseñanza en el aula. Sin duda este “núcleo” incluye también una reordenación de los centros, tales como distribución de las clases, agrupamientos de alumnos, responsabilidades de los profesores, relaciones entre los profesores en su trabajo cotidiano, así como el proceso de evaluar el aprendizaje y comunicarlo a otras partes.

El DCBE puede, entonces, ser considerado como un estadio superior de descentralización, en la medida en que el propio centro (incluida la comunidad social) toma propiedad y poder del currículum escolar, generando procesos y formas de trabajo dirigidas a autorevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar un plan de acción.

No obstante, también hemos aprendido que limitar el objetivo a las relaciones entre los profesores, como modo de planificar conjuntamente el trabajo, puede dar lugar a que lleguen a tener poco impacto en el aprendizaje de los alumnos. Por eso actualmente pensamos que la mejora en las condiciones internas de funcionamiento del centro debe combinarse con un foco claro y práctico de mejora de la acción diaria en el aula.

Del mismo modo, el DCBE, a pesar de estos problemas manifestados en su desarrollo, se ha configurado como una plataforma teórica y -sobre todo- práctica para reconstruir culturalmente la escuela desde dentro.

Se trata de promover un cambio en las pautas de trabajo o éthos del centro a través de un proceso de autotransformación colectiva y reflexión / revisión crítica de la propia realidad educativa, apostando por los valores de colaboración, colegialidad y compromiso.

La autorevisión escolar y el desarrollo organizativo se convierten en el contexto para promover el desarrollo institucional del centro y profesional de los docentes. Normalmente se emplea un modelo de proceso (Holly y Southworth, 1989), con apoyo transitorio y cooperativo de agentes externos.

En este modelo de proceso, como forma habitual de trabajo, se parte consensuando un “mapa” de logros y necesidades, fruto del autodiagnóstico de la situación del centro escolar, en un compromiso por revisar, concretar y sistematizar las ideas educativas, de modo continuo y en espiral, en un plan de acción. Como tal requiere la cooperación de todos o una mayoría de los miembros para analizar reflexiva y colegiadamente dónde se está, por qué y cómo se ha llegado, valorar logros y necesidades y determinar qué cosas se pueden ir haciendo mejor dentro de lo posible.

Este proceso de autorevisión se constituye en el marco para discutir, deliberar y decidir colegiadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que corregir y se convierte, de este modo, también en

un contexto adecuado para promover el propio desarrollo profesional de los docentes.

Supone la emergencia de nuevos patrones de relaciones entre los profesores, con una toma de decisiones compartidas, incrementando la participación de los padres y de la comunidad social, etc.; por lo que exige rediseñar las estructuras organizativas y la capacitación del profesorado para el desarrollo curricular y profesional.

Desde el DCBE no se trata sólo de aumentar los ámbitos de decisión y funciones del Director o de los profesores, sino también de transformar los roles laborales y contextos organizativos de los profesores. Al nivel central de la Administración se le pide la articulación de nuevos espacios temporales / laborales, ampliar los campos de decisión y dinámicas de apoyo coherentes, con menor afán intervencionista. La falta de tiempo (para reuniones en grupo y para el trabajo individual en el proyecto) es uno de los más graves inconvenientes para ese desarrollo curricular basado en la escuela. Se necesita, además, apoyo del entorno (que tiene que implicar, antes o después, a la propia comunidad social), relaciones colegiadas y fondos económicos.

En definitiva, las teorías estructurales llevan al cambio mediante la autoevaluación o la revisión de la propia escuela. Suponen que las organizaciones escolares operan racionalmente y se dirigen a unas metas, se estructuran jerárquicamente, las subunidades pueden cooperar para maximizar el rendimiento general y algunas formas de gestión por objetivos pueden ayudar a conseguir los fines.

Éste es, por ejemplo, el marco teórico subyacente al modelo de mejora TQM – Total Quality Management – Gestión de la Calidad Total, que tratamos a continuación.

1.3.2.- MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL (TOTAL QUALITY MANAGEMENT)

Recordemos que el Modelo de Gestión de la Calidad Total (TQM)³, no surgió en el campo educativo, como ya se ha comentado.

Surgió en el mundo empresarial, concretamente en Japón, como control de calidad total, aparejado a otro concepto: justo a tiempo (Just in Time)⁴; luego pasó a los Estados Unidos de Norteamérica, y más tarde a

³ A partir de ahora referido al enunciado español (GCT)

⁴ "El JAT (Justo a Tiempo) intenta adecuar la producción a la situación del mercado, vinculando la oferta a la demanda de dentro y fuera de la fábrica, de modo que no haya desabastecimientos, almacenamiento de stocks ni derroches. El CTC (Control Total de Calidad), por otro lado, trata

Europa. No obstante, los primeros estudios sobre el control de calidad se llevaron a cabo en Estados Unidos en los años veinte, aunque no fue hasta principios de los cuarenta cuando E.W. Deming participa en el desarrollo de un proyecto de técnicas estadísticas para el control de calidad en las industrias. En esta primera fase, la preocupación principal la constituyó la calidad del “producto” que se medía con criterios definidos por la propia empresa.

A partir de los años cincuenta y hasta la década de los setenta, el concepto de calidad tiene un gran desarrollo en Japón. En el contexto de la reconstrucción del país tras la Segunda Guerra Mundial, la presencia de dos teóricos norteamericanos de la calidad, E.W. Deming y J.M. Juran, contribuyó a la emergencia del sistema integral de gestión de la calidad denominado *Company-Wide Quality Control*. Se trata de un "sistema y estrategia de gestión que implica a todo el personal de la empresa en la mejora continua de la calidad de los productos y de los servicios" (López Rupérez, 1994: 40). Por ello, puede decirse que el foco de atención de esta fase lo constituyó la “participación de los trabajadores” en la mejora de la calidad.

A mediados de los setenta y a lo largo de la década siguiente la gestión para la calidad adquiere un nuevo auge en los Estados Unidos y surgen nuevas asociaciones para la promoción de la calidad, como el *National Advisory Council for Quality* (NACQ) en 1982, y el *National Productivity Advisory Committee* (NPAC) en 1983. En 1987 se instituyó el Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige. A finales de los ochenta la GCT comienza a extenderse en Europa promovida por la European Foundation for Quality Management (EFQM). Durante esta tercera fase se define la calidad como satisfacción de las necesidades del cliente por lo que la preocupación principal la constituye, precisamente, “la satisfacción del cliente”.

Los conceptos más recientes desarrollados en el contexto de la GCT son la reingeniería y el "benchmarking"⁵.

La GCT se basa en la integración de los principios de Calidad Total en todo lo que una organización hace, lo que no quiere decir que todas

de incorporar a la producción la satisfacción del cliente. Ambos conceptos aparecen siempre juntos, dado que virtualmente se requieren entre sí" (Lyon, 1995: 188).

⁵ El término *benchmarking* se define como el proceso a través del cuál una organización compara su desempeño con el de otra, de dentro o fuera de su industria, para aprender cómo ésta alcanza sus resultados (Goldwasser, 1995; 40), con la finalidad de producir cambios y obtener mejoras en la empresa (Ettorre, 1993; 12).

aquellas que se gestionen siguiendo estos principios deban hacerlo de idéntica manera.

Se trata, de que cada empresa o institución defina qué significa gestión eficaz para su organización en particular o sector en general, debido a que lo que hace (procesos y productos) es diferente en cada caso. A pesar de estas distintas características, hay algunas guías que pueden servir como flechas que indican la dirección hacia la eficacia y la calidad, dentro de las cuales pueden contarse los modelos que incorporan los aspectos básicos de la filosofía de la Calidad Total.

Los principales modelos han sido creados para evaluar a las instituciones que se presentan a los diversos premios de calidad: entre otros, el "Premio Deming de Calidad" en Japón; el "Premio Malcolm Baldrige" en Estados Unidos y el "Premio Europeo a la Calidad" de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM), en Europa. Tanto el modelo del premio "Baldrige" como el de la EFQM han sido adaptados para evaluar instituciones educativas.

En términos generales, se puede sostener que los modelos de evaluación de la Gestión de Calidad Total "son un sistema para evaluar la situación de calidad global de una institución" (Peña, 1997: 217). Pero como bien sabemos los educadores, la evaluación, por sí misma, no supone ninguna mejora de la calidad.

1.3.2.1.- LA CALIDAD TOTAL

La calidad de una organización depende, actualmente, de la *satisfacción del cliente* y no ya de las especificaciones del producto ni de sus posibilidades de uso.

Al matizar el significado del término *cliente*, hay que decir que existe un doble concepto: tradicionalmente, se han considerado como clientes de una organización a aquellas personas destinatarias finales de sus productos o servicios; hoy, además, la noción de cliente incorpora a todos los trabajadores, directivos o accionistas de la organización en tanto miembros componentes de ella y se les llama *clientes internos*. En cambio, para los destinatarios finales de los resultados de los procesos, se reserva el término de *clientes externos*.

Según esto, la organización debiera buscar la satisfacción de las necesidades y expectativas razonables de ambos tipos de clientes, los internos y los externos.

Además, el lugar de trabajo, en la concepción de Calidad Total, no es simplemente el sitio donde se realiza un esfuerzo laboral por el que se recibe una retribución; hoy se concibe, comenta Gento (1996), como una oportunidad de autorrealización, de autosatisfacción personal y de servicio social, donde se reciben, además de la retribución, otros beneficios.

De estos conceptos de proceso, mejora, satisfacción y cliente arrancan una serie de definiciones sobre Calidad Total que, sin afán de exhaustividad, revisamos a continuación:

Peña (1997: 216) sostiene que: *"una institución sólo puede trabajar orientada a la calidad con un decidido apoyo de la dirección (factor liderazgo). Una gestión eficaz requiere una adecuada gestión de personal y de los recursos físicos y financieros en el marco de una estrategia clara. La mejora de la calidad se realiza sobre procesos, por lo que la organización debe enfocarse en esta línea. Finalmente, la mejora de la calidad debe manifestarse en satisfacción de los trabajadores, satisfacción del cliente y buena imagen social, que redundará en beneficios económicos"*.

Bernillon y Cérutti citan la definición de Calidad Total que da la *Association Française des Cercles de Qualité (AFCERQ)*: *"Gestionada en toda la empresa, ella es un conjunto de principios, de métodos organizados de estrategia global, intentando movilizar toda la empresa para obtener una mejor satisfacción del cliente al menor coste"* (1993: 15).

Con respecto a esto último, López Rupérez (1994) aclara un tema que durante años fue motivo de discusión. Se pensaba y todavía en muchas organizaciones aún se hace, que la mejora de la calidad suponía un aumento de los costes y una disminución de la productividad. Sin embargo, la Calidad Total vincula la idea moderna de calidad a criterios de eficiencia económica.

Es por ello, tal vez, que Saderra afirma que *"la Calidad Total consiste en hacer lo que se debiera haber hecho como actividad rutinaria; en realidad, actúa como una conciencia que nos recuerda cómo hay que trabajar realmente"* (1994: 29).

De manera similar se expresan Bernillon y Cérutti (1993), cuando señalan que la calidad es hacer bien su trabajo desde el principio, sin defectos. Parece, no obstante, que debemos matizar un poco esto último, y decir que se trata de hacer las cosas así a la idea de *excelencia*.

Pero manifiestan lo mejor que se pueda y estar mejorándolas constantemente. Nos acercamos también estos autores, al recordar algunas máximas acerca de la Calidad Total, que la calidad es reducir costes inútiles; es preventiva, entre otras cosas, evitando deficiencias; es responder a las necesidades de los clientes y es, finalmente, administrar óptimamente.

Existe una serie de afirmaciones que apoyan lo que venimos hablando: calidad parece implicar a todos los miembros de una organización y a todo el proceso de fabricación y distribución de un producto o prestación de un servicio.

Cantón (1996), se refiere también a la calidad de una organización como un concepto global y unificador que incluye todo lo referente al objetivo *excelencia*. Incluye los siguientes descriptores: competitividad, productividad, resultados, beneficios, coste, atención a los accionistas, entregas, servicios, calidad del producto, cantidad / volumen, seguridad, excelencia, moral y atención al entorno. Postula, en síntesis, que la calidad incluye: todas las prestaciones de la empresa, el trabajo de cada integrante de la organización, a la organización como tal, la imagen de la empresa en el mercado y en el exterior, el puesto de trabajo y las relaciones entre las personas.

Juran y Gryna, por su parte, definen calidad como "*características de un producto que satisfacen las necesidades de los clientes y, en consecuencia, hacen satisfactorio el producto*"; también dicen que "*la calidad consiste en no tener deficiencias*" (citados por Cantón, 1996: 590).

Resumiendo lo hasta ahora expuesto, podemos citar a López Rupérez (1994), quien estima que la idea de *calidad* nos remite a la idea de perfección o excelencia, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona, y evoca facetas tales como el clima de trabajo, posición destacada en el sector, buen funcionamiento organizativo, etc. Posteriormente, define calidad de manera operativa, es decir, una definición orientada al uso: "*Calidad es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes*" (1994: 43).

En este sentido, el referente fundamental a la hora de establecer qué tiene calidad y qué no la tiene, pasa a ser la percepción del destinatario. Se trata de incorporar el papel de las especificaciones y su cumplimiento al concepto más amplio de calidad que concede a la valoración del cliente externo la última palabra.

Con estas matizaciones, López Rupérez termina definiendo calidad como "*un compromiso juicioso entre los diferentes elementos internos y externos que participan en todo ciclo de actividad de una empresa o de una organización*" (1994: 45). Entre los elementos internos y externos se han de incluir (Velasco, 1999), los materiales o técnicos y los personales, y al hablar de los ciclos de las actividades se han de entender, nos parece, los procesos de la organización.

En cualquier caso, la calidad de un producto o servicio es un concepto relativo, no depende tan sólo de las características técnicas que aquél posea, sino del grado en que el producto o servicio responda a las expectativas del usuario. La calidad es, entonces, el resultado de comparar una realización y una expectativa (Fernández y Vázquez, 1997).

Pero sólo se puede hablar de la *calidad total* de una organización y nunca de sus partes; y hablar hoy de *la* calidad de una organización es hablar de *calidad total*, ya que estaremos hablando de los componentes estructurales y funcionales de una organización, los cuales deben responder a los criterios máximos de idoneidad que cabe esperar de ellas, y en este caso se alude a toda la organización.

En resumen, Calidad Total es un concepto aplicado a las organizaciones, a través del cual éstas se entienden con una nueva racionalidad; es una filosofía de gestión que engloba a toda la organización: a todos los que participan en ella y a aquellos a quienes ésta sirve, y a todas sus actividades, procesos y resultados. Es un nuevo paradigma que parte de la excelencia o perfección como una meta obligada con el fin último de satisfacer las expectativas y necesidades razonables de los clientes externos e internos.

La Calidad Total es una *actitud* de gestión, una actitud de vivir y no un sistema que se pueda importar o comprar (North, 1997).

Por eso, pensamos, cada uno tiene que decidir lo que significa gestión eficaz para su empresa o sector.

1.3.2.1.1.- EL CONCEPTO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL

El concepto de "Gestión de Calidad Total" lo entenderemos como un proceso o práctica de gestión que utiliza como principio y estrategia los planteamientos de la Calidad Total.

Afirma North (1997), que una de las virtudes de la GCT está en su capacidad de dirigir el cambio, alinear y focalizar los esfuerzos y asegurar

a la organización que satisface las necesidades de sus clientes, empleados y accionistas y de la comunidad. Si todos los trabajadores de la organización son de calidad, entonces, lo que se necesita es dirigir, coordinar y potenciar su trabajo hasta el máximo de sus posibilidades. La GCT viene a ser como un director de orquesta cuya preocupación está en hacer que cada uno de los instrumentos toque su partitura lo mejor que pueda, que todos se esfuercen por mejorar y que el conjunto tienda a la perfección.

Refuerza esta idea Saderra (1994), al argumentar que la GCT va más allá de las técnicas, pues está enfocada precisamente a las personas. La *meta* es, entonces, generar una cultura basada en la calidad.

Por su parte, Roure (1992) señala que la GCT "*es un proceso de gestión integral de todas las actividades de una empresa al objeto de satisfacer con eficiencia económica las expectativas del cliente, sea este interno o externo*" (citado por López Rupérez, 1994: 46).

Esto es particularmente significativo en una institución educativa, porque en ella "se promueve la educación por la unidad entre ser-hacer de cada profesor" (Isaacs, 1995: 29).

Para conocer la satisfacción de este tipo de clientes, López Rupérez (1994) afirma que resulta necesario disponer de un sistema completo, válido y fiable de indicadores que permita determinar periódicamente sus niveles de satisfacción, el grado en que sus necesidades y expectativas razonables están previstas y cubiertas. En el caso de los profesores, señala Martín Fernández (1995), esto puede no ser sencillo, ya que los factores responsables de su satisfacción son muy variados: unos son de naturaleza psicológica y otros de naturaleza sociológica.

Parece quedar claro, en primer término, que la GCT es una práctica de gestión o *management* que utiliza como principio y estrategia los planteamientos de la Calidad Total. De las definiciones mencionadas, se distingue con nitidez que el fin último de la GCT es la *satisfacción del cliente*, diferenciando algunas a los clientes externos de los internos, pero dando a entender, todas ellas, que esta satisfacción debe ser equilibrada, incorporando la de todos los implicados, incluyendo la de los accionistas o la mejora de los resultados económicos (eficiencia económica).

En segundo lugar, parece posible concluir que este fin podrá alcanzarse sólo si el criterio de calidad o excelencia se convierte en el criterio máximo de gestión y de decisión de la organización; lo que implica

la mejora continua, permanente e integral de todos los ámbitos de la organización: procesos, productos y servicios.

Además, creemos que se puede sostener que para lograr lo anterior, es indispensable, por un lado, que la organización implante mecanismos de aprendizaje y sistemas para mejorar continuamente la calidad de los procesos, productos y servicios de forma integral, lo que debido a la amplitud de estas exigencias, debiera hacerse con el concurso de todos los miembros de la organización. Y por otro, que todos o la mayoría de estos miembros tengan los principios de excelencia incorporados en su manera de pensar y hacer, y estén comprometidos con ellos.

1.3.2.1.2.-LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL EN EL AMBITO EDUCATIVO

Algunos estudiosos, apoyándose en las conclusiones de la investigación sobre escuelas eficaces, han argumentado que la calidad del sistema educativo depende en buena medida de la calidad de la gestión de los centros escolares (Beare, Cladwell y Millikan, 1992; Caldwell y Spinks, 1988; López Rupérez, 1994). En este contexto, en los últimos años, se presenta la *gestión de la calidad total* (GCT) como una estrategia para la mejora de la calidad, y en algunos casos se afirma que es la estrategia por excelencia.

Esto se asocia a que, uno de los puntos débiles del sistema educativo español en el sector público lo constituye la gestión de los centros escolares (López Rupérez, 1994; MEC, 1994).

Este movimiento empieza a introducirse en el ámbito educativo a raíz de diversas publicaciones. La revista *Educational Leadership* dedicó en 1992 un número completo al tema después de haber publicado algunos artículos sueltos sobre el tema.

Las referencias que proporcionan Capper y Jamison (1993) incluyen varios trabajos publicados en 1990 y uno de 1987. En el trabajo de Williams y Watson (1995) se citan trabajos publicados en Inglaterra en 1992 y 1994. Por su parte el *Journal of Curriculum Studies*, entre otros, ha publicado en los últimos años diversos trabajos sobre el tema.

En nuestro país, la revista *Organización y Gestión Educativa*, dedicó el tercer número de 1995 monográficamente al tema. Luego aparece el trabajo de López Rupérez (1994), y luego el trabajo de Gento Palacios (1996). Por tanto, puede decirse que en España la GCT se ha introducido

a mediado de los noventa por medio de revistas pedagógicas y libros sobre el tema.

Podemos afirmar que en los modelos de GCT subyace una concepción causal de las relaciones entre variables organizativas, por lo que puede afirmarse que responden a una epistemología positivista. Aunque se reconozcan las peculiaridades de las organizaciones escolares, la GCT se ofrece como un modelo de gestión a imagen y semejanza de los modelos científicos de corte positivista. El propio *ciclo de Deming* se presenta como *"la aplicación del método científico al mundo de la gestión de las organizaciones"* (Ugalde, 1995. 42).

Por otra parte, la utilización de la GCT en educación se fundamenta en una confianza plena en la bondad del mercado como mecanismo potenciador de la calidad, no sólo en la economía sino en la vida de las organizaciones escolares. En esta línea se afirma, que los Centros públicos, por su propia condición, están situados al abrigo del mercado y de su poder tonificante sobre los individuos y sobre las organizaciones. No obstante lo cual, es posible simular su influencia benéfica con vistas a estimular los procesos de mejora de la calidad (López Rupérez, 1994).

Como señala Silva (1995), consideramos que detrás de la calidad total como modelo de gestión no se encuentra una única teoría organizativa sino, por decirlo de alguna manera, una mezcla de diversos retazos de teoría dado que la GCT es un conjunto articulado de elementos de la Escuela de Relaciones Humanas, de la perspectiva sistémica de las organizaciones y de la cultura organizativa. Relacionando aspectos psicológicos motivacionales con variables de clima organizativo, la GCT produce un sistema de valores que conjuga los valores personales de sus funcionarios con los valores de los productos de la empresa, en el que la calidad ocupa un lugar destacado. Este sistema de valores, cultura organizativa, procura integrar a los trabajadores en la empresa, colocándola como mediadora entre aquellos y la sociedad."

Consideramos que la GCT responde, más bien, a los postulados de la teoría de los Recursos Humanos pues, como señala González (1988: 60):

"Mientras que los teóricos de las Relaciones Humanas consideraron que personalidad y organización estaban en un conflicto sin solución y defendieron el lado humano de la organización, los teóricos de los Recursos Humanos considerarán que dicho conflicto no es inherente a la organización, ni inevitable. Se defiende así la posibilidad de

integrar ambos componentes de tal manera que el hombre logre un máximo de satisfacción y enriquecimiento a partir de su trabajo y, al tiempo, se obtengan nuevos niveles de eficacia en la organización."

Además, desde la perspectiva de las Relaciones Humanas se considera la satisfacción del trabajador es un *medio* para lograr una escuela más eficaz, mientras que desde los Recursos Humanos la satisfacción se entiende como un *fin* deseable que surge cuando se realizan trabajos importantes y significativos. Por tanto, el logro de la satisfacción del personal se convierte en un componente clave de la eficacia escolar (González, 1988).

El lenguaje y la argumentación utilizada por algunos de los defensores de la aplicación de la calidad total a la educación muestran la deuda de sus propuestas con la teoría de los Recursos Humanos.

A continuación incluimos dos ejemplos:

"La gestión de las personas constituye uno de los pilares básicos de la calidad total beneficiaria de esa nueva orientación que atribuye a los recursos humanos -por encima de los recursos de carácter material y tecnológico- la clave del éxito de cualquier empresa o cualquier organización...". (López Rupérez, 1994: 52).

"La motivación constituye el motor de la persona, el factor capaz de movilizar las energías y las capacidades del individuo hasta su máximo potencial. De ahí que las políticas de motivación resulten de cruciales a la hora de conseguir la implantación de la calidad total en una organización. Entre ellas destacaremos las siguientes: la comunicación y la participación, el reconocimiento y las recompensas, y la definición de una carrera profesional". (López Rupérez, 1994: 53-54).

La cultura organizativa es un elemento clave en la GCT, pero concebida como variable manipulable y elemento de cohesión organizativa, de ahí que la estrategia global más característica de la calidad total consiste en hacer de ella el eje de la cultura de la organización. Entendiendo por cultura en este contexto el conjunto de valores, normas, creencias, supuestos y expectativas compartidos por las personas que forman un grupo humano.

Cultura que se convierte en el principal elemento de cohesión en las organizaciones y el filtro de percepción de la realidad por parte de sus componentes.

Desde un punto de vista psicosocial *"la calidad total se convierte en una auténtica cultura organizativa que reposa en una amplia colección de valores compartidos"*. (López Rupérez, 1994: 51).

La introducción del concepto de cultura organizativa se presenta como un cambio de paradigma, sin embargo, la conceptualización que del mismo se hace revela que en el fondo se trata, más bien, de un cambio de terminología:

"El reconocimiento ampliamente aceptado de lo que se ha dado en llamar cultura de las organizaciones constituye el exponente del desplazamiento que se está produciendo entre los teóricos de la gestión desde un paradigma analítico de corte racionalista a otro más global, menos cartesiano, que toma en consideración el hecho de que el todo es mucho más que la suma de las partes... La cultura se enmarca dentro de esta visión o paradigma de orientación holista y queda definida como un conjunto de supuestos, creencias y valores compartidos en el seno de una organización." (López Rupérez, 1994: 81).

Por tanto, puede afirmarse que esta conceptualización de la cultura organizativa recoge en su base planteamientos del movimiento de la Cultura Corporativa (González, 1994; Meek, 1992; Smircich, 1985), más que los propios de una perspectiva netamente cultural de la escuela como organización.

En conclusión, siguiendo la argumentación de Escudero Muñoz (1995), puede afirmarse que la GCT es una tecnología para la gestión en educación que se fundamenta en una perspectiva tecnológica sobre y para la organización escolar, en el enfoque científico-técnico.

Una evidencia del carácter tecnológico de la GCT la constituye el hecho que sus impulsores defienden la necesidad de que las escuelas cuenten con asesoramiento de expertos en gestión de calidad total.

Gento (1995: 221) habla de *"expertos en planificación de proyectos de calidad"* y Cammaert (1995: 19) afirma lo siguiente: *"La formación es algo esencial para cada componente de la organización de modo que los principios de la GCT son comprendidos y cada miembro del personal está*

equipado con las herramientas necesarias para recoger y analizar datos. Dado que los estudiantes y los padres son clientes y trabajadores en el sistema y proveedores de materia prima, también requieren formación. Las escuelas deberían invertir recursos de formación en formadores que posean la suficiente comprensión lingüística y conceptual tanto de la GCT y de la educación."

1.3.2.2.- PLANIFICACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DE MODELOS DE CALIDAD

Dentro de los planteamientos expuestos anteriormente, el Ministerio de Educación y Cultura en el verano de 1996 comienza a impulsar un movimiento en favor de la calidad en la gestión de los centros docentes. El principal objetivo era contribuir a la mejora de los resultados introduciendo los principios de la gestión de calidad y de la mejora continua en el mundo de la educación pública. Se trataba de seguir un conjunto de líneas estratégicas fundamentalmente destinadas a mejorar la institución escolar como referente fundamental.

Al mismo tiempo se pretendía que la administración educativa hiciese llegar a los centros docentes la Cultura de la Calidad para gestionar de forma óptima los recursos, a la vez que los centros dispusiesen de instrumentos y competencias para llevar a cabo los procesos de planificación, su desarrollo y su evaluación. Se trataba también de promover la mejora continua realizando un seguimiento de la evolución de las instituciones escolares en sus programas de mejora y, en general, apoyar decididamente en todos los niveles jerárquicos, la evolución hacia la Excelencia.

En cualquier caso, desde el primer momento, como aspecto fundamental, la formación en Calidad se consideró y considera como uno de los elementos estratégicos de carácter transversal para hacer avanzar las nuevas ideas.

1.3.2.2.1.- PRINCIPIOS BÁSICOS

La definición y el desarrollo de ese conjunto de políticas antes citado toman en consideración los siguientes principios básicos:

- Convencer antes que imponer

Una aproximación de los centros educativos públicos a un sistema de gestión de calidad comporta un cambio cultural en el seno de estas instituciones y una nueva forma de ver las cosas por parte del

profesorado. Pero los cambios culturales no se producen de un modo espontáneo, sino que se asemejan a formas de aprendizaje colectivo en las que, frecuentemente, aflora la resistencia a la sustitución de los esquemas anteriores por nuevos marcos de comprensión y de acción. Esos cambios requieren tiempo, impulso y una cierta dosis de paciencia y comprensión por parte de la administración. Para la iniciación de este cambio se ha considerado respetar el tiempo necesario para lograr una sensibilización suficiente por la vía tanto de la difusión como de la formación.

Se procuró, por tanto, convencer antes que imponer. Pero para convencer es preciso hacer patente una nueva aproximación de la administración hacia los centros y hacia sus equipos directivos, con una mayor implicación personal de sus representantes cualificados y de sus autoridades en la apuesta por la calidad en la gestión y por los procesos de mejora continua. Sin un compromiso notorio de los niveles directivos no hay cambio posible en el sistema escolar en su conjunto.

Asimismo, el reconocimiento y la difusión de los logros conseguidos por aquellos centros que han asumido el cambio y que han avanzado en los procesos de mejora en la gestión constituyen otro modo de convencer.

- Admitir y promover diferentes grados de avance

El MEC diseña una planificación en el curso 1996-97 que se apoya en un conjunto de estrategias cuyo momento de aplicación es diferente en función de su naturaleza. No sólo para respetar el principio de "convencer antes que imponer" sino, además, porque todo el sistema, en sus diferentes niveles jerárquicos, debería aprender y familiarizarse con los nuevos planteamientos. Por eso se respetan diferentes velocidades de avance en los diferentes niveles.

Es lógico que en una implantación de tal envergadura alcance diferentes niveles y sea desigual en el tiempo y en el espacio geográfico. No todas las Direcciones Provinciales captaron simultáneamente la importancia del Plan y, por tanto, no se involucraron con igual intensidad, ni todos los centros en una misma provincia respondieron de igual modo ante los mismos estímulos. No obstante, la diversidad de actuaciones previstas en el Plan y su flexibilidad han permitido conciliar ritmos de implantación diferentes en función de las circunstancias de carácter local.

López Rupérez (1995) nos dice que la experimentación, como forma efectiva de aprendizaje, resulta indiscutible también en el contexto de desarrollo de políticas educativas, aunque se apoye, obviamente, en un

modelo tentativo suficientemente definido de antemano. Una de las modalidades de experimentación consiste en seleccionar, en una primera aproximación como ámbito de aplicación del modelo, una zona piloto, desarrollarlo sobre ella, investigar los procesos y evaluar los resultados en orden a corregir el diseño inicial que podrá ser, entonces, generalizado, sin perjuicio del inicio en la referida zona piloto de posteriores fases de experimentación con objetivos reformadores más ambiciosos y con consecuencias diferidas para el sistema en su conjunto. La repetición del anterior ciclo permitirá simultanear, sin mezclarlos, los procesos de experimentación y los procesos de generalización de las reformas con un importante ahorro de tiempo y una notable ganancia de efectividad. (López Rupérez, 1995).

Con la flexibilidad que la realidad aconseja, este procedimiento ha inspirado el desarrollo del Plan ministerial en materia de calidad en la gestión, sólo que la selección de la zona o zonas piloto ha sido, en este caso, natural o espontánea. Las Direcciones Provinciales más adelantadas enseñarían y compartirían los aprendizajes con aquellas que van más retrasadas, facilitando la incorporación al proceso de implantación de nuevas provincias mientras las primeras continúan avanzando

- Respetar los elementos fundamentales de toda gestión del cambio escolar

Según las investigaciones sobre los procesos de cambio en los sistemas escolares los cambios son relativamente lentos pero sobre todo (Reynolds et al., 1997) han puesto de manifiesto que dichos procesos no son homogéneos ni responden a nexos causales de carácter lineal. Miles (1986) y Fullan (1991) afirman que existen tres fases en todo proceso de cambio escolar:

- Iniciación
- Implantación-desarrollo
- Institucionalización

Etapas que coexisten en la práctica y que interaccionan entre ellas.

Todo el desarrollo del Plan asume la existencia de estas tres fases o etapas, desde el convencimiento de que sus efectos en el ámbito general se dejarán sentir en el medio plazo, si el cambio tiene éxito; lo que no impide afirmar que en el ámbito local, propio de algunos centros y de

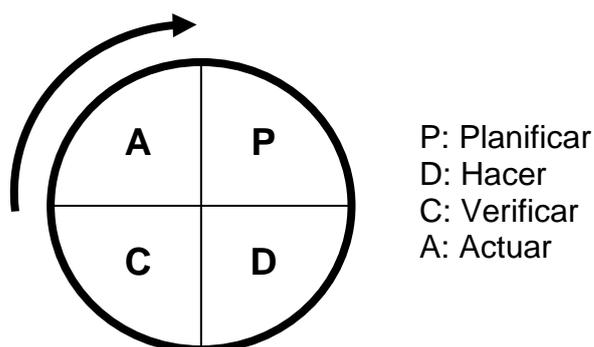
algunas Direcciones Provinciales, el proceso de cambio ha alcanzado ya importantes logros en un plazo de tiempo relativamente corto.

Con el fin de avanzar en esta dirección, durante el curso 1997-98, las Direcciones Provinciales más adelantadas en la implantación de la mejora continua en los centros iniciaron experiencias de Gestión de Calidad en sus unidades administrativas. En el curso 1998-99 aumentan este tipo de iniciativas y la experiencia del Ministerio de Educación y Cultura está sirviendo de referencia para otros Ministerios. Por esta razón, al igual que se ha hecho para los centros escolares una adaptación del Modelo, los Servicios Centrales, en colaboración con el Ministerio de Administraciones Públicas, elaboraron una adaptación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad para esta clase de entornos. Su título *Guía de autoevaluación en la administración pública*, (MAP. 1999) el objetivo era impulsar la "nueva gestión pública"; y, en el ámbito concreto de la Educación, permitirá ganar coherencia y solidez para el movimiento de la mejora de la calidad en la gestión de los centros educativos. Recientemente se ha efectuado una renovación

Junto con los principios anteriormente expuestos, la gestión de calidad ha desarrollado una serie de técnicas y de herramientas que facilitan su implantación (López Rupérez, 1994). No se pretende aquí, efectuar una descripción detallada de dichas técnicas (Galgano, 1993; Berry, 1992; Jurán, 1993) pero sí centrar la atención en una de las herramientas básicas, nos estamos refiriendo al ciclo Deming o ciclo PDCA (Plan-Do-Check-Act), ya que nos permite articular de forma efectiva cualquier proceso de gestión. Este ciclo viene definido por las siguientes etapas (López Rupérez, 1994):

- Planificar: es la fase preliminar en la que se identifica el problema y se definen sus características con la ayuda de una información completa. A partir de un buen conocimiento del problema se elabora un plan de resolución, o diseño, guiado por algunas hipótesis preliminares pero suficientemente fundadas.
- Hacer: se trata de ejecutar lo planificado previamente, de poner en marcha acciones que, basadas en el diagnóstico preliminar y en las supuestas relaciones causales postuladas en la etapa anterior, permitan resolver el problema o corregir las deficiencias.
- Verificar: es la etapa de confrontación de los resultados de la acción con las hipótesis recogidas en el diseño. Se trata de interpretar los resultados obtenidos para comprobar en qué medida se ha acertado o no en la búsqueda de la solución.

- **Actuar:** a la vista de las conclusiones elaboradas en la etapa previa, es el momento de, o bien consolidar el procedimiento de resolución si ha sido efectivo, o bien corregirlo iniciando un nuevo ciclo a cuya primera etapa se incorporará todo el conocimiento, tanto teórico como empírico, acumulado a lo largo de la ejecución del ciclo anterior.



La retroalimentación contenida en el ciclo de Deming permite desarrollar un procedimiento de aproximaciones sucesivas que termina, ya sea por encontrar la solución, ya sea por refinarla u optimizarla al cabo de algunas interacciones. (López Rupérez, 1994).

2.- LA GESTIÓN DE CALIDAD Y EL MODELO DE EXCELENCIA DE LA FUNDACIÓN EUROPEA PARA LA GESTIÓN DE CALIDAD (E.F.Q.M.), ADAPTADO A LOS CENTROS EDUCATIVOS.

La rapidez con la que se suceden los cambios en las sociedades modernas y la complejidad que estos generan, impone la necesidad de mejorar el rendimiento del sistema educativo para dar respuesta a los retos y demandas de conocimiento y saberes por parte de los ciudadanos. (MEC, 2000).

Sin ignorar la singularidad de la educación como tarea, ni su elevado cometido social, ni la cuota de especificidad propia de las instituciones educativas, lo cierto es que sin un cambio profundo en el seno de los centros escolares en tanto que organizaciones, en su concepción de la gestión y en las prácticas correspondientes, la educación española tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos, lograr mejores estándares de calidad para todos y contribuir sustancialmente al progreso personal, social y económico. (MEC, 2000) (López Rupérez, 2000).

La adaptación de cualquier institución a un entorno cambiante no constituye un proceso espontáneo o automático. Para conducir con éxito la operación se hace imprescindible mirar hacia delante, reflexionar sobre el futuro a fin de poder anticipar una imagen coherente de la institución que le aporte una cierta seguridad, un cierto grado de estabilidad institucional perfectamente compatible con los procesos de cambio. (López Rupérez, 2000).

Por otro lado, la creciente autonomía de los centros facilita la adaptación de sus procesos de mejora a los contextos que les son propios, a la vez que exige de ellos una mayor responsabilización, para llevarlos a efecto. Por ello, la mejora de la gestión de los centros educativos debe desempeñar un papel principal, entendiendo por gestión, en este caso, la conducción hacia el mejor rendimiento posible de las personas, recursos, procesos y resultados que en ellos se interrelacionan, y no la visión burocrático - administrativa tradicionalmente practicada. Promover la búsqueda continua de la calidad, a través de los centros, es trabajar por el futuro de la educación. (MEC, 2000). La perspectiva global o integral de la gestión constituye el rasgo general más importante de la Gestión de Calidad, en tanto que moderna concepción de la gestión de las organizaciones. Para adentrarnos en este sistema dinámico e integral, nos basaremos en los criterios que han sido adoptados por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM), y apoyados por el Ministerio de Educación y Cultura.

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, creada en 1988, editó en 1992 el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad y promovió su utilización mediante la creación del Premio Europeo a la Calidad.

Dentro de los modelos existentes para evaluar el progreso alcanzado por las organizaciones en su gestión, el más generalizado es el Modelo de Excelencia de la E.F.Q.M. para la "autoevaluación".

Los centros educativos son organizaciones únicas en cuanto a su particular naturaleza, que trabajan con personas, entre personas y para personas, y pueden beneficiarse de la autoevaluación para definir sus puntos fuertes y áreas de mejora, de modo que puedan incluirlos en sus planes y trabajar por su mejora continua.

Entendiendo que el Modelo podría ayudar de manera práctica a que los centros educativos dispusiesen de un método adecuado a sus necesidades, para un diagnóstico y evaluación de sus objetivos, llevó a cabo la correspondiente adaptación de dicho Modelo al contexto

educativo en la publicación *“Modelo Europeo de Gestión de Calidad”* (M.E.C. Madrid, 1997). Dicha publicación ha sido revisada últimamente y en diciembre de 2001 se publicó dicha actualización bajo el título *“Modelo Europeo de Excelencia: Adaptación a los centros educativos del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad”* (MECD, Madrid, 2001).

2.1.- LAS PRÁCTICAS DE MEJORA Y LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS

A partir del curso 1996-97 se puso en marcha un amplio conjunto de medidas encaminadas a diseñar y llevar a la práctica actuaciones capaces de operar sobre la enseñanza y sus resultados y conducir a éstos hacia la mejora continua del servicio educativo.

De este modo, la calidad deja de ser entendida exclusivamente como objetivo para convertirse en un método para la mejora continua de los centros educativos.

2.1.1.- LOS PLANES ANUALES DE MEJORA

Para su creación en 1996 (BOE de 16 de septiembre) se partió de la idea de que sin perjuicio de las otras funciones que les asigna el ordenamiento jurídico vigente, compete a las Administraciones educativas el ayudar a los centros públicos a que identifiquen cuáles son sus objetivos de mejora de la calidad, a que conozcan en qué medida se están consiguiendo tales objetivos y a que modifiquen, en fin, los procesos, de forma que puedan orientarse más eficazmente hacia la consecución de aquellos.

El comportamiento de los centros públicos como organizaciones inteligentes, capaces de aprender de la experiencia, de desarrollar y consolidar esquemas de comprensión y de acción en su orientación permanente hacia el logro de los fines, las metas y los objetivos que le son propios, requiere la realización, desde la autonomía que las leyes les confieren, de ciclos completos de aprendizaje y el desarrollo de procedimientos autocorrectivos que hagan posible la mejora continua de sus procesos y de sus resultados.

De conformidad con estos planteamientos, el Ministerio de Educación y Cultura puso en marcha el desarrollo y aplicación del Plan Anual de Mejora en aquellos centros públicos que de forma voluntaria aceptaron la utilización de ese instrumento de gestión.

Se trataba, por tanto, de facilitar la renovación de ese ciclo de aprendizaje y de mejora a aquellos centros que ya hubieran implementado el Plan y procurar la incorporación al mismo de aquellos otros que deseen hacerlo.

Esta forma de mejora ha sido una estrategia para el inicio de la mejora continua que además ha promovido el compromiso y el acercamiento de todos los niveles del mundo de la enseñanza pública no universitaria.

El Plan Anual de Mejora consistía en un instrumento sencillo para aprender como organización y una herramienta para mejorar la gestión educativa y elevar la calidad de los centros.

2.1.1.1.- QUÉ ES/ERA UN PLAN ANUAL DE MEJORA

- Un instrumento para aprender como organización.
- Una herramienta para mejorar la gestión educativa.
- Un medio para elevar la calidad de los centros educativos.
- Un compromiso entre el centro y la Administración.

2.1.1.2.- CUÁLES SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

- Debe estar precedido de un diagnóstico explícito de la situación de partida del centro con relación al área o áreas prioritarias sobre las que centrará el Plan.
- La identificación de las áreas de mejora ha de ser objetiva y debe apoyarse en hechos o en resultados antes que en juicios subjetivos o meras apariencias.
- Los objetivos de mejora han de ser realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un curso escolar, sin perjuicio de que puedan integrarse como parte de un plan de mejora de carácter plurianual.
- Debe explicitar los objetivos, los procedimientos y actuaciones previstos, las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios, un calendario para su cumplimiento y un plan para su evaluación.
- Debe implicar a las personas, desde una orientación participativa y bajo el impulso asociado a un liderazgo efectivo por parte de la Dirección.

2.1.1.3.- QUÉ SE PODÍA CONSEGUIR CON EL PLAN ANUAL DE MEJORA

- El aprendizaje de procedimientos para la mejora continua.
- El apoyo y asesoramiento externo de la Administración.
- Recursos adicionales para financiar nuevos planes de mejora.
- El reconocimiento interno, externo y de la Administración educativa por la voluntad de mejorar y por los resultados obtenidos.
- El impulso de los procesos y de los resultados que son importantes para el centro.
- La satisfacción colectiva de formar parte de un equipo humano comprometido que convierte los desafíos en oportunidades.

2.1.1.4.- QUÉ PERSONAS O INSTITUCIONES INTERVENÍAN EN EL PLAN ANUAL DE MEJORA

- El equipo directivo del centro que asume su liderazgo y se implica en la puesta en marcha del Plan.
- El equipo de mejora del centro, formado al efecto, que colabora muy directamente en la concepción, el desarrollo y la aplicación del Plan.
- El Claustro de profesores y el Consejo Escolar que otorgan su criterio, su apoyo y su aprobación.
- La Inspección Educativa que media entre el centro y la Administración, colabora con el centro en el seguimiento del Plan y efectúa su evaluación externa.
- La Unidad de Programas Educativos que proporciona el apoyo y el asesoramiento técnico necesarios para el diagnóstico de las áreas de mejora, la concepción del Plan y su evaluación interna.
- El Director Provincial que se implica personalmente en los procesos de mejora, cumple con los centros los compromisos adquiridos y garantiza la correcta difusión y aplicación de las instrucciones recibidas.
- La Dirección General de Centros Educativos que impulsa globalmente el proceso desde el convencimiento de su incidencia, a medio plazo, en la mejora de nuestro sistema educativo.

2.1.1.5.- QUÉ CLASES DE AYUDA SE PODÍAN OBTENER DE LA ADMINISTRACIÓN

- De tipo técnico, mediante el asesoramiento en cualquiera de las fases de desarrollo del Plan Anual de Mejora.
- De tipo económico, en función de las características del Plan y de la calidad de su aplicación.
- De tipo humano, por efecto de un mayor compromiso de los diferentes.
- Niveles de la Administración con los centros dispuestos a mejorar de un modo ordenado y sistemático.

Curso 1996-1997

A comienzos de septiembre de 1996, se envió a los Directores Provinciales y Subdirectores Territoriales del Departamento una circular de la Dirección General de Centros Educativos con Instrucciones que regulaban el desarrollo y aplicación del Plan Anual de Mejora en los centros públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura (M.E.C.).

El número de centros participantes en esta primera edición fue de 268, de entre ellos 25 recibieron una ayuda de un millón de pesetas y una distinción por la calidad de su Plan Anual de Mejora.

Durante los días 25 y 26 de abril de ese mismo año, se celebraron las Primeras Jornadas sobre Enseñanza Pública y Gestión de Calidad, presididas por la Ministra de Educación y Cultura.

En los meses de mayo a julio de 1997 se llevó a cabo la adaptación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad a los centros educativos públicos. El resultado de este trabajo se publicó en diciembre de 1997, en seis cuadernos, cuyo conjunto se tituló: "Modelo Europeo de Gestión de Calidad".

Curso 1997-1998

La Resolución de 2 de septiembre de 1997, de la Dirección General de Centros Educativos (B.O.E. de 16 de septiembre), dictó las instrucciones para el desarrollo y aplicación de una segunda edición del Plan Anual de Mejora. El número de centros participantes en esta convocatoria fue de 585; a 50 de entre ellos se les otorgaron ayudas de un millón de pesetas por la calidad de sus Planes.

Paralelamente, se inició la implantación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, de forma experimental, en 11 centros de cinco Direcciones Provinciales del territorio gestionado por el M.E.C.

Coincidiendo con las Segundas Jornadas sobre Gestión de Calidad, tituladas Ética y Prácticas de Mejora, celebradas los días 4 y 5 de junio de 1998, se editó y difundió la publicación "Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos" (M.E.C., Madrid 1998), que recoge la compilación de los 25 Planes Anuales de Mejora a los que se otorgó una mención especial en la convocatoria del curso 1996/97.

Curso 1998-1999.

Mediante Resolución de 27 de mayo de 1998 (B.O.E. de 2 de junio), se convocó, con carácter experimental, la implantación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros educativos públicos dependientes del M.E.C.

La Orden de 9 de junio de 1998 (B.O.E. de 13 de junio) institucionaliza el Plan Anual de Mejora como medio para familiarizar a los centros educativos con la metodología de la mejora continua y para aumentar la calidad de sus procesos y de sus resultados.

Se establecieron algunas prioridades para los contenidos y aplicación del Plan Anual de Mejora, de conformidad con los resultados del diagnóstico del Sistema Educativo Español (INCE 1997), tal como se indica a continuación:

- mejora de las competencias lingüísticas en castellano.
- mejora de las competencias matemáticas básicas.
- mejora de las competencias en idiomas modernos.
- mejora de la organización de los centros.
- mejora de la convivencia y del clima escolar de los centros.

En esta nueva convocatoria se implicaron 662 centros del territorio gestionado por el M.E.C. A 40 de entre ellos, después de realizada la evaluación, se les otorgó una ayuda de un millón de pesetas por la especial calidad de sus procesos y resultados.

En ese curso escolar, 83 centros, del territorio de gestión del M.E.C., y algunas Direcciones Provinciales comenzaron la experiencia de implantación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad.

Se crea el Premio a la Calidad en Educación por Orden de 14 de septiembre de 1998 (BOE de 2 de octubre) dirigido a los centros docentes no universitarios.

Con fecha 17 de febrero de 1999, se publica en el BOE la Orden, de 21 de enero, por la que se convoca el Premio a la Calidad en Educación para el curso 1998/99.

Se editó y difundió la publicación "Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos II" (M.E.C., Madrid 1999), que recoge la compilación de los 50 Planes Anuales de Mejora a los que se otorgó una ayuda y mención especial en la convocatoria del curso 1997/98.

Curso 1999-2000.

De acuerdo con la propuesta formulada por el Jurado de selección de los centros, el Ministro resolvió, por Orden de 21 de diciembre de 1999 (BOE de 11 de enero de 2000), conceder el Premio a la Calidad en Educación 1998/99 a diferentes Centros.

Más de 500 centros, del territorio gestionado por el M.E.C. hasta el 31 de diciembre de 1999, seguían implicados en Planes Anuales de Mejora y 70 continuaban implantando el Modelo Europeo de Gestión de Calidad.

Se publica la Orden de convocatoria del Premio a la Calidad en Educación 1999-2000 con fecha 8 de marzo de 2000 (BOE de 16 de marzo).

Curso 2000-2001.

Se editó y difundió la publicación "Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos III" (M.E.C., Madrid 2000), que recoge la compilación de los 40 Planes Anuales de Mejora a los que se otorgó una ayuda y mención especial en la convocatoria del curso 1998/99.

De acuerdo con la propuesta formulada por el Jurado de selección de los centros, la Ministra resolvió, por Orden de 20 de diciembre de 2000 (BOE de 19 de enero de 2001), conceder el Premio a la Calidad en Educación 1999/2000 a diferentes Centros.

Se publica la Orden de convocatoria del Premio a la Calidad en Educación 2000-2001 con fecha 16 de mayo de 2001 (BOE de 6 de junio).

Curso 2001-2002.

Se editó y difundió la publicación *“Modelo Europeo de Excelencia”*. Adaptación a los centros educativos del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (M.E.C.D, Madrid 2001), que recoge las nuevas aportaciones de la EFQM al Modelo y el resultado de la experiencia de cuatro años de implantación del mismo en los centros educativos.

De acuerdo con la propuesta formulada por el Jurado de selección de los centros, la Ministra resolvió, por Orden de 20 de diciembre de 2001 (BOE de 19 de enero de 2002), conceder el Premio a las Actuaciones de Calidad en Educación 2000/2001 a diferentes Centros.

Se publica Orden de convocatoria del Premio a las Actuaciones de Calidad en educación para el curso 2001-2002 con fecha 14 de mayo de 2002 (BOE de 3 de junio).

Curso 2002-2003.

De acuerdo con la propuesta formulada por el Jurado de selección de los centros, la Ministra resolvió, por Orden de 18 de diciembre de 2002 (BOE de 24 de enero de 2003), conceder el Premio a las Actuaciones de Calidad en Educación 2001/2002.

Curso 2003-2004.

En el BOE de 22 de Junio de 2004 se convoca el Premio a las Actuaciones de Calidad en Educación 2003-2004

Curso 2004-2005.

En función de la Orden de 1 de Diciembre de 2005, BOE de 31 de Diciembre, se conceden los Premios a las Actuaciones de Calidad en Educación 2004-2005.

2.1.2.-LOS PREMIOS MARTA MATA

En el curso 2005-2006 al amparo de la LOE, en la ORDEN ECI/2231/2006, de 27 de junio, se crea el Premio Marta Mata a la calidad de los centros educativos y se convoca para el año 2006. (BOE núm. 164 Martes 11 julio 2006).

La pedagoga catalana Marta Mata (1926-2006), presidenta del Consejo Escolar del Estado y una de las impulsoras de la renovación de la escuela pública en la transición, había fallecido en Barcelona el 27 de junio de ese año 2006, cinco días después de cumplir 80 años.

El premio lleva su nombre como recuerdo de una firme defensora de la escuela pública y laica de calidad, una mujer siempre coherente con sus ideas y abierta al diálogo. De las frases que se han manejado en los días posteriores a su muerte para glosar la figura de esta prestigiosa pedagoga, la "maestra de maestros" es, sin duda, la que mejor resume la obra de esta mujer, que con su empeño y trabajo consiguió poner un poco de luz y aire nuevo en los jóvenes maestros de los oscuros y silenciosos años del franquismo.

Marta Mata sintió una sincera preocupación por la calidad de la enseñanza, dedicó su vida a la renovación pedagógica y al servicio público dentro del campo de la educación manteniendo siempre una trayectoria coherente.

En dicha orden ministerial se justifica este premio en el sentido siguiente:

La evolución de la sociedad en los últimos años resulta muy significativa y acelerada por muchas razones, entre ellas los rápidos avances en el conocimiento y en las tecnologías de la comunicación y la información, o la incorporación de personas de otros países a nuestro entorno. La sociedad plantea nuevas exigencias a la educación, a la que considera la base de los cambios para su mejora en el futuro y asocia la calidad de vida de los ciudadanos al modelo educativo que se establezca. Afrontar estas exigencias es un desafío claro e inmediato para los sistemas educativos, que han de proporcionar una educación que garantice el desarrollo personal de todos los ciudadanos, respetando las diferencias culturales y promoviendo la cohesión social.

Para responder a los retos que plantea la sociedad, la Ley Orgánica de Educación, que se asienta sobre los principios de calidad y equidad, establece la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. Por otra parte busca combinar la flexibilidad del sistema educativo con la concesión de un espacio propio de autonomía para los centros docentes, de manera que éstos posean un margen de actuación que les permita adecuarse a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado con el objetivo de conseguir sus metas.

La calidad de la educación de un centro docente viene determinada por los principios y valores educativos que orientan su acción, por los objetivos y las opciones pedagógicas que se desprenden de los mismos y que se reflejan en sus documentos y por la acción educativa misma. Ésta se ha de desarrollar tanto en las aulas como en todo el centro, a través de los programas y proyectos que desarrolla, con la participación de la comunidad educativa, atendiendo a las variables pedagógicas contempladas en los proyectos educativos de centro y en los proyectos curriculares, la metodología didáctica, la utilización de los recursos educativos, el tratamiento de la diversidad del alumnado, los enfoques y procesos de evaluación, etc. Así el centro conseguirá global e integralmente el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo.

En este sentido la citada Ley establece en su artículo 119 que las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros. Por otra parte, en el artículo 120 sobre la autonomía de los centros, se establece que éstos podrán elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y de gestión así como las normas de organización y funcionamiento del centro, e igualmente podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización que se recojan en su proyecto educativo para responder a las características del entorno social y cultural del centro, respetando el principio de no discriminación y de inclusión educativa.

Muchos centros educativos tienen una larga trayectoria en la búsqueda de respuestas de calidad para su contexto educativo en el uso de su autonomía y en la promoción del compromiso de su comunidad educativa con las metas que se han propuesto conjuntamente. Sea bajo un enfoque u otro, con uno u otro modelo de gestión, existe una amplia experiencia y experimentación en la búsqueda de la calidad en la acción educativa que conviene distinguir y dar a conocer.

Para ello, la Ley Orgánica de Educación en el artículo 89 señala que el Ministerio de Educación y Ciencia, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas, podrá establecer premios de carácter estatal destinados a centros escolares. Además el artículo 90 de la misma Ley contempla la posibilidad de que el Ministerio de Educación y Ciencia pueda reconocer y premiar la labor didáctica o de investigación de profesores y centros, facilitando la difusión entre los distintos centros escolares de los trabajos o experiencias que han merecido dicho reconocimiento por su calidad y esfuerzo.

Por todo lo expuesto anteriormente, se convoca el Premio «Marta Mata» a la calidad de los centros educativos, con las siguientes bases:

Primera. Convocatoria y objeto del premio.

Se convoca el Premio «Marta Mata» de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 47/2003, de 26 de noviembre, General Presupuestaria, así como en la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones, desarrollada por la Orden ECI/1305/2005, de 20 de abril, de bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas en régimen de concurrencia competitiva del Ministerio de Educación y Ciencia.

El objetivo principal del mismo es reconocer, destacar y dar visibilidad a la trayectoria de aquellos centros docentes no universitarios que se han distinguido por sus buenas prácticas y por el esfuerzo compartido de la comunidad educativa en la búsqueda de la mejora de la acción educativa, para conseguir una educación de calidad para todos. Se pretende mostrar y difundir actuaciones ejemplares que, habiendo innovado y experimentado nuevos enfoques, puedan orientar e inspirar a otras comunidades educativas en su deseo de mejorar sus actuaciones.

Segunda. Ámbito de la convocatoria.

El Premio está dirigido a los centros docentes españoles sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica de la Educación (LOE).

Tercera. Modalidades del premio.

1. El Premio tendrá cuatro modalidades:

- | | |
|--------------|---|
| Modalidad A. | Dirigida a los centros docentes de titularidad pública que impartan Educación Infantil y/o Educación Primaria. |
| Modalidad B. | Destinada a los centros docentes de titularidad pública que impartan la Educación Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato y, en su caso, Formación Profesional. |
| Modalidad C. | Destinada a los centros docentes de titularidad pública específicos de Formación Profesional inicial, de Educación de Personas Adultas, de Educación Especial, Escuelas Oficiales de Idiomas y a los centros que impartan Enseñanzas Artísticas |

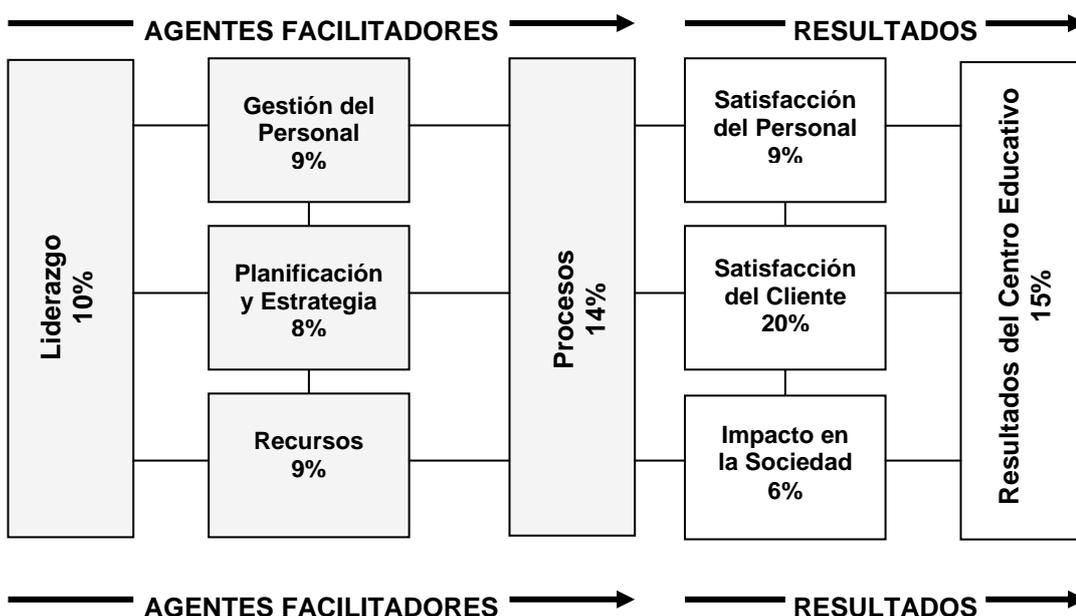
profesionales y/o superiores o Enseñanzas Deportivas.
 Modalidad D. Destinada a los centros docentes privados concertados a los que se refiere el apartado 1 del artículo 116 de la LOE.

Dicho **Premio Marta Mata** vuelve a convocarse en la **ORDEN ECI/1466/2007, de 23 de mayo (BOE núm. 127 – 28/05/2007)** a la calidad de los centros educativos para el año 2007.

2.2.- EL MODELO EFQM DE EXCELENCIA ADAPTADO A LOS CENTROS EDUCATIVOS

2.2.1.- DIAGRAMA DEL MODELO (1ª ADAPTACIÓN)

El MEC llevó a cabo la correspondiente adaptación del Modelo Europeo de Gestión de la Calidad y lo propuso en la publicación mencionada “Modelo Europeo de Gestión de la Calidad” (MEC, 1997).



Lo esencial del Modelo E.F.Q.M., adaptado a los centros educativos, podría resumirse en el párrafo siguiente:

Los resultados en los usuarios del servicio de la educación, en los profesores y en el personal no docente, y los resultados en la sociedad se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos

y colaboraciones y de sus procesos, hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados educativos.

Posteriormente, en la 2º Adaptación quedó como sigue:

Los resultados en los beneficiarios del servicio de la educación, en los profesores y en el personal de administración y servicios, y los resultados en la sociedad se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones y de sus procesos, hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados educativos clave.

Para la mejor comprensión del contenido del párrafo, y en general del Modelo, conviene aclarar algunos de los términos y de los principios básicos que contiene.

1.- “Los resultados en los beneficiarios del servicio de la educación...”

El beneficiario del servicio educativo - padres y alumnos- es el árbitro final de la calidad del servicio que se presta. Por tanto, un centro educativo ha de conocer las características de sus usuarios y cuáles son sus expectativas razonables, así como sus opiniones y sus deseos acerca del servicio que esperan recibir. La satisfacción de los usuarios es, en cualquier caso, un parámetro medible y analizable (criterio 6).

2.- “...en los profesores, y en el personal de administración y servicios...”

En los centros educativos, el elemento fundamental son las *personas*, tanto las que reciben el servicio como las que lo prestan. El Modelo otorga un papel importante al personal que trabaja en una organización y considera decisiva su participación e implicación en los procesos de mejora. En un centro educativo ha de existir un conjunto de valores compartidos y un clima de confianza, propiciados por una información y comunicación fluidas, por la adecuada delegación de responsabilidades, y por oportunidades de formación que contribuyan al desarrollo profesional y personal de los individuos (criterio 7).

3.- “...y los resultados en la sociedad...”

El centro educativo también incide en la sociedad en general, y en su entorno en particular, a través de actuaciones que no tienen siempre su origen ni en sus responsabilidades primarias, ni en sus obligaciones

estatutarias. Un aspecto capital a tener en cuenta es, pues, el de las relaciones que mantiene el centro con las autoridades y las entidades u organismos que, de un modo u otro, van a influir en su actividad: la administración educativa provincial, el ayuntamiento, las empresas del entorno, las instituciones culturales, etc. (criterio 8).

4. – “...se consigue mediante un liderazgo que impulse...”

Se entiende por liderazgo el compromiso efectivo que los equipos directivos de los centros, y el resto de responsables, con su director a la cabeza, muestran con los principios de la calidad y la mejora continua, desarrollando así una cultura de centro. Ello se traduce especialmente en la forma de gestionar al personal, en la forma de gestionar los procesos y en la gestión de los recursos materiales (criterio 1).

5. – “... la planificación y la estrategia...”

Una y otra se despliegan de manera estructurada y sistemática, y hacen que todas las actividades se orienten en la misma dirección. Todas las personas deben tener un comportamiento coherente con los fines, objetivos y valores, así como la forma en que estos se formulan e integran en los proyectos institucionales del centro educativo.

La ética del servicio, inherente a toda planificación en cualquier organización pública, otorga significado a las acciones individuales, más allá del que pueda derivarse de las normas o requisitos legales, y ha de impulsar a todo el personal de un centro educativo a esforzarse por mejorar continuamente en un ámbito cuya repercusión en el futuro de las personas y de la sociedad resulta fundamental (criterio 2).

6. – “...la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones y de sus procesos...”

El término *personal* incluye a *todos* los miembros de la comunidad educativa que prestan a ésta un determinado servicio, el centro educativo debe aprovechar todo el potencial de su plantilla, especialmente del profesorado, en beneficio de su propia gestión y organización. Deberá facilitar la creación de equipos capaces de llevar a la práctica la planificación y la estrategia concebida por el propio centro para conseguir la excelencia de sus resultados (criterio 3).

En cuanto a los *recursos y colaboradores*, el centro debe evaluar y medir cómo, dentro de los límites establecidos se gestionan éstos, en apoyo de su planificación y estrategia (criterio 4).

Por otra parte, las *actividades* se gestionan de manera sistemática en términos de *procesos* que deben contar con el correspondiente responsable. Dicha gestión ha de apoyarse en hechos, en la medición sistemática y en la información continua (criterio 5).

7. – “... hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados educativos clave”.

El proceso de mejora es continuo. En toda organización siempre habrá algo que mejorar. El instrumento base para la mejora es la autoevaluación que planteará exigencias de cambio y formación para acometer acciones de mejora continua.

La autoevaluación y la reflexión sobre la posición de un centro educativo, con respecto a sí mismo, ha de utilizarse para incentivar el espíritu creativo, la innovación y la mejora.

La orientación hacia los resultados es una de las notas características de la gestión de calidad. Los resultados muestran cómo se han gestionado los procesos, en relación con los recursos y las personas, para satisfacer las expectativas de todos los interesados en el centro y para conseguir el progreso previsto.

Por tanto, en un centro educativo los conceptos resultados, además de los logros de su alumnado, incluye el grado de satisfacción de las personas que, interna o externamente, están vinculadas a él.

No hay que olvidar, tampoco, que la valoración que se haga de los resultados de un centro educativo ha de tener en cuenta el contexto socio-cultural en el que el centro desarrolla sus propios procesos (criterio 9).

2.2.2.- DIAGRAMA DEL MODELO (2ª ADAPTACIÓN)

La segunda adaptación se realizó a partir de una revisión de la anterior y se tuvo en cuenta las modificaciones introducidas al Modelo por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad, en abril de 1999. En Diciembre de 2001 se publicó dicha actualización para la enseñanza, bajo el título “Modelo Europeo de Excelencia”.

Además de la propia denominación del modelo, cambió el porcentaje de algunos de sus elementos.

A continuación presentamos la última adaptación realizada para la Enseñanza.

El modelo consta de Criterios (áreas sobre las cuales se debe realizar la reflexión o análisis) y Subcriterios (33) y éstos, a su vez tienen Áreas de observación:

- *Agentes* (personas o procesos): son los aspectos que deben gestionar los miembros de la organización (directivos y colaboradores).
- *Resultados* (productos o metas): son las consecuencias de la gestión de los agentes y, a su vez, permiten retroalimentar con información a éstos.



MECD (2001) "Modelo Europeo de Excelencia"

2.2.3.- CRITERIOS, SUBCRITERIOS Y ÁREAS

CRITERIO 1: LIDERAZGO.

Definición:

Se entiende por liderazgo el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables guiando al centro educativo hacia la mejora continua.

El criterio ha de reflejar cómo todos los que tienen alguna responsabilidad en el centro educativo desarrollan y facilitan la consecución de los fines y objetivos, desarrollan los valores necesarios para alcanzar el éxito e implantan todo ello en el centro, mediante las acciones y los comportamientos adecuados, estando implicados personalmente en asegurar que el sistema de gestión hacia la mejora continua se desarrolle e implante en el centro.

Subcriterios:

1a. Desarrollo de los fines (misión), objetivos (visión) y valores por parte del equipo directivo y de los otros responsables, y actuación de estos teniendo como modelo de referencia un planteamiento de mejora continua.

Áreas:

- Desarrollan los fines y objetivos del centro.
- Desarrollan dando ejemplo, los principios éticos y valores que constituyen la cultura de la mejora continua.
- Revisan y mejoran la efectividad de su propio liderazgo, tomando medidas en función de las necesidades que se planteen en asuntos de liderazgo.
- Estimulan y animan la asunción de responsabilidades del personal y la creatividad e innovación.
- Animar, apoyan y emprenden acciones a partir de lo conseguido como consecuencia del aprendizaje obtenido de la formación y del trabajo diario.
- Establecen prioridades entre las actividades de mejora.
- Estimulan y fomentan la colaboración dentro de la organización.

1b. Implicación personal del equipo directivo y de los otros responsables para garantizar el desarrollo e implantación de los procesos de mejora continua en el centro.

Áreas:

- Se implican activa y personalmente en las actividades de mejora.
- Adecuan, en la medida de lo posible, la estructura del centro para apoyar la implantación de su planificación y estrategia.

- Aseguran que se desarrolle e implante un sistema de gestión, evaluación y mejora de los procesos.
- Aseguran que se desarrolle e implante un proceso que permita el desarrollo, aplicación y actualización de la planificación y estrategia.
- Aseguran que se desarrolle e implante un proceso que permita medir, revisar y mejorar los resultados clave.
- Aseguran que se implanten procesos para revisar y mejorar las actividades mediante la creatividad, innovación y los resultados del aprendizaje.

1c. Implicación del equipo directivo y de los otros responsables con los beneficiarios del servicio educativo, con otros centros educativos e instituciones del entorno y con la Administración Educativa.

Áreas:

- Establecen prioridades para satisfacer, comprender y dar respuesta a las necesidades y expectativas de los alumnos y los padres.
- Establecen prioridades para satisfacer, comprender y dar respuesta a las necesidades y expectativas de otras personas e instituciones interesadas en
- el centro.
- Establecen relaciones de colaboración con agentes externos al centro.
- Establecen y participan en actividades conjuntas de mejora.
- Reconocen y agradecen a personas y equipos de entidades externas al centro su contribución a los resultados del mismo.
- Participan en actividades, conferencias y seminarios fomentando y apoyando, en particular, la mejora continua.
- Participan en actividades dirigidas a mejorar el medio ambiente y la contribución del centro a la sociedad.

1d. Reconocimiento y valoración oportuna por parte del equipo directivo y de los otros responsables de los esfuerzos y los logros de las personas o instituciones interesadas en el centro educativo.

Áreas:

- Comunican personalmente los fines, objetivos, valores, planificación y estrategia y metas de la organización a las personas que la integran.
- Son accesibles, escuchan activamente y responden a las personas que integran el centro.
- Ayudan y apoyan a las personas a realizar sus planes, y alcanzar sus objetivos y metas.
- Animar y permiten a las personas participar en actividades de mejora.
- Reconocen, oportuna y adecuadamente, los esfuerzos de individuos y equipos, de todos los niveles de la organización.

CRITERIO 2: PLANIFICIÓN Y ESTRATEGIA.

Definición:

Por planificación y estrategia se entiende el conjunto de fines, objetivos y valores del centro educativo, así como la forma en la que éstos se formulan e integran en los proyectos institucionales.

El presente criterio ha de reflejar cómo en la planificación y la estrategia del centro educativo se asume el concepto de mejora continua y cómo sus principios se utilizan en la formulación, revisión y mejora de las mismas.

Los fines expresan la razón de ser del centro educativo, lo que justifica su existencia continuada.

Los objetivos manifiestan la imagen deseada y alcanzable del centro en un futuro mediato.

Se entiende por valores las ideas básicas que configuran el comportamiento del personal del centro educativo e influyen en sus relaciones.

Subcriterios:

- 2a. La planificación y la estrategia del centro educativo se basan en las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa: profesores, padres, alumnos y personal de administración y servicios.**

Áreas:

- Se efectúan la recogida y el análisis de la información sobre las necesidades y las expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa.
- Se comprenden y anticipan las necesidades y expectativas de los distintos sectores de la comunidad educativa.
- La elaboración de los proyectos institucionales del centro, y en particular del proyecto educativo, se ha efectuado tras el análisis de las características socio-culturales y económicas del clima escolar y de las posibilidades del centro.

2b. La planificación y la estrategia se basan en la información procedente del análisis y de las mediciones que realiza el centro sobre sus resultados y sobre el procesos de aprendizaje del personal, propio de las prácticas de mejora.

Áreas:

- Se utiliza adecuadamente la información relativa a avances tecnológicos e innovaciones pedagógicas.
- Se utiliza adecuadamente la información relativa a otros centros educativos que destacan por sus prácticas de mejora continua.
- Se utiliza adecuadamente la información relativa a las directrices, normativa y legislación sobre educación.
- Se recoge y se tiene en cuenta el resultado final de los indicadores internos de funcionamiento del centro, citados en el subcriterio 9b.
- Se tienen en cuenta y aprovechan las actividades de formación del personal.
- Se identifican y comprenden los indicadores socio-económicos y demográficos.
- Se analizan y se tienen en cuenta las ideas y sugerencias de todos los sectores de la comunidad educativa.
- Se analizan y tienen en cuenta las cuestiones sociales, medio-ambientales y legales.

2c. La planificación y estrategia del centro educativo se desarrollan, se revisan y se actualizan.

Áreas:

- Se identifican los factores más relevantes para la mejora del centro.
- Se armonizan las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa.
- Se desarrollan planes de acción de acuerdo con los fines, objetivos y valores.
- Se experimentan, evalúan, corrigen y aplican los planes.
- Se utilizan adecuadamente los recursos asignados para realizar la planificación y la estrategia.
- Se establecen indicadores y se prevén revisiones en los mismos para actualizar y mejorar la planificación y la estrategia.
- Se evalúa la eficacia de los indicadores.
- Se utilizan las previsiones y los indicadores para la modificación, en su caso, de la planificación y la estrategia.

2d. La planificación y estrategia se desarrollan mediante la identificación de los procesos clave.

Áreas:

- Se identifican los procesos clave necesarios para llevar a efecto la planificación y estrategia.
- Se establecen claramente los responsables de los procesos clave.
- Se definen los procesos clave, incluyendo el lugar que ocupan en los mismos los distintos sectores de la comunidad educativa.
- Se revisa la efectividad del esquema de procesos clave a la hora de llevar a efecto la planificación y estrategia.

2e. La planificación y estrategia se comunican e implantan.

Áreas:

- Se comunican los proyectos institucionales del centro y se verifica que son conocidos por todos los sectores de la comunidad educativa.

- Se utilizan la planificación y la estrategia como base para el establecimiento de los proyectos institucionales y la organización de actividades del centro.
- Se establecen prioridades, se acuerdan y comunican los planes de acción, sus objetivos y sus metas.
- Se evalúa el nivel de sensibilización de todos los sectores de la comunidad educativa con respecto a la planificación y la estrategia.

CRITERIO 3.- PERSONAL DEL CENTRO EDUCATIVO.

Definición:

Este criterio se refiere a cómo gestiona, desarrolla y aprovecha el centro educativo la organización, el conocimiento y todo el potencial de las personas que lo componen, tanto en aspectos individuales como de equipos o de la organización en su conjunto; y cómo organiza estas actividades en apoyo de su planificación y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos.

Se considera personal del centro educativo a cualquier persona, sea cual fuere su responsabilidad y su especialidad, que presta sus servicios en él. La autoevaluación deberá mostrar cómo se actúa para mejorar las condiciones del personal y el modo en que éste se implica y participa en actividades para la mejora continua del centro.

Subcriterios:

3a. Planificación, gestión y mejora del personal.

Áreas:

- Se organiza al personal de acuerdo con la oferta educativa y la planificación del centro educativo.
- Se estimula el desempeño óptimo de las funciones y el compromiso de todo el personal.
- Se revisa por el equipo directivo la planificación del personal, con la participación de los órganos de coordinación docente y los restantes responsables del centro educativo.
- Se adaptan los horarios del personal a las necesidades del centro educativo.
- Se investiga la satisfacción del personal y los datos obtenidos se utilizan para programar la mejora.

- Se utilizan metodologías organizativas para mejorar la forma de trabajar.

3b. Identificación, desarrollo, actualización y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas el centro.

Áreas:

- Se identifican y adecuan el conocimiento y la competencia de las personas a las necesidades del centro.
- Se promueven y aplican planes de formación.
- Se incorpora la cultura de la mejora continua a los planes de formación.
- Se asume el trabajo en equipo como base para el desarrollo del personal en el centro educativo.
- Se revisa la efectividad de los planes de formación.
- Se hacen compatibles los objetivos individuales y de equipo con los objetivos del centro educativo.
- Se revisan y actualizan los objetivos del personal del centro.
- Los órganos de coordinación didáctica revisan continuamente su funcionamiento.
- Se valora el funcionamiento y los resultados del personal del centro y se le ayuda a mejorar.

3c. Implicación, participación y asunción de responsabilidades por parte del persona l del centro.

Áreas:

- Se estimula al personal para participar en acciones de mejora.
- Se utilizan todas las actividades del centro educativo para fomentar la participación del personal en la mejora continua.
- Se apoyan las iniciativas de mejora surgidas de los distintos equipos docentes y del resto del personal.
- Se faculta al personal para tomar decisiones y se evalúa su eficacia.
- Se anima a las personas de la organización a trabajar en equipo.
- Se reconoce al personal por su implicación en la mejora continua.
- Se apoya la formación del personal en mejora continua.

3d Comunicación efectiva entre el personal del centro.

Áreas:

- Se identifican las necesidades de comunicación del centro educativo.
- El equipo directivo recibe información del personal docente y de administración y servicios.
- El equipo directivo transmite información al personal docente y de administración y servicios.
- Existe comunicación entre las personas, equipos y departamentos del centro educativo.
- Se evalúa y mejora la efectividad de la comunicación.
- Se comparten las mejores prácticas y el conocimiento.

3e Reconocimiento y atención al personal del centro.

Áreas:

- Se fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad mutua.
- Se tiene en consideración la situación física, psíquica y familiar de cada persona en la organización del trabajo.
- Se fomenta la concienciación e implicación en temas de salud, seguridad, medio ambiente y entorno.
- Se reconoce y valora al personal por su actividad profesional.
- Se fomentan actividades sociales y culturales.
- Se facilitan los medios e instalaciones adecuados para el mejor desempeño de las funciones del personal del centro.

CRITERIO 4. COLABORADORES Y RECURSOS.

Definición:

Este criterio se refiere al modo en que el centro educativo gestiona eficazmente los recursos disponibles y las colaboraciones externas para realizar sus actividades, en función de la planificación y estrategia establecidas en el centro.

Por recursos se entiende el conjunto de medios económicos, instalaciones, equipamientos, recursos didácticos, la información y las nuevas tecnologías, utilizados por el centro en el proceso educativo. La autoevaluación deberá mostrar cómo el centro distribuye eficazmente los recursos disponibles, cómo actúa para mejorar la gestión y el modo en

que cada uno de ellos contribuye a la mejora continua del servicio educativo.

Son colaboradores externos, entre otros, la Inspección de Educación, las Unidades de Programas Educativos, los Centros de Profesores y Recursos, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, las Asociaciones de Padres de Alumnos, los Ayuntamientos, las Empresas, etc.

Subcriterios:

4a. Gestión de las colaboraciones externas.

Áreas:

- Se definen los indicadores adecuados para el seguimiento de una gestión eficaz de las colaboraciones externas.
- Se identifican los colaboradores clave y las oportunidades de establecer relaciones de cooperación en consonancia con la planificación y la estrategia del centro.
- Se estructuran las relaciones con los colaboradores para incrementar la eficacia y posibilidades del centro.
- Se asegura que los planteamientos de la organización con la que se establece la cooperación son compatibles con los propios.
- Se apoya el desarrollo mutuo del centro y de sus colaboradores, compartiendo experiencias y conocimientos.
- Se generan y apoyan planteamientos y proyectos innovadores y creativos mediante el uso de colaboraciones.
- Se suscitan sinergias trabajando juntos para mejorar procesos y añadir valor como efecto de las colaboraciones.
- Se evalúa la incidencia de los colaboradores en el funcionamiento del centro.
- Se establecen las relaciones adecuadas con las instituciones y personas que suministran recursos materiales al centro educativo.

4b. Gestión de los recursos económicos.

Áreas:

- Se definen los indicadores adecuados para el seguimiento de una gestión eficaz de los recursos económicos.

- Se gestionan de manera eficiente los recursos económicos para apoyar la planificación y la estrategia.
- Se exploran nuevas actividades, propias del centro educativo, para la obtención de recursos adicionales a la dotación presupuestaria que el centro recibe.
- Se evalúan y revisan las estrategias y prácticas económicas propias de la gestión del centro.

4c. Gestión de los edificios, instalaciones y equipamientos.

Áreas:

- Se seleccionan los recursos, medios y técnicas adecuados a la planificación y estrategia del centro.
- Se utilizan los edificios, instalaciones y equipamientos de acuerdo con la planificación y la estrategia.
- Se desarrollan usos alternativos, propios del centro educativo, de los edificios, instalaciones y equipamientos con el fin de que todos los sectores de la comunidad educativa los aprovechen mejor.
- Se establecen programas adecuados de mantenimiento.
- Se establece una gestión eficaz de inventarios de material.
- Se establecen criterios para evitar el despilfarro.
- Las instalaciones observan las condiciones de seguridad e higiene adecuadas para los alumnos y el personal.
- Se reducen y se reciclan los residuos.

4d. Gestión de la tecnología.

Áreas:

- Se identifican y evalúan las tecnologías alternativas y emergentes a la luz de la planificación y estrategia y de su impacto en la educación, en el propio centro educativo y en la sociedad.
- Se utilizan adecuadamente los medios tecnológicos existentes.
- Se aprovecha la tecnología para apoyar la mejora.

4e. Gestión de los recursos de la información y del conocimiento.

Áreas:

- Se gestionan adecuadamente la entrada y la salida de la información en función de la estrategia y la planificación del centro educativo.
- Se mantiene la información actualizada para toda la comunidad educativa y se asegura su validez e integridad.
- La información es adecuada y accesible, y se facilita su uso al personal del centro educativo.
- Se prepara adecuadamente la información para responder a las necesidades de las familias y de los alumnos.
- Se facilitan enlaces de comunicación con la Administración Educativa y con otras fuentes externas al centro.
- Se genera un clima de innovación y creatividad mediante el uso de los recursos pertinentes de la información y del conocimiento.

CRITERIO 5.- PROCESOS.

Definición:

Se entiende por proceso el conjunto de actividades que sirve para lograr la formación del alumno y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo.

Este criterio alude a cómo se gestionan y evalúan los procesos y a cómo se revisan, a fin de asegurar la mejora continua en todas las actividades del centro educativo, en consonancia con la planificación y la estrategia del centro y para satisfacer plenamente a sus usuarios y colaboradores.

En un centro educativo hay una serie de procesos clave que necesitan ser diseñados y requieren una atención singular. Son los referentes a las siguientes áreas:

- Organización del centro (horarios, adscripción del personal, agrupamiento de alumnos, gestión del comedor y transporte ...)
- Clima escolar (convivencia, inserción de los nuevos alumnos, control de asistencia y entradas y salidas del centro ...)
- Enseñanza y aprendizaje (aplicación del proyecto curricular, cumplimiento de las programaciones, tasas de promoción del alumnado ...)

- Evaluación del alumnado (carácter continuo de la evaluación, ejecución de las decisiones de la junta de evaluación ...)
- Orientación y tutoría (aplicación de los objetivos de tutoría en los distintos cursos, con los padres, en los equipos de profesores ...)

Subcriterios:

5a. Diseño y gestión sistemática de todos los procesos identificados en el centro educativo.

Áreas:

- Se diseñan los procesos del centro educativo, incluyendo los procesos clave necesarios para llevar a cabo la planificación y la estrategia.
- Se designan los responsables de todos los procesos y se establecen procedimientos sencillos y adecuados para su gestión.
- Se aplican a la gestión de procesos sistemas normalizados.
- Se establecen claramente objetivos de rendimiento y se implantan sistemas de medición de los procesos.
- Se contemplan y resuelven los temas referentes a las relaciones entre las personas que intervienen en la gestión de los procesos dentro del centro y con los colaboradores externos para su gestión de manera efectiva.

5b. Se introducen en los procesos las mejoras necesarias, mediante la innovación, con objeto de satisfacer plenamente a los usuarios e interesados

Áreas:

- Se identifican y priorizan oportunidades de mejora y otros cambios que incidan en el rendimiento de los procesos.
- Se utilizan los resultados finales y los de medición de la percepción de los usuarios, así como la información procedente de las actividades de aprendizaje para mejorar los procedimientos.
- Se fomenta la creatividad y el trabajo en equipo de las personas del centro para conseguir cambios que incidan en su mejora.

- Se incorpora la información procedente de padres y alumnos y otros interesados con el fin de estimular la innovación en la gestión de los procesos.
- Se apoya la implantación de nuevos métodos de trabajo y el uso de las nuevas tecnologías para simplificar los procedimientos.
- Se establecen los métodos adecuados para gestionar eficazmente los cambios.
- Se aplican experimentalmente los nuevos procesos y se controlan sus efectos en ámbitos concretos de la vida del centro antes de generalizarlos.
- Se comunican los cambios introducidos en los procesos a todos los interesados.
- Se forma adecuadamente al personal antes de introducir los cambios y se asegura la efectividad de la formación.
- Se verifica que los cambios introducidos en los procesos posibilitan los resultados previstos.

5c. Los servicios y prestaciones del centro se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los usuarios.

Áreas:

- Se utilizan análisis de requerimientos, tales como encuestas a usuarios para determinar sus necesidades y expectativas sobre los servicios actualmente prestados.
- Se prevén e identifican mejoras en los servicios de acuerdo con las futuras necesidades y expectativas de los usuarios.
- Se diseñan y desarrollan nuevos servicios (o nuevas modalidades de prestación del servicio) que satisfagan las necesidades y expectativas de los usuarios.
- Se generan nuevos servicios con los colaboradores del centro.

5d. Los servicios y prestaciones del centro se gestionan sistemáticamente.

Áreas:

- Se comunican y ponen a disposición de padres y profesores todos los servicios actuales y potenciales del centro.
- Se proporciona la adecuada atención y asesoramiento a los usuarios y al público en general sobre los servicios prestados.

5e. Gestión, revisión y mejora de las relaciones con los alumnos y padres, en relación con los servicios que ofrece el centro.

Áreas:

- Se determinan y satisfacen las necesidades de los usuarios fruto del contacto habitual con ellos.
- Se gestiona la información procedente de los contactos habituales con el usuario, incluidas las quejas y reclamaciones.
- Hay implicación proactiva con el usuario para debatir y abordar sus expectativas, necesidades y preocupaciones.
- Se hace un seguimiento de las prestaciones de los distintos servicios del centro, de la atención prestada a los usuarios para determinar los niveles de satisfacción con los servicios.
- Hay un esfuerzo por mantener la creatividad y la innovación en las relaciones con padres y alumnos.

CRITERIO 6: RESULTADOS EN LOS USUARIOS DEL SERVICIO EDUCATIVO.

Definición:

Este criterio se refiere a la eficacia en la prestación del servicio en relación a los logros con los usuarios del servicio educativo.

El usuario del servicio educativo es todo aquel que se beneficia directamente de las actividades del centro. Son usuarios directos el alumno y su familia.

Por logros en relación con los usuarios se entiende la percepción del cumplimiento por parte del centro, de sus fines, objetivos y valores, así como las mediciones internas que muestran los resultados del centro.

Por servicio educativo se entiende la formación que recibe el alumno, concretamente los conocimientos y las habilidades que le sirven para su desarrollo personal, así como los servicios complementarios que resulten necesarios.

Subcriterios:

6a. Medidas de percepción.

Estas medidas se refieren a la percepción que tienen los usuarios, padres y alumnos, sobre el centro, y se obtienen, entre otros medios, a

través de las encuestas a los propios usuarios, a los miembros de los órganos de participación en el centro (asociaciones de padres de alumnos, asociaciones de antiguos alumnos,...) y a través del estudio de los reconocimientos y de las reclamaciones sobre la labor realizada.

Áreas:

Se pueden medir, entre otros, los siguientes aspectos:

LA IMAGEN DEL CENTRO:

- Conocimiento que los padres y alumnos tienen del Proyecto Educativo de Centro.
- Identificación de padres y alumnos con el Proyecto Educativo de Centro.
- Satisfacción de padres y alumnos por su pertenencia al centro.
- Accesibilidad del personal del centro (Equipo Directivo, profesorado, personal de administración y servicios).
- Capacidad de respuesta del centro para resolver las demandas planteadas.
- Satisfacción de padres y alumnos con la comunicación entre ellos y el centro educativo.
- Satisfacción de padres y alumnos con las instalaciones y los accesos del centro.
- Satisfacción de padres y alumnos por los reconocimientos externos recibidos por el centro.

PROCESOS DEL CENTRO:

- Satisfacción de padres y alumnos por la actuación didáctica.
- Satisfacción de padres y alumnos con los procesos de evaluación y con la explicación que sobre ellos reciben.
- Satisfacción de padres y alumnos con la acción tutorial y con la orientación académica y profesional en el centro.
- Percepción sobre las innovaciones establecidas en el centro educativo.

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO:

- Satisfacción de padres y alumnos con los resultados académicos del centro.
- Satisfacción de padres y alumnos con la organización y funcionamiento general del centro.

- Satisfacción de padres y alumnos con el clima de convivencia y con las relaciones humanas en el centro.
- Percepción sobre las innovaciones establecidas en el centro educativo.
- Percepción sobre la organización de horarios de los distintos servicios del centro (secretaría, dirección, jefe de estudios, tutores,...) para atención a padres y alumnos.
- Percepción de la organización de la información en los distintos servicios del centro.
- Satisfacción de padres y alumnos por las colaboraciones establecidas por el centro.
- Percepción del tratamiento de las quejas y reclamaciones.
- Percepción sobre el tiempo de respuesta a las quejas y reclamaciones.

ARRAIGO DE LOS USUARIOS EN EL CENTRO:

- Deseo de continuar en el centro.
- Voluntad de inscribir a otros familiares en el centro.
- Voluntad de recomendar el centro a otras personas.

6b. Indicadores de rendimiento.

Son medidas internas y directas sobre las realizaciones y procesos del centro. El centro compara los datos de las mediciones obtenidas con los objetivos fijados en la planificación, para supervisar, entender, prever y mejorar su rendimiento, así como para predecir las percepciones de sus usuarios (padres y alumnos).

Áreas:

Se pueden medir, entre otros, los siguientes aspectos:

LA IMAGEN EXTERNA DEL CENTRO:

- Número y naturaleza de premios y reconocimientos concedidos a alumnos, a profesores o al centro educativo.
- Número y carácter de las apariciones del centro en los medios informativos.
- Número de solicitudes de admisión en relación con las plazas ofertadas por el centro.

PROCESOS DEL CENTRO:

- Resultados académicos en las sucesivas evaluaciones.
- Número y naturaleza de los proyectos de innovación y/o de mejora en los que participa el centro educativo.
- Número de entrevistas personales con alumnos (de los tutores, del Jefe de Estudios, del Dpto. de Orientación).
- Número de entrevistas personales con familias (del Director, de los tutores, del Jefe de Estudios, del Dpto. de Orientación).
- Tratamiento de las quejas: rapidez de respuesta y calidad de la respuesta.
- Rectificaciones que se han hecho como consecuencia de las quejas.
- Rectificaciones a partir de las sugerencias e iniciativas de padres y alumnos que se han recibido.
- Logros en comparación con los objetivos previstos.

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO:

- Número de quejas.
- Número y tipo de las demandas de información por parte de los usuarios.
- Grado de participación de los alumnos en las actividades extraescolares y complementarias del centro educativo.
- Grado de participación de los padres en las actividades extraescolares y complementarias del centro educativo.
- Grado de colaboración de antiguos alumnos en las actividades promovidas por el centro.
- Número y porcentaje de alumnos que al finalizar su estancia en el centro educativo acceden a los estudios deseados o consiguen un puesto de trabajo.
- Número de incidencias disciplinarias.

ARRAIGO DE LOS USUARIOS EN EL CENTRO:

- Número de alumnos que solicitan su ingreso en el centro por sugerencia de otros alumnos y familias del centro.
- Familiares de antiguos alumnos que solicitan su ingreso en el centro.
- Número de bajas voluntarias.
- Grado de participación de antiguos alumnos en las actividades promovidas por el centro.

CRITERIO 7: RESULTADOS EN EL PERSONAL.

Definición:

Este criterio se refiere a los logros que está alcanzando el centro en relación con el personal que lo integra.

Subcriterios:

7a. Medidas de percepción.

Estas medidas se refieren a la percepción que tiene del centro el personal que lo integra y se obtienen, entre otros medios, a través de encuestas al propio personal, a otros grupos del centro, y a través de las evaluaciones de rendimiento establecidas.

Estas medidas pueden hacer referencia a:

Áreas:

MOTIVACIÓN:

- Para implicarse en el proyecto educativo.
- Para participar en proyectos de innovación didáctica.
- Para trabajar en equipo.
- Para realizar el plan de acción tutorial establecido por el centro.
- Para implicarse en los procesos de comunicación del centro.
- Para implicarse en los planes de formación inicial y continua en relación con la cualificación personal.
- Para participar en la toma de decisiones.
- Para participar en las colaboraciones externas establecidas por el centro.
- Para participar en los procesos de mejora y gestión del cambio.
- Para asumir responsabilidades individuales.
- Para tomar iniciativas propias.

SATISFACCIÓN:

- Por la imagen que ofrece el centro hacia el exterior
- Por las formas de introducir los cambios.
- Por los resultados que se obtienen.
- Por la pertenencia al centro.
- Por le tipo de liderazgo que se ejerce en el centro.

- Por los reconocimientos recibidos.
- Por el trato justo recibido.
- Por los reconocimientos recibidos.
- Por los recursos de que dispone el centro.
- Por la gestión de los recursos económicos.
- Por la condiciones de higiene y seguridad.
- Por el entorno y condiciones de trabajo.

7b. Indicadores de rendimiento.

Son medidas internas y directas sobre las realizaciones y procesos del centro. El centro compara los datos de las mediciones obtenidas con los objetivos fijados en la planificación, para supervisar, entender, prever y mejorar su rendimiento, así como para predecir las percepciones que sobre el centro tiene su personal.

Los indicadores de rendimiento en un centro educativo pueden hacer referencia a las siguientes áreas:

Áreas:

LOGROS:

- Cumplimiento de los objetivos previstos en la Programación General Anual.
- Incidencia de los planes de formación en la consecución de los objetivos del centro.
- Grado de consecución de las competencias necesarias para alcanzar los objetivos. previstos por el centro en sus proyectos institucionales.

MOTIVACIÓN:

- Grado de participación en actividades de formación y desarrollo profesional.
- Participación en programas y equipos de mejora.
- Grado de participación en otros equipos existentes en el centro.
- Participación del personal en los objetivos y fines del centro educativo.
- Grado de aprovechamiento de las propuestas realizadas por los diversos grupos de trabajo del centro educativo.

SATISFACCIÓN:

- Número y carácter de las menciones positivas que se hacen del personal.
- Tasas de absentismo.
- Número de quejas y reclamaciones.
- Tratamiento de las quejas: rapidez de respuesta y calidad de la respuesta.
- Rectificaciones que se han hecho como consecuencia de las quejas sugerencias o iniciativas del personal.
- Grado de estabilidad del personal en el centro.
- Número de conflictos entre el personal del centro educativo.
- Número de conflictos del personal con los usuarios.

SERVICIOS:

- Grado de eficacia en la transmisión de la comunicación.
- Grado de satisfacción obtenida en el tratamiento de las quejas.

CRITERIO 8: RESULTADOS EN EL ENTORNO DEL CENTRO EDUCATIVO.

Definición:

Por resultados en el entorno se entienden los logros y la eficacia del centro educativo a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general y de su entorno en particular:

Este criterio medirá el impacto del centro educativo en otras instituciones y personas distintas a los usuarios directos y al personal del centro.

8a. Medidas de percepción.

Estas medidas se refieren a la percepción del centro por parte de la sociedad, y se obtienen, a través de encuestas, informes y reuniones públicas, y de las relaciones con representantes sociales e institucionales.

Áreas:

Las medidas de la percepción del centro educativo por parte de la sociedad pueden hacer referencia a:

SUS ACTIVIDADES COMO MIEMBRO INTEGRANTE DE LA SOCIEDAD:

- Comportamiento de los alumnos y del personal en el exterior.
- Relaciones y actividades conjuntas con otros centros educativos.
- Relaciones, en su caso, con las empresas de distinto tipo vinculadas al centro educativo.
- Relaciones y actividades conjuntas con otras instituciones.
- Difusión de programas y actividades del centro que implican al entorno (escuelas viajeras, intercambios escolares, reciclado de materiales y reducción de residuos, etc.).
- Actividad de reciclado de materiales y reducción de residuos.

IMPLICACIÓN EN LA COMUNIDAD DONDE ESTÁ:

- Impacto del centro educativo en el nivel cultural del entorno y de la localidad.
- Impacto del centro, en su caso, en los temas referentes a empleo.
- Utilización de las instalaciones del centro para fines sociales y culturales del entorno.
- Acciones sociales en el entorno por parte de las personas del centro educativo.
- Preocupación por el estudio y conocimiento de las cuestiones que interesan al entorno.
- Cuidado y limpieza de las zonas externas del centro y de su entorno.

8b. Indicadores de rendimiento.

Son medidas internas y directas sobre las realizaciones y procesos del centro. El centro compara los datos de las mediciones obtenidas con los objetivos fijados en la planificación, para supervisar, entender, prever y mejorar su rendimiento, así como para predecir las percepciones que sobre el centro tiene la sociedad.

Áreas:

- Reconocimientos explícitos recibidos por el centro educativo.
- Número de quejas realizadas por la población.
- Tratamiento de las quejas: rapidez y calidad de la respuesta.

- Rectificaciones que se han hecho como consecuencia de las quejas.
- Número de incidentes relacionados con salud laboral y escolar.
- Informes de inspectores y otros profesionales expertos.

CRITERIO 9: RESULTADOS CLAVE DEL CENTRO EDUCATIVO.

Definición:

Por resultados clave del centro educativo se entiende lo que consigue el centro respecto a los objetivos previstos en la planificación y estrategia, concretados en los procesos más significativos, utilizando para ello los medios de que dispone.

Los resultados del centro educativo constituyen en primer término pruebas de la eficiencia y la efectividad en la formación del alumno. En su valoración se tendrán en cuenta las circunstancias particulares que concurren en cada centro.

Son, por tanto, resultados del centro educativo cualquier logro en el terreno de la educación, de la gestión o de la acción social, a corto, medio y largo plazo, que contribuya al éxito del mismo.

Subcriterios:

9a. Resultados clave del rendimiento del centro educativo.

Áreas:

Estas áreas son los resultados clave planificados por el centro y que dependen de los objetivos fijados por el mismo.

RESULTADOS DE LOS PROCESOS CLAVE.

- Resultados de la organización del centro.
- Resultados de los procesos establecidos para mejorar el clima escolar.
- Resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Resultados de los procesos establecidos para la evaluación de los alumnos.
- Resultados de los procesos de orientación y tutoría.

RESULTADOS DE LA GESTIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO.

- Grado de desarrollo de los fines objetivos y valores del centro educativo.
- Grado de implantación de criterios y procesos de mejora continua.
- Nivel de implicación en colaboraciones externas con otras instituciones.
- Grado de reconocimiento y valoración de los esfuerzos y logros de las personas y/o instituciones interesadas en el centro educativo.

RESULTADOS EN LA PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIA.

- Grado en qué las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa han influido en la planificación y la estrategia del centro.
- En qué medida la planificación y la estrategia se ha basado en los análisis de los resultados de las propias prácticas de mejora del centro.
- En qué medida se ha revisado y actualizado la planificación y estrategia.
- En qué medida la planificación y estrategia se ha desarrollado identificando procesos clave.
- En qué medida la planificación y estrategia se ha comunicado e implantado.

RESULTADOS DE LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS Y DE LAS COLABORACIONES.

- Resultados de la gestión de las colaboraciones externas.
- Resultados de la gestión de los recursos económicos.
- Resultados de la gestión de los edificios, instalaciones y equipamientos.
- Resultados de la gestión de la tecnología.
- Resultados de la gestión de los recursos de la información y del conocimiento.

9b.- Indicadores clave del rendimiento del centro.

Son medidas internas que realiza el centro sobre las distintas fases que conforman los procesos. Estas mediciones deben compararse con los

objetivos fijados en la planificación, para supervisar, entender, prever y mejorar su rendimiento, así como para predecir los propios resultados.

Áreas:

Estas áreas deberán ser expresadas por el centro a través de indicadores. Con dichos indicadores se realizarán las mediciones de los resultados.

Ejemplos de traducción de alguna de estas áreas a indicadores podrían ser los siguientes:

Áreas

Posibles indicadores

Funcionamiento y gestión de la biblioteca escolar

- Número de horas en las que permanece abierta.
- Horas en las que es más solicitada y en las que lo es menos.
- Número de volúmenes existente.
- Volúmenes utilizados de entre todos los existentes...
- Volúmenes prestados mensualmente.

Alumnos repetidores

- Número de alumnos que repiten.
- Materias por las que fundamentalmente repiten los alumnos

Los datos obtenidos gracias a los indicadores requerirían:

- ❑ Comparaciones con otros datos de cursos anteriores, para ver las tendencias que se manifiestan.
- ❑ Comparaciones con objetivos fijados, para ver el nivel de cumplimiento.
- ❑ Comparaciones con otros centros educativos.
- ❑ Realizar cruces entre los datos de los distintos indicadores de una misma área.

PROCESOS CLAVE:

Organización del centro.

- Criterios para la adscripción del personal.
- Criterios para la determinación de los horarios.
- Criterios para la organización de las guardias.
- Criterios para la organización de las sustituciones.
- Criterios para el agrupamiento de los alumnos.
- Funcionamiento y gestión del transporte.
- Funcionamiento y gestión del comedor escolar.
- Funcionamiento y gestión de la biblioteca escolar.
- Criterios para la realización de actividades complementarias y extraescolares.
- Criterios para organizar los espacios del Centro.
- Funcionamiento y organización del área administrativa.
- Relaciones con la Administración Educativa.

Clima Escolar.

- Control de las faltas de asistencia y retrasos de los alumnos.
- Organización de las entradas y salidas de los alumnos.
- Existencia de planes para la inserción de los nuevos alumnos en el centro.
- Existencia de planes elaborados para mejorar las relaciones con los padres y los alumnos.
- Consecución de actitudes cívico-sociales en los alumnos.

Proceso de enseñanza – aprendizaje.

- Cumplimiento de las programaciones didácticas.
- Evaluación positiva de los alumnos.
- Alumnos repetidores.
- Abandono del centro por el alumnado.
- Éxito de los alumnos en pruebas externas.
- Aplicación de los programas de diversificación curricular.
- Aplicación de los programas de educación compensatoria.
- Aplicación de los programas de integración.

Evaluación de los alumnos.

- Cumplimiento del carácter integrado y continuo de la evaluación.
- Aplicación de los criterios de evaluación aprobados en las programaciones didácticas.
- Cumplimiento de las decisiones de las juntas de evaluación.
- Modificaciones de los criterios y procesos de evaluación como resultado del proceso de evaluación continua.

Orientación y tutoría.

- Criterio de actuación de los Departamentos de orientación.
- Criterio de actuación de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Aplicación de los objetivos planificados en las tutorías de los cursos y de los grupos de alumnos.
- Aplicación de los objetivos elaborados en la tutoría de padres.
- Aplicación de los objetivos planificados en la tutoría con los equipos de profesores.
- Aplicación de los objetivos planificados en la tutoría en los centros de trabajo.

GESTIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO

- Iniciativas adoptadas por el equipo directivo para la consecución de los objetivos planificados por el centro.
- Reuniones promovidas por el equipo directivo para la implantación de la práctica de la mejora continua.
- Efectos de mejoras conseguidas como consecuencia de estas reuniones.
- Ayuda y dotación de recursos por parte del equipo directivo para dinamizar las prácticas de mejora continua.
- Encuentros y actividades del equipo directivo con otros centros educativos del entorno.
- Efectos de mejora producidos en el centro como consecuencia de estos encuentros y actividades.

CONSECUCCIÓN DE LOS FINES, OBJETIVOS Y VALORES DEL CENTRO EDUCATIVO.

- Consecución de los fines previstos en el proyecto educativo.

- Consecución de los objetivos previstos en el proyecto curricular.
- Aplicaciones concretas que realizan las Asociaciones de padres del proyecto educativo del centro (en sus estatutos, en el planteamiento de sus demandas, en sus relaciones con el centro, etc.).
- Aplicaciones concretas que realizan las Asociaciones de alumnos del proyecto educativo del centro (en sus estatutos, en el planteamiento de sus demandas, -en sus relaciones con el centro, etc.).
- Modificaciones realizadas en los proyectos institucionales como resultado de las revisiones sobre su aplicación.

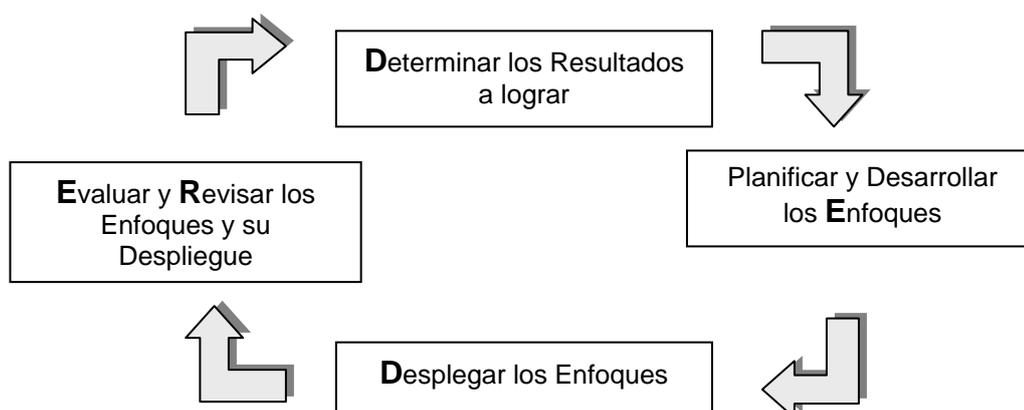
GESTIÓN DE LOS RECURSOS Y DE LAS COLABORACIONES.

- Gestión y control del presupuesto.
- Ejecución del presupuesto.
- Gestión de las colaboraciones externas.
- Gestión de estas colaboraciones.
- Rendimiento de los recursos materiales.
- Criterio de distribución de los recursos en función de los fines y objetivos del centro.
- Gestión de los recursos de información y del conocimiento.
- Gestión del material y equipamiento.
- Mantenimiento de las instalaciones.

Por su parte el modelo EFQM propone que para realizar la autoevaluación de una organización se considere el esquema REDER (en inglés RADAR), constituido por cuatro elementos:

- **RESULTADOS:** Que representan los logros alcanzados por la organización, y que habrá que evaluar atendiendo a tendencias, objetivos, comparaciones, causas y ámbito de aplicación.
- **ENFOQUE:** Aquello que una organización ha planificado hacer y las razones para ello y que se evalúa atendiendo a si está sólidamente fundamentado e integrado
- **DESPLIEGUE:** Lo que hace una organización para desplegar el enfoque, que debe estar implantado en las áreas relevantes y de un modo sistemático

- **EVALUACIÓN Y REVISIÓN:** Lo que hace la organización para evaluar y revisar el enfoque y su despliegue, que deben estar sujetos a mediciones, debe contar con acciones de aprendizaje y que deben desembocar en acciones de mejora.



2.3.- VALORACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DE LOS PLANES DE MEJORA Y DEL MODELO EFQM EN CENTROS EDUCATIVOS

La implantación del Modelo Europeo llevó consigo algunas resistencias en los centros educativos. Las más importantes a subrayar son:

- las que hacen referencia a supuestos modelos ideológicos que el Modelo vehicula.
- el lenguaje y los modos empresariales que eran difíciles de aceptar.
- la medición para poder comparar y compararse.

Las incomprendiones y resistencias primeras se fueron suavizando en la medida en que se descubría la virtualidad y la eficacia en la vida de los centros de estos planteamientos.

A su vez, los esfuerzos de adaptación del Modelo y el proceso de formación realizado en cada centro, desde el año 1997, han ayudado a superar, en buena medida, esas primeras resistencias.

Se ha podido comprobar que esta herramienta ha hecho aportaciones válidas y ha ayudado a mejorar de manera sistemática en algunos factores importantes de los procesos de los centros educativos, entre los que vale señalar:

- Un tipo determinado de liderazgo que reconoce esfuerzos e impulsa el trabajo en equipo y la participación de todos en la gestión.
- La autonomía de los centros.
- La implicación de las personas en los procesos.
- La cultura de la prevención y de la medición.
- La cultura de la mejora continua: siempre hay algo en toda organización susceptible de mejora.
- La visión global del centro que el Modelo posibilita y que lleva a identificar las áreas de mejora y a realizar los planes necesarios para darles respuesta.

En consecuencia, las valoraciones realizadas de ambas actuaciones, Planes Anuales de Mejora e implantación experimental del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, actualmente Modelo Europeo de Excelencia, han sido muy positivas, ya que su aplicación ha estimulado a los centros a:

- a) Realizar revisiones sistemáticas sobre su funcionamiento general, o sobre aspectos específicos del mismo, identificando áreas de mejora y formulando, a partir de ellas, objetivos de mejora concretos, evaluables y alcanzables,
- b) Implicar en este proceso al equipo directivo, al profesorado y, en buena medida, al resto de la comunidad educativa,
- c) Interiorizar, poco a poco, en la vida de los centros educativos la importancia y necesidad de la mejora continua.

Asimismo, la experiencia de estos años de trabajo ha abierto toda una serie de cuestiones importantes que los centros y las Administraciones Educativas deben plantearse e ir dando respuesta a las mismas. Entre ellas se pueden señalar las siguientes:

- Necesidad de redefinir los procesos críticos de los centros educativos, normalizar los procedimientos de dichos procesos y los de aquellos que les sirven de soporte.
- Definir indicadores claros y pertinentes que posibiliten medir con claridad los resultados.
- Replantearse el estilo de dirección y liderazgo en los centros educativos públicos.
- Profundizar en el tema de la autonomía de los centros.

- Acercar y adaptar aún más estos Modelo de gestión a la realidad educativa.
- Adaptar el Modelo al trabajo que se realiza en el aula.
- Implantar formas de apoyo sistemático por parte de las Administraciones Educativas al desarrollo de estas experiencias e insertar paulatinamente las mismas en la propia estructura de la organización educativa.

2.4. - EL MODELO (INTERNATIONAL STANDARD ORGANIZATION): ISO 9000

La sucesiva preocupación por el tema de la gestión de la calidad en las organizaciones ha propiciado la aparición de varios modelos y sistemas de potenciación de dicha calidad, modelos con los que se pretende estimar o valorar en qué grado la organización en cuestión alcanza el nivel de calidad acorde con el modelo aplicado.

Los más conocidos y aplicados son los correspondientes al Premio Deming en Japón, al Malcolm Baldrige en Estados Unidos, y al Modelo de Excelencia de la EFQM, en Europa y también las normas ISO,

En muchas ocasiones, nos encontramos con la importante confusión que existe en relación con los términos de Calidad Total, EFQM e ISO 9000.

Básicamente, y a modo introductorio, la definición de cada uno de estos conceptos es:

- CALIDAD TOTAL: Una filosofía en la que se busca la excelencia en los resultados de las organizaciones
- EFQM: (European Foundation for Quality Model) es una organización que se ha dedicado a "tangibilizar" los principios de la calidad total para que sean aplicables a las organizaciones. Para ello ha desarrollado un modelo de gestión de la Calidad Total o Excelencia.
- ISO 9000: Es una normativa desarrollada por la ISO (International Standard Organization) para el aseguramiento de los sistemas de calidad de las organizaciones

Tras estas definiciones, pasemos a desarrollar qué similitudes y diferencias tienen estos conceptos. Las similitudes entre todos estos conceptos son:

- Todos han sido creados para la mejora de resultados organizacionales.

- Todos están relacionados con la calidad, aunque a distintos niveles y con distintos significados del concepto

Y, ¿cuáles son las diferencias?

La diferencia más importante es que la calidad total es una filosofía, el modelo EFQM es un modelo de Calidad Total y la ISO 9000 es una norma que pretende gestionar/asegurar la calidad de los sistemas.

Si se quieren definir las relaciones entre los distintos conceptos, la relación entre EFQM y la Calidad Total es que el modelo de la EFQM es un modelo desarrollado para "tangibilizar" los principios de la calidad total. Esto es necesario ya que la Calidad Total es una filosofía y el modelo desarrollado por la EFQM ayuda a desarrollar y operacionalizar los conceptos de la Calidad Total.

En la relación entre la ISO 9000 y EFQM, la ISO 9000 puede, y suele ser una parte del Modelo de Excelencia Empresarial de la EFQM.

En la versión de la ISO 9000 del año 94, la norma estaba básicamente enfocada a determinados procesos mientras que el enfoque de la EFQM es mucho más amplio contemplando las organizaciones desde un enfoque mucho más global y completo.

Tal y como establece (Municio, 2000) las ISO 9000 presenta algunas diferencias con el resto de los modelos de calidad total:

- Es un modelo de aseguramiento de la calidad, no de gestión total.
- Ofrece certificaciones de calidad a quienes lo solicitan a través de organizaciones de certificación.
- Las normas pueden aplicarse sólo a una parte de la organización.

Sin embargo, en la revisión de la ISO 9000 del año 2000, ésta tiende mucho más hacia el concepto de Calidad Total ahondando más en los conceptos de procesos, en el enfoque al cliente, la gestión de recursos, etc. con lo que se acerca mucho más al modelo de la EFQM.

Recordemos que la Calidad Total es una filosofía empresarial nacida en Japón y que parte del concepto de "calidad de producto", entendiendo como tal el cumplimiento de especificaciones. Este concepto ha ido evolucionando hacia el concepto de Calidad Total que es mucho más

amplio y no está enfocado en el producto sino en la calidad de toda la organización.

Sin embargo, esta filosofía necesitaba ser operacionalizada de alguna manera y por ello surgieron distintos modelos de calidad total como el de la EFQM a nivel europeo, el Malcolm Baldrige en EEUU y el "Premio Deming" en Japón aunque los tres modelos tienen muchos elementos similares.

Siguiendo con el concepto de EFQM, hay que dejar claro que este Modelo no es una norma y no se obtiene ningún certificado por tercera parte. El modelo de la EFQM es un modelo compuesto de criterios y subcriterios que son evaluados en la organización para obtener sus puntos fuertes y débiles y definir planes de acción consecuentes.

Sin embargo, los sistemas de la calidad según norma ISO 9000 se desarrollan empleando la norma ISO 9000 y su familia. En esta norma, se especifican una serie de requisitos que debe cumplir una organización.

Tras la adecuación de la organización a la normativa y el desarrollo de su correspondiente documentación que refleja el "modus operandi" de la organización (manuales de calidad y de procedimientos), una organización certificadora neutral analiza si realmente la organización cumple con los requisitos de la normativa. Si el sistema está correctamente desarrollado, la entidad certificadora emitirá el correspondiente certificado indicando la conformidad del sistema.

La principal característica (y ventaja) de los sistemas de gestión (antes aseguramiento) de la calidad según norma ISO 9000 es que sirve para demostrar a terceros la calidad del sistema con las correspondientes ventajas comerciales que ello conlleva.

2.4.1.- LAS ISO 9000 APLICADOS A ORGANIZACIONES DE SERVICIOS: CENTROS EDUCATIVOS

La calidad no constituye un fenómeno nuevo dentro de la enseñanza y la formación, pero el interés por las ISO 9000 es de origen relativamente reciente.

Las organizaciones de servicios se pueden definir como aquellas que entregan sus productos personalmente a los clientes, por ejemplo, bancos, hoteles, hospitales, centros de enseñanza, etc.

Es en este contexto que, desde comienzos de la década del 90, toda una serie de instituciones docentes de Europa han obtenido un certificado ISO 9001 o ISO 9002. Aún cuando la certificación ISO 9000 siga siendo un fenómeno marginal en el mundo de la enseñanza y la formación, la cifra de instituciones y departamentos certificados se halla en aumento, particularmente entre los centros de formación profesional y formación profesional continua.

Sin embargo, son muchos los profesionales del mundo docente que se preguntan si esta evolución constituye la mejor vía para perfeccionar la calidad dentro de las instituciones formativas (Van den Berghe, 1998). Para muchas personas, el valor añadido real de un proceso de certificación de este tipo sigue siendo dudoso, y ello sin mencionar los costes que implica dicho proceso.

La International Organization for Standardization (ISO) con sede en Ginebra y creada en 1946 para promover normas comunes (estándares) en la industria, el comercio y las comunicaciones ha establecido una serie de normas internacionales relativas a los Sistemas de Gestión de la Calidad (la familia de normas ISO 9000), adoptadas por el Centro Europeo de Normalización (CEN) y por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), que las reconocen como UNE-EN ISO 9000.

"ISO 9000" es la denominación de uso común para una serie de normas internacionales de garantía de la calidad dentro de organizaciones: ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003 e ISO 9004 (y sus subnormas). Las normas más relevantes para el contexto de centros educativos son la ISO 9001 y la ISO 9002.

El título oficial de la ISO 9001 es "Sistemas de la calidad. Un modelo de garantía de calidad para el diseño, el desarrollo, la producción, la instalación y los servicios". La ISO 9002 es semejante a la ISO 9001, exceptuando que no incluye el diseño.

El concepto clave definido por la ISO 9001 y la 9002 es la noción de "garantía de la calidad" y esencialmente, las ISO 9001 e ISO 9002 plantean una serie de requisitos, que este sistema de la calidad debe cumplir.

Pueden agruparse los requisitos que plantean estas normas en tres grupos distintos:

- Requisitos generales para un sistema de la calidad (responsabilidad directiva, manual y procedimientos de la calidad, designación de un director de la calidad, disponibilidad de recursos y personal cualificado,...).
- La necesidad de implantar procesos de registro en los procesos clave en la organización (diseño, desarrollo, adquisiciones, suministros, etc), así como en las actividades correspondientes a dichos procesos.
- Mecanismos específicos de garantía de la calidad, incluyendo la comprobación e inspección, la realización de registros de la calidad, ocuparse de los casos de no conformidad con las normas, mantener los documentos actualizados, efectuar auditorías internas y llevar a cabo revisiones periódicas de gestión.

En cualquier caso, este sistema de implantación de la calidad mediante procesos puede entrar en ocasiones en conflicto con un sistema más "absoluto" de implantación de la calidad por productos.

Por ejemplo, un certificado ISO 9000 para una organización docente ofrece una "garantía" de que ésta se halla bien estructurada y de que los resultados de sus programas y cursos responden a los objetivos y necesidades planteados por los usuarios; pero no garantizan necesariamente que los contenidos de dichos cursos y programas cumplan un determinado nivel educativo (Ibarra, 2002).

Por supuesto, los argumentos en favor de la certificación deben contraponerse a los contra-argumentos e inconvenientes. Estos son numerosos (Van den Berghe, 1998) y -teniendo en cuenta el limitado número de instituciones certificadas de enseñanza o formación- sobrepasan aún a los argumentos positivos.

Los posibles inconvenientes son varios:

- Problemas interpretativos (la norma se halla diseñada y redactada inicialmente para la industria productiva).
- Insuficiente importancia de determinados componentes de la norma (y falta de mención específica de algunos temas que se consideran críticos para la enseñanza y la formación).
- Normalización inadecuada en cuanto a utilización y aplicación.
- Consumo de tiempo y costes.
- El riesgo de incrementar la burocracia.
- Problemas específicos relacionados con los tipos particulares de centros educativos o formativos.

Debemos pues reconocer que el sistema de las ISO 9000 presenta algunas desventajas intrínsecas para el sector educativo, y que requieren por ello una determinada capacidad y creatividad.

Las implicaciones en cuanto a costes y tiempo constituyen un obstáculo real, y el riesgo de burocratización es también serio.

Las diferencias globales que se aprecian al respecto entre los diversos tipos de centros educativos o formativos son las siguientes:

- Comparados con las escuelas o las instituciones de enseñanza superior, los centros de formación continua constituyen candidatos más probables a obtener la conformidad con las ISO 9000 (por presión del mercado, de manera semejante a otros servicios industriales).
- Los centros de formación profesional son también candidatos más idóneos a las ISO 9000 que los institutos o centros de enseñanza general (por su vinculación más estrecha con el mercado del empleo, con sus preocupaciones y cultura en torno a la calidad).
- Las ISO 9000 resultan probablemente más idóneas para los centros "grandes" que para los "pequeños" (por las economías de escala y la necesidad de un control más formalizado de procesos en los centros mayores).
- Cuanto más variada e individualizada sea la oferta de enseñanza o formación, más tiempo exigirá (y más costoso será) obtener un certificado ISO 9000.

La última versión de las normas ha sido publicada en Diciembre de 2000. Sustituye a la anterior de 1994 relativas al Aseguramiento de la Calidad, hoy rebasado por las actuales que pretenden no sólo asegurar la calidad del producto sino también Aumentar la Satisfacción del Cliente.

Se compone de tres normas básicas que introducen una nueva concepción de la gestión de la calidad aplicable a cualquier tipo de organización:

- UNE-EN ISO 9000:2000 Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario.
- UNE-EN ISO 9001:2000 Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos.
- UNE-EN ISO 9004:2000 Sistemas de gestión de la calidad. Directrices para la mejora de la calidad.

Su principal objetivo es relacionar la gestión moderna de la calidad con los procesos y actividades de la organización, promoviendo la mejora continua y el logro de la satisfacción del cliente.

Así, los principios que han regido la elaboración de estas normas, que suponen importantes beneficios para la organización, son los siguientes:

- Aplicación a todos los sectores de productos y servicios y a todo tipo de organizaciones.
- Sencillez de uso, lenguaje claro y fácilmente comprensible.
- Significativa disminución de la cantidad de documentación requerida.
- Aptitud para conectar los sistemas de gestión de la calidad con los procesos de la organización.
- Gran orientación hacia la mejora continua y la satisfacción del cliente.
- Compatibilidad con otros sistemas de gestión tales como los sistemas de gestión medioambiental ISO 14000.
- Suministro de una base consistente para responder a las necesidades e intereses de organizaciones de sectores específicos.

La UNE-EN ISO 9000:2000 describe los principios de los sistemas de gestión de la calidad y define los términos utilizados en las Normas ISO 9001 e ISO 9004. Presenta una visión general de los conceptos usados en estos documentos y constituye el punto de referencia para comprender la terminología empleada.

Concretamente, los ocho principios recogidos en esta norma, que constituyen la base de la nueva serie de normas ISO 9000 y que reflejan las mejores prácticas de gestión, son (AENOR, 2002).

- Organización enfocada al cliente: las organizaciones dependen de sus clientes y por lo tanto deberían comprender sus necesidades y satisfacer sus requisitos.
- Liderazgo: los líderes deberían crear y mantener un ambiente interno, involucrando al personal en el logro de los objetivos de la organización.
- Participación del personal: el personal es la esencia de una organización y su total compromiso hace que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la misma.

- Enfoque basado en procesos: los resultados deseados se alcanzan más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso.
- Enfoque de sistemas para la gestión: identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema contribuye a la eficacia y eficiencia de la organización.
- Mejora continua: la mejora continua debería ser un objetivo permanente de la organización.
- Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones: las decisiones eficaces se basan en el análisis de los datos y la información.
- Relación mutuamente beneficiosa con el proveedor: una organización y sus proveedores son interdependientes y una relación mutuamente beneficiosa aumenta la capacidad de ambos para crear valor.

La Norma UNE-EN ISO 9001:2000, especifica los requisitos del sistema de gestión de la calidad de una organización desde la perspectiva de demostrar su capacidad para satisfacer las necesidades de los clientes (AENOR, 2002).

Promueve la aplicación de un sistema basado en procesos dentro de la organización e introduce el concepto de mejora continua para estimular su eficacia, incrementar su ventaja competitiva en el mercado y responder a las expectativas de sus clientes.

Los requisitos que contiene se pueden resumir en:

- Obtener el compromiso de la alta dirección en el desarrollo y mejora del sistema de gestión de la calidad.
- Definir cuáles son los procesos de la organización y su interacción.
- Disponer de los recursos necesarios para llevar a cabo dichos procesos.
- Implantar un proceso de mejora continua dentro del sistema de gestión.

- Asegurar la orientación de la organización al cliente y establecer medidas para la evaluación de su satisfacción.

Y, por último, la Norma UNE-EN ISO 9004:2000, proporciona las directrices para el aumento de la eficacia y la eficiencia globales de la organización. Tiene como objetivo la mejora continua del desempeño de la organización medida a través de la satisfacción de los clientes y de las demás partes interesadas en la organización (AENOR, 2002).

Constituye una guía para aquellas organizaciones que deseen ir más allá de los requisitos establecidos en la Norma ISO 9001, que estén preocupadas por la mejora continua del desempeño y por la evolución de su sistema de gestión de la calidad hacia modelos de excelencia o de calidad total.

La Norma ISO 9004 analiza cada uno de los requisitos de la Norma ISO 9001, los desarrolla y aporta una serie de recomendaciones en las que se considera el potencial de mejora de la organización.

La implementación de los principios recogidos en la Norma ISO 9004 beneficiará no sólo a la propia organización sino a cuantos se relacionen con ella: clientes, personal de la organización, propietarios, inversores, accionistas, aliados de negocio, proveedores y, en suma, a la sociedad en general.

2.5.- VALORACIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y EXCELENCIA

En realidad, la calidad, tal como ahora prevalece en los discursos, voces y prácticas más oficiales, no es sino una de tantas manifestaciones de los fuertes cambios e incertidumbres que aquejan a la sociedad neocapitalista en este final de siglo.

En las coordenadas que los delimitan y configuran, la educación, los sistemas escolares, encuentran serias limitaciones para hacer frente a sus compromisos históricos de progreso, al tiempo que un exceso de presiones para responder a nuevos desafíos socioeconómicos, frecuentemente contradictorios.

Sobre el particular, en nuestro país, por ejemplo Santana, 1995, Bolívar y Domingo (1997), o fuera de él (Wets-Burnham, 1992; Chapman, 1994; Bensimon, 1995) ya han realizado análisis y críticas importantes.

De la gestión de calidad total llaman la atención muchas de sus ideas, presupuestos, valoraciones, así como también sus medidas estratégicas. Nada más contemplar cualquier descripción del modelo, lo primero que resalta es el valor central del cliente. En realidad, este término, que resulta seductor para no pocos, y que muestra sin disimulos su coloración comercial, es chocante como soporte central de la calidad educativa.

Es uno de los términos claves de este modelo de calidad, pues es erigido como referente y destino, norma y regulación, de todos los demás ingredientes: los valores, el liderazgo, las estructuras de las organizaciones, los procesos, las decisiones a tomar. El proceso de mejora que constituye el aspecto dinámica de la GCT ha de evaluarse y cambiarse permanentemente tanto cuanto proceda para satisfacer las necesidades del cliente (West-Burnham, 1992).

En el modelo europeo (EFQM), se ha apuntado que los mismos alumnos merecerían ser considerados como los clientes de los docentes. Desde la lógica, la cadena de clientes habría de incluir también a los profesores respecto a la dirección, a los centros respecto a la administración, y así sucesivamente. Y, con ello, el modelo GCT no se distingue sensiblemente de los modelos anteriores en sus empeños por redundar en el incremento de responsabilidades hacia abajo: la calidad, ocurra o no, será de la incumbencia o responsabilidad, también culpa, de los centros y profesores.

Esta versión de la calidad no sólo hace guiños disimulados a una ideología mercantil de la educación; la constituye, abiertamente, en su contenido sustantivo y referencial. Y, al hacerlo, no le queda otro remedio que ponerse, en el plano de la acción, en manos del gerencialismo.

En el discurso y práctica de la calidad total es improbable encontrar el currículum y la pedagogía por algún sitio. Mucho menos, aquellos conflictos e interrogantes que sobre el mismo viene formulando la sociología crítica, el análisis cultural y antropológico, el multiculturalismo, o las perspectivas políticas y micropolíticas en torno a las organizaciones (González, 1994).

Tampoco se considera adecuado depositar tantas expectativas y promesas en la figura del director como líder visionario, así como tampoco en los modos de entender y tratar al profesorado por parte de este modelo.

Ahora toca a los centros y profesores asumir sus responsabilidades, autonomía y competencia, que serán vigiladas, para que todo ello pueda funcionar en orden al progresivo acercamiento a horizontes de progreso, igualdad, compensación.

El descubrimiento en nuestro contexto de los imperativos de la calidad de los noventa no ha quedado reducido a los niveles de la educación primaria y secundaria; también en la Universidad ha tenido su correspondiente eco y versiones particulares. Prácticamente todas las Universidades del Estado se han implicado en diversas medidas y actuaciones, todas ellas legitimadas bajo el paraguas de la búsqueda e incremento de la calidad. La elaboración de planes estratégicos y la autoevaluación institucional han sido, quizás, algunas de las expresiones más destacables acogidas al paraguas de la calidad, la gestión de calidad total.

LA EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL COMO HEURÍSTICO (MODELO) EN EL ANÁLISIS DE LA C.V.L.

INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones de los psicólogos aplicados de la organización y el trabajo, es la identificación de las áreas en las que es necesario impulsar técnicas, estrategias, herramientas e instrumentos que permitan una evaluación eficaz de nuestro entorno cultural y de la realidad socio-económica de nuestras organizaciones (Peiró, 1998).

La eficacia organizacional suele ser evaluada mediante un número relativamente pequeño de indicadores económicos y financieros, lo que proporciona una visión muy reducida de la realidad organizacional, solo se examinan los resultados aportados por ellos y se obvian los procesos y los aspectos estructurales que contribuyen a su logro (Van de Ven y Ferry, 1980) y también se suele olvidar el sistema psicosocial, el carácter humano de la empresa y todas aquellas dimensiones relativas a la calidad de vida organizacional (Peiró, 1990).

Desde la perspectiva de la evaluación psicológica de las organizaciones aparecen contribuciones que pueden corregir y aminorar la precariedad de esta situación. Se aboga por pensar que en la medida que se desarrollen herramientas, instrumentos y procedimientos útiles y adecuados a la realidad aplicada, será mucho más fácil introducir aspectos comportamentales y sociales en los parámetros de control y evaluación organizacional, con ello se podrá, probablemente, atraer con más facilidad la atención hacia la evaluación del sistema psicosocial de dichas organizaciones (Quijano, 1992; Fernández Ríos, 1995).

Junto a la utilidad científica e investigadora de la evaluación organizacional, esta permite tomar decisiones relativas a las políticas y prácticas de recursos humanos (selección, formación carrera, satisfacción, rendimiento, rotación, absentismo, etc.). Permite realizar diagnósticos organizativos, detectando los elementos disfuncionales y una vez detectados, permite corregir las deficiencias y mejorar la organización. Cuánto más escasos son los recursos más eficiente y eficaz se muestra el empleo de la evaluación (Peiró, 1990).

Del mismo modo, se parte de la consideración de las organizaciones laborales como sistemas abiertos y con una naturaleza combinada entre lo técnico y lo social, lo que significa, que se producen un conjunto de relaciones, de transformaciones de valor, unas asentadas en la tecnología y otras en el comportamiento de las personas y los grupos que integran la organización (Marschak, 1974; Margulis y Raia, 1978; Kast y Rosenzweig, 1979; Bueno y Valero, 1985; Bueno, 1994). Dentro de los sistemas abiertos se sitúa entre otros el sistema social, constituido por personas, quienes persiguen un conjunto de objetivos y adoptan unas pautas de comportamiento (Mélèse, 1968).

1.- LA EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL

Como en su momento comentó Etzioni, (1962), la vida del hombre actual está marcada por el sello de la peculiaridad ambiental, manifiesta principalmente en las organizaciones. Pero no podemos obviar que las organizaciones varían de diversas maneras (Aldrich, 1999).

Su delimitación conceptual no ha sido fácil y la consideración de las diversas definiciones llevaron a Porter; Lawler y Hackman (1975) a delimitar cinco notas esenciales de la organización: *están compuestas de individuos y grupos, se constituyen para la consecución de fines y objetivos específicos, utilizan para ello la diferenciación de funciones y la coordinación racional de las mismas y presentan cierta permanencia temporal y delimitación espacial* (cit. Peiró, 1990: 247)

En cualquier caso una organización se compone de personas que trabajan juntas por una meta común y dichas metas organizacionales diferencian a las organizaciones de otras entidades sociales colectivas como las familias. Pero, si bien las organizaciones tienen metas, sus miembros pueden sentirse indiferentes hacia las metas o pueden estar apartados de ellas y debido a que las organizaciones se componen de personas, muchas de sus actividades están diseñadas dentro de los límites de los miembros que las forman.

En general, las organizaciones constituyen importantes unidades sociales de numerosas formas y tamaños que desempeñan una función integral en nuestra vida cotidiana. Estas unidades sociales han evolucionado desde pequeñas familias y grupos de personas hasta grandes entidades gubernamentales y empresas privadas. Las entidades de la sociedad civil también están evolucionando desde grupos de la comunidad local hasta entidades mundiales. Hoy en día se requiere una amplia gama de organizaciones para llevar a cabo tareas cada vez más complejas y de adaptación que, a su vez, responden a un entorno cada vez más complejo.

Del mismo modo, las organizaciones no solamente se componen de individuos sino también de grupos interdependientes con diferentes metas inmediatas (derivadas de la especialización), diferentes maneras de trabajar, diferente capacitación formal y hasta diferentes tipos de personalidad. Los diferentes departamentos también tienen sus propios procesos y flujos de trabajo. Cada unidad organizacional tiene su manera de llevar a cabo el trabajo en función de sus metas y de comprender la tecnología apropiada necesaria para cumplir dichas metas.

La manera en que una organización transforma sus recursos en resultados por medio de procesos de trabajo es lo que las personas llaman "sistemas". Estos sistemas están sujetos a todo tipo de influencias internas y externas.

En este sentido, Katz y Kahn (1978) afirmaron que las organizaciones sociales son clarísimamente sistemas abiertos en los que el input de energía y la conversión de out-put en posteriores inputs energéticos consiste en transacciones entre la organización y su entorno. Dicho de otra forma, las organizaciones de hoy en día son "sistemas abiertos", es decir, constantemente reciben la influencia de fuerzas externas y tratan a su vez de influir en estas.

En este contexto dinámico las organizaciones y los grupos que las comprenden están tratando constantemente de adaptarse, sobrevivir,

desempeñar sus funciones e influir. A veces tienen éxito y a veces no. La pregunta que se plantea entonces es: ¿cómo pueden las organizaciones comprender mejor qué es lo que deben cambiar y en qué deben influir para mejorar su capacidad de desempeño? El diagnóstico sistemático es una parte importante de este proceso y hay muchas maneras de realizar dicho examen organizacional.

1.1.- APORTACIONES Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LA E.O.

Las primeras teorías de administración y gestión suponían que las organizaciones existían para cumplir un propósito (Etzioni, 1964) y que la función de la administración era apoyar este objetivo mediante la recolección y aplicación estratégica de recursos de manera eficiente. Sin embargo, la experiencia demostró que las organizaciones no existían para cumplir una meta única sino que más bien tenían múltiples metas y submetas (Quinn y Rohrbaugh, 1983). Algunas apoyaban el objetivo original de la organización mientras que otras no.

Además, en la práctica las metas de una organización eran desplazadas constante y fácilmente (Selznick, 1957). El tiempo cambió las percepciones de las personas acerca de las metas, los dirigentes modificaron las metas y los acontecimientos que sucedieron en las organizaciones impusieron un cambio en las prioridades o aun en los sistemas. A veces las estructuras actuaban inadvertidamente como una fuerza contraproducente e inhibían el logro de los objetivos.

Dada esta complejidad, ¿cómo iban a saber las organizaciones y sus miembros si se estaban dirigiendo hacia el rumbo adecuado? ¿Cómo habrían de medir el desempeño y los factores relacionados con el buen desempeño?

Caplow (1976) sostuvo que cada organización tiene un trabajo que hacer en el mundo real y alguna manera de medir si este trabajo se está realizando bien. Su concepto de desempeño organizacional se basaba en el sentido común y en la noción de que las organizaciones necesitan una manera de identificar concretamente sus fines y evaluar si están trabajando bien de acuerdo con ellos. Esto constituía la definición institucional de una organización en cuanto a su propio objetivo.

En la primera parte del siglo pasado los teóricos de la administración se concentraron en concebir métodos científicos o de ingeniería para aumentar las ganancias financieras (Taylor, 1947). Para respaldar dichos objetivos de administración, la evaluación organizacional se concentró en identificar modos de mejorar la eficiencia de los trabajadores. Al “tramar”

las maneras óptimas en que las personas deben comportarse en sistemas específicos de producción organizacional, los gerentes tenían el propósito de producir más bienes por menos dinero, aumentando de este modo el lucro.

A partir de los años cuarenta, comenzaron a surgir conceptos más abstractos y genéricos del desempeño en los tratados sobre desempeño organizacional (Likert, 1957). Gradualmente, conceptos tales como efectividad, eficiencia y moral del empleado ganaron terreno en los escritos sobre administración y, para los años sesenta, se consideraban importantes componentes del desempeño (Campbell, 1970). Los gerentes entendían que una organización tenía un buen desempeño si lograba sus metas previstas (efectividad) y utilizaba relativamente pocos recursos al hacerlo (eficiencia). En este sentido, el lucro se convirtió en tan sólo uno de varios indicadores del desempeño. La meta implícita en la mayoría de las definiciones de desempeño organizacional era la capacidad de sobrevivir.

Desde esta perspectiva, una organización efectiva pero ineficiente no podría sobrevivir mejor que una organización eficiente que no lograra sus metas declaradas. En consecuencia, las teorías organizacionales vigentes esperaban que las organizaciones con buen desempeño cumplieran sus metas y que lo hicieran dentro de los parámetros de recursos razonables (Campbell, 1970).

Gradualmente se hizo evidente que la evaluación y el diagnóstico organizacionales necesitaban ir más allá de la medición científica del trabajo y de los métodos de trabajo (Levinson, 1972). La presencia y la contribución de los que hacen el trabajo (las personas) surgió como otro componente organizacional importante que debía tenerse en cuenta en la ecuación del desempeño. También ganó terreno el concepto de las personas como recurso organizacional. Como resultado aparecieron enfoques cuyo propósito era arrojar alguna luz sobre el impacto potencial de los recursos humanos en el desempeño organizacional.

Por ejemplo, Rensis Likert propuso en forma pionera el uso de encuestas para hacer diagnósticos de las organizaciones. La teoría de Likert supone que las prácticas de gestión participativa llevan a niveles más elevados de desempeño organizacional. Siguiendo esta teoría, se utilizaron encuestas para captar datos de las percepciones de los empleados acerca de una variedad de prácticas de gestión organizacional, como el liderazgo, la comunicación y la toma de decisiones.

Durante los años cincuenta y comienzos de los sesenta la búsqueda de una variable significativa que ayudaría en el diagnóstico del funcionamiento de las organizaciones llevó también al análisis de la estructura organizacional. Al mismo tiempo, algunos creían que la forma más eficiente de organización era la burocracia (Weber, 1947) y que, en consecuencia, las organizaciones necesitaban diagnosticar cuán burocráticas eran. El supuesto era que cuanto más burocrática fuera la organización, mejores serían su desempeño y su eficiencia.

Los gerentes comenzaron a describir organizaciones gubernamentales y del sector privado en términos que ponían en operación los criterios de burocracia de Weber —especialización, formalización y jerarquía— y hacían hincapié en los componentes burocráticos al hacer diagnósticos de organizaciones (Blau y Scott, 1962; Hickson y Pugh, 1995).

Hasta entonces las evaluaciones organizacionales se habían concentrado principalmente en el trabajo, las personas (y sus procesos) y la estructura organizacional.

Sin embargo, para mediados de los años sesenta y comienzos de los setenta, las organizaciones del sector público así como aquellas con fines de lucro y sin fines de lucro, comenzaron a explorar nuevas maneras de comprender su desempeño. Como resultado surgió una gama de medios alternativos para medir el desempeño (Steers, 1975). Se descartó el supuesto de que había solamente una cantidad limitada de estándares de medición (por ejemplo, el lucro) y se adoptaron enfoques más variados. Se realizaron nuevos intentos por identificar y examinar los factores relacionados con altos niveles de desempeño. La evaluación organizacional se volvió gradualmente más compleja y holística, tratando de integrar la mayor cantidad posible de aspectos de una organización (Levinson, 1972).

Al buscar mejores maneras de comprender y evaluar organizaciones, empresas y sistemas, los analistas crearon una variedad de herramientas y técnicas concretas de contabilidad de costos para ayudar a los gerentes a comprender el desempeño financiero. Entre ellas figuraban la planificación de sistemas de presupuestos por programas y los presupuestos de base cero. En forma análoga, los científicos sociales comenzaron a explorar los diferentes factores humanos e interpersonales que podrían influir en el desempeño organizacional, como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la moral, la comunicación, la innovación y la adaptación.

Como resultado de estos esfuerzos en evolución por analizar el éxito organizacional, a fines de los años setenta y comienzos de los ochenta surgieron varias prácticas básicas para destacar el desempeño. A su vez, esto dio lugar a otros enfoques para hacer diagnósticos de organizaciones (Kilmann y Kilmann, 1989). Al explorar aspectos organizacionales diferentes de la efectividad y la eficiencia, los profesionales comenzaron a reconocer la importancia de los interesados directos en la ecuación del desempeño (Peters y Waterman, 1982; Walton, 1986).

Para los años noventa, en los sectores gubernamental, privado y sin fines de lucro las maneras de describir el desempeño organizacional y los factores con él relacionados eran claramente más holísticas e integrales (Harrison, 1987; Osborne y Gaebler, 1992; Scott y Meyer, 1994).

Hoy en día, en los comienzos del siglo XXI, existe renovado interés por la función del capital social en términos de organizaciones y organización. Dicho de otro modo, en los primeros años del nuevo siglo una vez más hallamos que “las organizaciones sí importan (Sayedoff, 1998).

En cualquier caso, la evaluación ha estado presente casi desde sus inicios en la Psicología del trabajo.

Sólo recientemente *“se ha puesto énfasis en la evaluación organizacional desde una perspectiva integrada y global que considere las organizaciones en sus diferentes niveles (individual, grupal, organizacional e interorganizacional) sin reducir los niveles más complejos a una simple suma o agregado de evaluaciones tomadas en niveles inferiores”* (Peiró, 1990:248-249).

En definitiva, la multiplicidad de niveles y perspectivas posibles en la evaluación organizacional aboga por una aproximación de carácter global que ha permitido definirla como *“la medida sistemática del funcionamiento organizacional desde la perspectiva del sistema comportamental, mediante el empleo de métodos y procedimientos científicos, caracterizada por la medida de un rango variable que comprende el funcionamiento de la organización total y haciendo uso de múltiples métodos de medida a lo largo del tiempo”* (Lawler, Nadler y Camman, 1980:10).

Dicho con otras palabras, *“campo de estudio que se conforma a partir de la actividad, tanto teórica como práctica, de un conjunto de profesionales preocupados por la creación de modelos, procedimientos, métodos e instrumentos que permitan la comprensión y desarrollo de los*

sistemas organizacionales y su ambiente, desde una perspectiva holística, participativa y generadora de actitudes positivas hacia el trabajo, dominando en sus métodos aquellos de naturaleza psicométrica” (Pérez Quintana, 1988:41).

1.2.- LOS MODELOS DE EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL

Resulta evidente que el científico al plantear la evaluación dispone de diversos modelos y puede generar otros. Pero un modelo útil para la Evaluación Organizacional no puede ser tan genérico que no permita establecer los principales componentes o dimensiones que han de ser tenidos en cuenta. Pero, como establece Peiró (1990:252) “la especificidad no puede ser alcanzada a costa de perder una mínima perspectiva de la organización y del sistema de comportamientos organizacionales”.

En líneas generales, podemos entender que la evaluación organizacional (EO) tiene que ver con un conjunto de actividades, procedimientos y métodos dirigidos a conocer el funcionamiento de los diferentes subsistemas organizacionales y/o del sistema organizacional global de cara a la intervención (Fernández-Ríos y Sánchez, 1997).

En este sentido, las definiciones aportadas por diferentes autores (Lawler, Nadler y Camman, 1980; Nadler, 1980; Van de Ven y Astley, 1980; y Pérez Velasco y Fernández-Ríos, 1985) ponen de manifiesto la necesidad de que la EO esté vinculada a una estructura conceptual o modelo que sirva de referencia y que los datos recogidos nos permitan conocer el funcionamiento y el grado de nivel o eficacia organizacional.

1.2.1.- FUNCIÓN DE LOS MODELOS EN LA E.O.

Es necesario que en la medida que pretende ser científica, sea un imperativo epistemológico para la EO, la utilización de modelos que guíen la investigación y permitan la obtención de un conocimiento sistemático.

Como dice Pérez Quintana (1988:47) “una de las funciones de un modelo es resumir una realidad compleja y hacerla conceptualmente manejable, estableciendo patrones de relación entre sus elementos.

En este desarrollo y potenciación de la evaluación psicológica en las organizaciones se observa un creciente esfuerzo por lograr evaluaciones cada vez más comprensivas de la compleja realidad organizacional. Como dice Peiró (1990), unos han centrado su esfuerzo en elaborar y construir técnicas que evalúen aspectos organizacionales específicos,

otros se han preocupado por construir paquetes o “baterías” de medida que permitan una evaluación de distintas dimensiones y elementos organizacionales (Taylor y Bowers, 1972; Van de Ven y Ferry, 1980).

Para Nadler (1980), los modelos pueden diferir entre si, en función de la especificación que hagan de los factores relevantes y de los patrones de relación entre ellos. En este sentido, los aspectos más importantes en los que pueden diferir los modelos de evaluación son:

- El nivel de análisis.
- La naturaleza de los límites especificados en el modelo.
- La concepción del propósito organizacional.
- El nivel de especificidad de variables y constructos.
- La naturaleza de las relaciones entre constructos y variables.

Desde este punto de vista, los criterios a tener en cuenta en la elección de un modelo (Nadler, 1980) son:

1. Que sea explícito:

La posibilidad de evaluación y utilización de un modelo está en relación directa con el grado en que sus características sean explícitas y no de lugar a elementos o relaciones implícitas o ambiguas.

2. Basados en la teoría y la investigación:

Debe estar fundamentado en el conjunto de conocimientos acumulados y contrastados por la comunidad científica.

3. Operacionalmente definido:

Especificar todos sus componentes y relaciones en términos de las operaciones necesarias para medirlos.

4. Empíricamente validado:

Debe comprobarse que los patrones de relación hipotetizados se ajustan a los observados en la realidad.

5. Validez aparente:

En la medida que el modelo se utiliza para comunicar resultados, es necesario que tenga validez aparente para que

sea aceptado por los miembros de la organización y facilite el aprendizaje y el cambio.

6. Generalizable:

Debe ser aplicado a un rango amplio de contextos, individuos, etc.

Ha sido abundante la cantidad de modelos sobre el comportamiento organizacional, susceptibles de guiar un trabajo de EO y elaborados en los últimos años.

Tradicionalmente se han venido diferenciando tres niveles de análisis en la EO: individual, grupal y organizacional. Pero, esta categorización de niveles no significa una demarcación nítida entre ellos, dadas las interrelaciones existentes, por lo que la elección de determinadas variables a un nivel ha de ser proyectadas a los otros niveles.

1.2.1.1.- MODELOS EN EL NIVEL INDIVIDUAL

El nivel individual ha sido uno de los más estudiados en psicología organizacional. Esto ha contribuido a la generación de abundantes modelos explicativos de la conducta a este nivel en áreas tales como la motivación, satisfacción (Miner, 1980; Steers y Porter, 1979) junto con otros que incorporan dimensiones perceptivo-cognitivas y comportamentales (Porter, Lawler y Hackman, 1975).

Uno de los modelos más citados (Hauser, 1980; Peiró, 1984-1990) es el de Campbell et al. (1970). Hauser señaló que si bien el modelo ha sido desarrollado para explicar los determinantes de la eficacia directiva, un examen de sus componentes sugiere que puede ser aplicado a un enfoque más general de la conducta individual en la organización. Siguiendo el modelo sistémico de insumo-proceso-resultado, desarrollaron un modelo integrado por tres áreas principales: persona, proceso y resultado.

- El componente personas lo forman un conjunto de características individuales (inteligencia, aptitudes, habilidades, intereses, personalidad, expectativas y preferencias de recompensa) que se consideran como entradas al sistema comportamental y determinantes primarios de la conducta, que pueden incidir en los resultados de la organización.

- El componente procesos tiene dos aspectos importantes: conducta en el trabajo y nivel de ejecución.
- El componente resultados incluye los resultados organizacionales como la productividad, eficiencia, beneficios. Éstos, a su vez, retroalimentan las expectativas, aptitudes y actitudes individuales.

1.2.1.2.- MODELOS EN EL NIVEL GRUPAL O DE LAS SUBUNIDADES

Dado que los individuos generalmente no trabajan aislados, integrándose su trabajo como parte de las actividades de un grupo; y que estos grupos se interrelacionan y coordinan de cara al logro de las metas de toda la organización, el nivel grupal ha sido una fuente rica de investigaciones, generando modelos que pueden ser de aplicación en la EO.

Entre dichos modelos se menciona frecuentemente los de procesos de grupo y su desempeño (Schein, 1965; Hackman y Morris, 1975), los referentes al liderazgo (Vroom y Yetton, 1973; House y Mitchell, 1974) o los que se refieren al conflicto intergrupal (Filley, 1975).

Uno de los modelos que toma el nivel grupal como unidad fundamental de análisis es el de Likert (1967). Este modelo forma parte de la teoría de la dirección en la que combina la perspectiva estructuralista con el enfoque de las relaciones humanas en la dirección y organización.

Partiendo de un enfoque sistémico desarrolló un modelo que toma en consideración tres tipos de variables: variables causales, variables intervinientes y variables resultado.

- Las variables causales son aquellas que pueden ser controladas por la organización, como, por ejemplo, estructura y sistema de dirección.
- Las variables intervinientes reflejan las condiciones internas de la organización (motivación, comunicación, actitudes...)
- Las variables resultado son la productividad, beneficios, etc.

La organización la entiende Likert como un conjunto de grupos interrelacionados, cada grupo se solapa con los que tiene sobre él en la jerarquía.

Hackman y Morris (1975) también derivaron un modelo que consta de tres fases: insumos, procesos y resultados.

- Las entradas están integradas por factores individuales (personalidad, actitudes, habilidades de los miembros del grupo), grupales (cohesión, estructura y tipo de grupo) y factores ambientales (estrés, tipo de tareas, sistemas de recompensas...).
- En el proceso subrayan la interacción grupal y proponen como variables el esfuerzo, la motivación, estrategias para la ejecución de tareas, habilidades y conocimientos.
- Finalmente, los resultados serían la consecuencia de las dos fases precedentes.

1.2.1.3.- MODELOS EN EL NIVEL DE LA ORGANIZACIÓN

Los modelos centrados en el nivel organizacional han atendido especialmente el tema de la estructura y el diseño de la organización (Thompson, 1967; Lawrence y Lorsch, 1967; Miner, 1982), otros centrados en la tecnología (Rousseau, 1983) y en el desempeño y la eficacia organizacional (Goodman y Pennings, 1980).

Uno de los más conocidos es el modelo de funcionamiento organizacional, propuesto por Lawrence y Lorsch (1967). Este modelo se basa en los principios de diferenciación e integración. Se hace hincapié en las transacciones con el entorno, transacciones que marcan los procesos de diferenciación (cómo la organización relaciona los elementos de su estructura interna para encontrar respuesta a las exigencias de su entorno) e integración (cómo la organización coordina a los grupos o individuos para obtener la colaboración requerida).

El modelo de Pugh y Pheysey (1972) se centra en las dimensiones estructurales y considera las interacciones entre estructura, contexto y comportamiento sobre el rendimiento.

- La estructura comprende las variables de ordenación de las actividades, concentración de la autoridad, control del flujo de trabajo y tamaño del componente de apoyo.
- El contexto comprende el ambiente en el que se desenvuelve la organización.
- El comportamiento incluye factores como patrones de interacción, conflicto, conducta innovadora, etc.

- El rendimiento, a nivel organizacional, se entiende como un todo e incluye aspectos como reputación, productividad y adaptabilidad.

1.2.1.4.- MODELOS INTEGRADORES

Cabe señalar, por último, los modelos integradores. Estos modelos son los que más se acercan a las pretensiones de la EO.

La necesidad de contar con modelos que contemplen simultáneamente el funcionamiento organizacional en sus distintos niveles ha estado siempre presente, en la medida en que la realidad organizacional es demasiado compleja para ser explicada con modelos parciales.

Uno de los más conocidos es el de Invancevich, Szilagyi y Wallace (1977), quienes trataron de demostrar cómo se integraban las variables individuales, grupales y organizacionales y cómo ejercían influencia sobre el rendimiento.

Este modelo fue desarrollado como marco de referencia para su manual sobre comportamiento organizacional. El modelo contiene las siguientes proposiciones:

- Toda organización existe en un ambiente social.
- Los efectos de ese ambiente están moderados por dos factores del funcionamiento organizacional, las dimensiones grupales e intergrupales y las dimensiones individuales.
- Estas dos dimensiones y el ambiente se coordinan por los procesos de liderazgo.
- La organización puede analizarse en términos de sus propiedades macrosistémicas y microsistémicas.
- La motivación, sistemas de recompensa y el cambio organizacional, son variables intervinientes entre el sistema y la conducta actual.
- La eficacia de la conducta en los distintos niveles debe evaluarse en términos de rendimiento, siendo esta la variable dependiente.
- El grado en que se alcanzan los criterios de eficacia debe evaluarse a partir de juicios basados en evaluaciones del rendimiento.

A este enfoque también pertenece el modelo de Pérez Velasco y Fernández-Ríos (1985). Este último, el "modelo tecnocultural", contempla

la organización como un sistema cultural compuesto por tres subsistemas: el ideológico, el sociológico y el tecnológico. Reconocen la predominancia de lo tecnológico sobre el sistema cultural, ya que, según estos autores, la tecnología condiciona lo social y lo ideológico.

Este modelo parte de las tres premisas siguientes:

- La organización es un sistema abierto.
- La organización es también una comunidad.
- La organización es un sistema cultural.

En el modelo de Van de Ven y Ferry (1980) entienden que la EO ha de atender a cuatro niveles de análisis: nivel de los puestos, nivel de las unidades, nivel de toda organización y nivel de las relaciones entre unidades u organizaciones. En cada uno de estos niveles se han de evaluar las dimensiones de contexto, diseño y resultados. A partir de aquí desarrollan todo un instrumento complejo para evaluar la organización.

En todos los modelos expuestos aparece de forma reiterada la variable "resultados", que suele ser considerada como el criterio clave a la hora de diagnosticar el funcionamiento del sistema.

2.- LA EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL EN LOS ENFOQUES MODELICOS DE EVALUACIÓN DE CENTROS

En algún momento (Escudero, 1993) ha comentado la cierta ligereza con que se usa el término modelo en investigación evaluativa, para denominar cosas diversas como enfoques, planes, esquemas, organigramas, programas e incluso métodos de evaluación, que no son modelos en sentido riguroso (De Miguel, 1989).

En cualquier caso, la investigación evaluativa trabaja habitualmente en un contexto de caso específico, de caso único, al que debe adecuarse, con lo que resulta de una cierta incoherencia hablar de modelos de aplicación general.

Por estas razones, estamos de acuerdo con Escudero (1993) en hablar de enfoques modélicos como término algo más flexible y, además, creemos que el evaluador de centros, por ejemplo, construye su propio modelo de evaluación a medida que va resolviendo los problemas que se plantea en el diseño y desarrollo de su trabajo sobre aspectos claves como finalidad, objeto, tiempo, agentes, etc.

Pero, a pesar de lo dicho, la literatura especializada en evaluación de centros suele hablar de modelos de evaluación, aunque se produzca en coherencia con lo apuntado, una cierta dispersión de clasificaciones o tipologías.

Tomando como punto de partida los *enfoques conceptuales sobre las organizaciones* y considerando a los centros educativos como tales, De Miguel (1989) sugiere la existencia de cinco grandes bloques de agrupamiento de los modelos de evaluación de centros. Estos cinco bloques son los siguientes:

- a) Los que enfatizan los resultados (outputs).
- b) Los que enfatizan los procesos internos a la propia organización.
- c) Los que postulan criterios mixtos o integradores.
- d) Los que se centran sobre los aspectos culturales de la organización.
- e) Los que intentan evaluar la capacidad de la propia organización para autotransformarse (evaluación para cambiar).

García Ramos (1989), partiendo del propio análisis de De Miguel, extiende a ocho los bloques de agrupamiento de los modelos según el tipo de criterio de evaluación utilizado, esto es, según se ponga el énfasis en:

- a) Los resultados (outputs).
- b) La relación entradas-salidas (inputs-outputs).
- c) Los procesos internos de la propia organización.
- d) Los aspectos técnicos de la organización.
- e) Los aspectos culturales de la organización.
- f) La capacidad de la propia organización para autotransformarse.
- g) La relación organización-factores humanos.
- h) Los criterios integradores.

Más recientemente, De Miguel y otros (1994) reducen todo a dos grandes bloques, los que enfatizan los *resultados* y los que enfatizan los *procesos internos*, y aunque dicen que este agrupamiento puede resultar algo reduccionista, resulta útil, sobre todo ante la dicotomía de planteamientos de orientación sumativa y formativa, y para captar las diferencias entre la investigación centrada en la eficacia escolar y la centrada en su mejora (Clark y otros, 1984; Wimpelberg y otros, 1989).

2.1.- LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES ESCOLARES CENTRADOS EN SUS RESULTADOS

Estos modelos se entroncan de manera directa en el movimiento investigativo de las escuelas eficaces y, como es lógico, tienen los mismos soportes metodológicos, tomando como referente básico los objetivos del centro y su nivel de consecución.

Dentro de estos modelos nos encontramos con distintos tipos tales como (Shulman, 1986):

- a) *Entrada-salida* (input-output).
- b) *Proceso-producto*.
- c) *Entrada-proceso-producto*.
- d) *Contexto-entrada-proceso-producto*.

Estos tipos, básicamente se reducen, según Castejón y otros (1993), a dos, los de entrada-salida y entrada-proceso-producto. De la Orden (1993), por su parte, habla de cuatro subtipos, diferenciados entre sí en función de las variables predictivas seleccionadas y del enfoque analítico o global. Estos subtipos son los siguientes:

- a) Modelos input-output.
 - b) Modelos procesuales de eficacia institucional.
 - c) Modelos procesuales con énfasis en la clase.
 - d) Modelos sistémicos.
- En el modelo de entrada-salida se considera el centro educativo como un conjunto de variables que contribuyen, junto con las características iniciales de los alumnos, de tipo personal (inteligencia, rendimiento anterior, autoconcepto, etc) o social (nivel socioeconómico y cultural), a la determinación del producto (rendimiento) final. Esto es, a las características de entrada de los alumnos se añaden las del centro educativo.

Los primeros estudios (recordemos) acerca de los “efectos de la escuela” (Coleman y otros, 1966; Jencks y otros, 1972; Bidwell y Kasarda, 1980) estaban basados en un modelo de este tipo.

- Los modelos de entrada-proceso-producto incorporan tanto las variables de entrada de tipo sociofamiliar y personal de profesores y alumnos, como las variables *procesuales* de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el centro. Modelos

como los de Centra y Potter (1980) y Creemers y Scheerens (1989) pertenecen a este tipo. La característica diferencial respecto al modelo anterior, del tipo entrada-salida, no se refiere únicamente al mayor número de variables que contempla, sino también al tipo de relación que se establece entre ellas. Esta relación es interactiva. La escuela no se considera sólo un componente más de los que contribuyen al rendimiento, sino que se estima que ejerce un tipo preciso de efectos en combinación con el resto de las variables. La aplicación de los modelos procesuales en la investigación sobre escuelas eficaces permitió identificar la relevancia de variables como liderazgo, disciplina y control de los estudiantes, expectativas sobre el rendimiento, tiempo de aprendizaje, etc., y las interacciones entre ellas como influyentes en los logros escolares; se seleccionan variables procesuales y del clima institucional como predictoras de la eficacia del centro, por sus relaciones con los resultados académicos.

Pero existen problemas con los supuestos de estos modelos, en la medida que se desconoce o conoce deficientemente la relación causal y su magnitud, entre estas variables y entre ellas y el producto institucional. Asimismo, estas variables pueden interaccionar de forma no prevista con otras variables contextuales del centro. Raudenbush y Willms (1995) concluyen un interesante artículo sobre la estimación de los efectos escolares diciendo que no se puede saber cual es el nivel de efectividad de las prácticas pedagógicas de un centro, si no se parte de una teoría explicativa de qué hace que un centro educativo sea eficaz.

Algunos de estos modelos ponen el énfasis en los procesos propiamente instructivos, fundamentalmente relacionados con el contexto de enseñanza-aprendizaje del aula, a veces con preponderancia psicosociológica (Walberg, 1976) y otras con preponderancia técnico-didáctica (Hernichsfeger y Wiley, 1978).

- Los modelos causales, de los que son ejemplos los presentados por Yorke (1987), Stöel (1987) y Fuentes (1988) tienden a integrar los presupuestos de los modelos que enfatizan los resultados y los que se centran únicamente en los procesos internos, sin tratar los resultados. Se postula una interrelación activa entre variables que se expresa y analiza en

función de modelos causales en los que las variables relativas a la organización escolar son intermediarias entre sus entradas y salidas (De Miguel, 1989).

2.2.- LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES ESCOLARES CENTRADOS EN LOS PROCESOS INTERNOS Y LA REALIDAD ESTRUCTURAL Y FUNCIONAL DEL CENTRO

Otra perspectiva evaluadora es la que se apoya en el análisis interno de la organización, de sus estructuras de funcionamiento y de la satisfacción de sus miembros, sobre la hipótesis de que una situación favorable desde esta perspectiva incide en la calidad y en el éxito de la organización (Goodman y Pennings, 1977; Van de Ven y Ferry, 1980; Lawler y otros, 1980). Dentro de estos planteamientos se convierte en objeto principal de interés la gestión y dirección de los centros (Reed y otros, 1987), la dirección de la dinámica didáctica del aula y de manera especial el clima institucional, con expresión de las percepciones, expectativas, actitudes, juicios, procesos de solución de conflictos, mecanismos de comunicación y participación, etc. (De Miguel, 1989).

En esta misma línea de valoración interna del centro existen otras muchas propuestas de análisis que parten de distintas perspectivas (Escudero, 1980). Nos podemos encontrar desde esquemas de base analítica, con orientación primordial hacia los aspectos económico-administrativos, hasta enfoques que centran su interés básicamente en las características y en la actividad de los profesores. Entre las aproximaciones evaluativas del funcionamiento que más enfatizan los aspectos de gestión económica financiera está la conocida como *auditoría* (Pérez Juste y Martínez Aragón, 1989), en alguna de sus versiones más habituales.

También podríamos integrar en este bloque los que De Miguel (1989) denomina *modelos culturales*, que toman como elemento de análisis los aspectos culturales implícitos en los centros, considerados como organizaciones sociales. Los elementos de información sobre los individuos y grupos del centro, sus estructuras conceptuales y simbólicas a partir de los que construyen la realidad y el conjunto de propósitos y significados diferenciales generados en su relación con el entorno, son aspectos potencialmente definidores de la cultura del centro (Erickson, 1987).

Según el profesor Escudero (1993) el análisis de la cultura institucional no es, en rigor, un modelo diferenciado de evaluación, aunque quizás sí puede serlo de análisis de la realidad de un centro. De

lo que sí estamos convencidos es que el análisis de la cultura institucional es un elemento imprescindible en toda evaluación de un centro educativo, como elemento básico de contextualización y de explicación rigurosa de resultados, y como marco referencial para las propuestas de reformas.

Y unidos a estos modelos de evaluación, al igual que al de los otros bloques, está la concepción estructural de la realidad de un centro, de sus variables definitorias, de sus relaciones, etc.

2.3.- LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES ESCOLARES CENTRADOS EN LA MEJORA INSTITUCIONAL

El cambio, la innovación, la reforma y la mejora institucional la entendemos como uno de los objetivos básicos en la investigación evaluativa sobre centros educativos en el momento presente.

Evaluación para el cambio, que se entronca en un movimiento alternativo al de las escuelas eficaces, ya mencionado, conocido como movimiento de mejora de la escuela, orientado a la búsqueda de aspectos del centro que inciden en su funcionamiento y eficacia que deben mejorar y del modo en que deben hacerlo (De Miguel y otros, 1994).

La mejora de los centros, en definitiva, nos parece más que un criterio definidor de modelos de evaluación y pensamos que puede y debe ser un objetivo de todo modelo de evaluación de un centro que se precie de tal, con independencia de que se enfatice el análisis de los resultados o de los procesos internos. Naturalmente, el énfasis en la mejora y el cambio condiciona obligatoriamente los procedimientos y las variables de la evaluación pero, repetimos, cualquier modelo de evaluación puede incidir, al nivel correspondiente, en la mejora del centro escolar.

Esta orientación de la evaluación de centros, sin duda preponderante en el momento actual, hace que en los planteamientos de las evaluaciones se pierda cierto interés por las relaciones causa-efecto entre variables de entrada y procesuales con los resultados, y se aumente el interés por el contexto concreto que se evalúa, con sus fenómenos y procesos interactivos. Hay que diagnosticar los problemas de la institución y ver qué fuerzas y recursos tiene para resolverlos. En esta perspectiva, aumenta la relevancia de los procesos de *autoevaluación*, de los de *participación* y de *reflexión* de los agentes del centro y del uso responsable y colegiado de la *autonomía del centro* (Sabirón, 1993; Sancho, 1993; Santos, 1993; Borrell, 1995).

2.3.1.- LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

En coherencia con los nuevos planteamientos y orientaciones de la evaluación de centros escolares, la autoevaluación institucional ha venido articulándose cada vez más como el elemento central de la evaluación orientada hacia la mejora.

Se trata de un proceso evaluativo que se inicia en el *propio centro*, que se realiza por los *propios profesionales* que actúan en él, con el objetivo de *comprender* y *mejorar* la práctica escolar (Gairín, 1993). Sin embargo, en la autoevaluación también pueden intervenir agentes externos para facilitar el proceso de reflexión y modular las interpretaciones desde el interior.

Lo que sí parece evidente es que la autoevaluación, para que pueda llevarse a cabo con éxito, necesita un caldo de cultivo proporcionado por la *autonomía institucional* y la *participación responsable*, a ser posible entusiasta, de los miembros de la organización.

En este contexto, el liderazgo del director o facilitador de la evaluación resulta fundamental para ayudar al grupo a que tome conciencia de la importancia de su trabajo y a que lo realice de manera adecuada (Borrell, 1995). La autoevaluación, en definitiva, pone en evidencia la capacidad de la propia organización para autotransformarse.

En nuestro país, seguramente, no existe en los centros un clima afectivo entre el profesorado favorecedor de la autoevaluación, aunque sí se cuenta con un buen nivel de autonomía institucional. Por ello, no siempre son muy productivos los apoyos e impulsos evaluadores que parten de los responsables educativos. Pero sí existen muchos trabajos de investigación al respecto, con la producción de un buen número de instrumentos para la evaluación, que las más de las veces pueden ser utilizados tanto en procesos de evaluación interna como externa (Borrell, 1995).

En este aspecto, son algunos proyectos internacionales los que han tenido más incidencia en el desarrollo de este tipo de evaluaciones, incluso en nuestro contexto académico.

Se enfatiza la autonomía de la escuela para poder resolver sus propios problemas con programas de autoevaluación escolar o revisión basada en la escuela definida como una inspección sistemática interna, orientada hacia la mejora y el cambio (Bollen y Hopkins, 1987).

2.3.2.- LA EVALUACIÓN EXTERNA

Nevo (1994) opinaba que, la *evaluación basada en el centro* no es sinónimo de *evaluación interna*, ni tampoco antónimo de *evaluación externa*, sino de una combinación de ambas, pues la evaluación necesita de las aportaciones tanto de una como de otra.

Los centros con orientación innovadora y experimental necesitan libertad y autonomía para desarrollar sus enfoques innovadores y, consecuentemente, deben apoyarse fundamentalmente en la autoevaluación, pero también necesitan demostrar sus méritos, esto es, las ventajas que ofrecen sobre las escuelas más convencionales, a las que intentan reemplazar.

Esto no se consigue sólo con la evaluación interna; sin algún elemento de la evaluación externa es probable que surjan críticas y demandas de rendición de cuentas. Sin embargo, parece claro que la evaluación basada en el centro, orientada para mejorarlo, debe apoyarse prioritariamente en la evaluación interna, aunque se sugiere siempre complementarla con cierta evaluación externa, como una *evaluación colaborativa* (De Miguel y otros, 1994).

Pero, todavía sigue siendo predominante la evaluación externa sobre la evaluación interna en aquellos países con gran experiencia en evaluación de centros y también en nuestro propio sistema (Bartolomé y otros, 1991; Borrell, 1995).

Esta evaluación externa se puede promover desde dentro del centro, por el deseo de profesores o directivos de acreditarse o de conocer su situación, con fortalezas y deficiencias, o de contrastar los hallazgos de la autoevaluación. Cuando se promueve desde fuera, la evaluación suele pretender el control del funcionamiento, el análisis de los logros, el diagnóstico de las dificultades y el análisis de la eficiencia en la utilización de los recursos (Soler, 1991).

Pero la evaluación externa tiene muchos formatos diferentes. Nos podemos encontrar evaluaciones del tipo *auditoria*, con un enfoque empresarial de control externo (Pérez Juste y Martínez Aragón, 1989) y también nos podemos encontrar con evaluaciones controladas externamente como el plan EVA ministerial (Luján y Puente, 1993; MEC, 1994), que tienen como uno de sus objetivos básicos el fomento de actuaciones internas para la mejora y que buscan la participación de los miembros del centro en el proceso de evaluación.

En el modelo de auditoría, el auditor, que es un profesional externo, emite un informe valorativo del centro en cuanto al funcionamiento administrativo, utilización de recursos, eficiencia, cumplimiento legal, efectividad y logros.

3.- NUESTRO MODELO DE EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL PARA EL ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE VIDA LABORAL

El esfuerzo investigador alrededor de la Evaluación Organizacional se centra en la búsqueda y logro de un sistema útil para el análisis, evaluación y diagnóstico de organizaciones complejas, como lo son los centros educativos.

3.1.- COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En este modelo partimos de un proceso de "investigación-acción" tal y como lo defendió Kurt Lewin y que fue utilizado por primera vez en 1946. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación-acción, Lewin argumentaba que se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales.

El concepto tradicional de investigación-acción proviene del modelo de Lewin sobre las tres etapas del cambio social: descongelación, movimiento, recongelación. En ellas el proceso consiste en: 1) Insatisfacción con el actual estado de cosas; 2) Identificación de un área problemática; 3) Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción; 4) Formulación de varias hipótesis; 5) Selección de una hipótesis; 6) Ejecución de la acción para comprobar hipótesis; 7) Evaluación de los efectos de la acción; 8) Generalizaciones. (Lewin, 1973).

Las fases del método son flexibles ya que permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, por lo tanto están sujetas a los cambios que el mismo proceso genere.

Por tanto, partimos de la idea de que la investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los

progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción.

El método se apoya en el "Paradigma Crítico Reflexivo", partiendo del hecho de que la vida social es dialéctica por lo que su estudio debe abordarse desde la dinámica del cambio social, como manifestación de un proceso anterior que le dio origen y el cual es necesario conocer. La aproximación a los hechos sociales parte de sus contradicciones y desigualdades sociales, en la búsqueda de la esencia del problema. Es crítico-reflexivo, puesto que parte de entender a los participantes como sujetos de la acción, con criterios para reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace, por qué se hace y las consecuencias de la acción.

3.1.1.- VENTAJAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En la investigación-acción, el quehacer científico consiste no sólo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana.

El criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas. En la investigación-acción no hay mucho énfasis en el empleo del instrumental técnico de estadísticas y de muestreo, lo que permite su aplicación por parte de un personal de formación media.

Además, la investigación-acción ofrece otras ventajas derivadas de la práctica misma: permite la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados; permite la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base y finalmente, el mejor empleo de los recursos disponibles en base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.

Los resultados se prueban en la realidad. Las experiencias que resultan en el campo social proporcionan las informaciones acerca de los procesos históricos. En otras palabras, empieza un ciclo nuevo de la investigación-acción cuando los resultados de la acción común se analizan, por medio de una nueva fase de recolección de información. Luego del discurso acerca de las informaciones, se comienza con la etapa de elaborar orientaciones para los procesos de acción o las modificaciones de los procesos precedentes.

En este sentido, para Van de Ven y Ferry (1980), la evaluación comprensiva de una organización compleja, requiere de una teoría y una

metodología operativa que tome en consideración todos los niveles organizacionales.

En esta línea, como dice el profesor Pérez Quintana (1988), es necesario un sistema que cubra los siguientes objetivos:

- Identificar las propiedades relevantes del contexto, diseño y rendimiento, en los niveles de análisis de la macroorganización, unidades y puestos.
- Examinar los patrones particulares de diseño de unidades y puestos que se diferencian, vertical y horizontalmente, en las organizaciones complejas.
- Determinar cómo se integran esas unidades y puestos, y qué contribución funcional realizan al rendimiento global del sistema.

Para el logro de estos objetivos no nos podemos centrar en una teoría en particular sino que tal y como establecen Van de Ven et al, (1976, 1980, 1981) han de partir de diferentes premisas teóricas, como son:

- El modelo sistémico de Katz y Kahn (1966, 1978).
- El modelo de toma de decisiones de March y Simon (1958).
- En la teoría de la contingencia estructural de Van de ven y Delbecq (1874).

Y es a partir de estas premisas como Van de Ven (1976: 64) define la organización compleja del siguiente modo:

“Una organización compleja es un sistema de actuación social abierto, compuesto de múltiples formas de estructuras y procesos. El sistema de actuación es un ciclo repetitivo de transformaciones de inputs en outputs. El diseño del sistema está limitado por los factores económicos en la medida en que debe importar recursos (materia prima, clientes, dinero) de sus mercados de abastecimiento y exportar productos y servicio.

Dado que los inputs se procesan para obtener outputs, se dan, en el ciclo de transformación, una serie de eventos dirigidos a una meta, estableciéndose relaciones de causa a efecto entre dichos eventos. Los eventos se diferencian por funciones y actividades para lograr los beneficios del proceso de especialización. Cada evento tiene, por tanto, su propio patrón cíclico de actividades dirigidas a submetas y es por

consiguiente un subsistema. Estos subsistemas aparecen en las organizaciones complejas como componentes diferenciados vertical y horizontalmente (departamentos y unidades).

Dependiendo de la naturaleza del trabajo cada componente adopta un programa, o “modus operandi”, para organizar sus procesos de transformación en patrones predictibles de actividades cíclicas.

La estructura de un componente organizacional está establecida en el programa que se utiliza para gobernar la conducta de sus miembros. Los procesos instrumentales y de mantenimiento dentro y entre los componentes organizacionales se manifiestan en el flujo de trabajo e información entre los roles actuantes.

Por tanto, las organizaciones complejas consisten en formas múltiples de subsistemas estructuralmente diferenciados pero interdependientes, cada uno con su propio patrón de actividades cíclicas programadas”.

3.2.- EL MODELO

El sistema de Van de Ven, propone una evaluación comprensiva de la organización centrada en los cuatro niveles de análisis que a continuación presentamos.

- a) Nivel de los Puestos.
- b) Nivel de las Unidades.
- c) Nivel de toda la Organización.
- d) Nivel de las relaciones entre Unidades

Y cada uno de estos niveles se evalúa en las dimensiones del contexto, diseño y resultados.

3.2.1.-NIVEL DE LOS PUESTOS

El puesto de trabajo ha sido una de las unidades de análisis esenciales en el estudio del trabajo y de las organizaciones desde los inicios de la dirección científica. De alguna manera, las especificaciones de un puesto definen el ciclo de actividades y condiciones de trabajo a las que el individuo se va a enfrentar.

Algunas de las razones señaladas por Van de Ven y Ferry (1980) a la hora de reafirmar la necesidad e importancia del estudio de los puestos son:

- Es un criterio básico para la selección, entrenamiento, promoción y administración de salarios en muchos ámbitos.
- En buena medida definen y controlan los roles y conductas de los individuos que los ocupan.
- Influyen en la productividad, eficacia, satisfacción laboral y en la calidad de vida laboral.

El siguiente Cuadro 5.1 muestra las dimensiones contempladas por el modelo para la evaluación del contexto, diseño y resultados de los puestos.

Cuadro 5.1 Dimensiones de análisis en el nivel de los puestos

Contexto del Puesto	Diseño del Puesto	Resultados
<p>1. Diseño y contexto de la unidad y la organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rol funcional. • Nivel en la jerarquía. • Dificultad y variedad en las tareas ejecutadas. <p>2. Características del ocupante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículum, historial de promoción. • Tiempo en la organización. • Necesidad de autorrealización. • Sexo y edad. 	<p>1. Especialización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De tareas diferentes ejecutadas. • Amplitud o ámbito de las tareas. <p>2. Nivel de experto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación. • Intensidad-extensión de la orientación al acceder al puesto. • Tiempo de adiestramiento. <p>3. Estandarización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detalle en la descripción del puesto. • Detalle de las reglas, procedimientos y normas. <p>4. Discrecionalidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libertad en la toma de decisiones relacionadas con el puesto. • Estrechez o cercanía de la supervisión. <p>5. Incentivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación desde el trabajo en si, supervisores, compañeros. • Recompensas, sanciones contingentes al desempeño. 	<p>1. Juicios de valor, criterios utilizados para medir la eficacia de los puestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de logros de las metas asignadas al puesto. <p>2. Eficacia del puesto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Costo por unidad de "output". <p>3. Satisfacción laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con el trabajo, paga, compañeros, carrera. <p>4. Motivación laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esfuerzo en realizar un buen trabajo.

1.- Contexto del Puesto:

Aquí se contemplan dos dimensiones: el contexto y diseño del nivel macroorganizacional y de la unidad y las características individuales de la persona que ocupa el puesto.

Las diferencias individuales modulan las relaciones entre las características del diseño y los resultados y además, el puesto no puede contemplarse en el vacío, sino en el marco del diseño de la organización y la unidad a la que pertenece, ya que determinan la contribución funcional del puesto a los objetivos de la unidad y la organización.

2.- Diseño del Puesto:

Con respecto a las dimensiones que se recogen aquí, Van de Ven hace dos consideraciones:

- a) Es necesario distinguir claramente las dimensiones de los puestos individuales de las de las unidades. Las dimensiones del diseño de los puestos son propiedades analíticas de los miembros de la unidad, que se definen y miden sin referencia a las características de la unidad o colectivo al que pertenecen. En cambio, las dimensiones de la unidad son propiedades globales o macro, que no tienen significado en términos de los miembros considerados individualmente y requieren diferentes procedimientos.
- b) Las dimensiones propuestas en este modelo son muy similares a las cinco dimensiones centrales del Job Diagnostic Survey de Hackman y Holdham (1975), pero las dimensiones del modelo de Hackman y Holdham tienen un enfoque actitudinal de las características del puesto y las del modelo de Van de Ven enfatizan su aspecto conductual.

Como hemos dicho, en el diseño del puesto, se contemplan cinco dimensiones:

- Especialización: Entendida como el número de tareas diferentes desempeñadas en el puesto, así como su amplitud. Se relaciona con la dimensión de Identidad de la Tarea en el modelo de Hackman y Holdham (1975).
- Nivel de experto: Referido al nivel de las habilidades y destrezas requeridas al ocupante en términos de educación formal, tiempo de adiestramiento y orientación previa al

desempeño del puesto y tiempo dedicado a la actualización. Se relaciona con la dimensión de Variedad de Destrezas del modelo de Hackman y Holdham (1975).

- Estandarización: Es la dimensión que muchos consideran prioritaria en el análisis de los puestos. Es entendida como el grado en que los roles y tareas están explicitados en la descripción del puesto, y en la medida en que están definidas las reglas y procedimientos.
- Discrecionalidad: Entendida como el grado en que el ocupante puede tomar decisiones relacionadas con el desempeño de sus tareas, el nivel de carga o presión, y el grado en que el ocupante debe responder de sus conductas y decisiones. Se relaciona con la dimensión Autonomía en el modelo de Hackman y Holdham (1975).
- Incentivos: Entendido como el nivel de retroalimentación sobre el desempeño que recibe el ocupante, procedente tanto de la simple observación de su trabajo como de otros agentes (supervisor y compañeros), y el grado en que percibe que su buen rendimiento será recompensado y el deficiente, sancionado. Se relaciona con la dimensión Retroalimentación en el modelo de Hackman y Holdham (1975).

A partir de aquí, Van de Ven (1980) establece tres proposiciones con un carácter específico:

- En un puesto se logran resultados altamente efectivos cuando el diseño del puesto se ajusta estrechamente a las habilidades, historia e intereses del ocupante.
- En un puesto se logran resultados altamente efectivos cuando el diseño del puesto se ajusta estrechamente a los requisitos técnicos de las tareas de la organización.
- En un puesto se logran resultados altamente efectivos cuando se da una consistencia interna entre los patrones de relaciones de las dimensiones del diseño.

Y una proposición de carácter más global:

- Se logran unidades y puestos altamente efectivos cuando existe una correspondencia lógica e internamente consistente entre los diseños de las unidades y de los puestos.

3.- Resultados

El rendimiento en cuanto a resultados productivos quedaría plasmado en juicios de valor acerca de la calidad, cantidad y eficiencia en los productos y los servicios, así como en los porcentajes de metas de rendimiento alcanzadas.

El rendimiento en cuanto a resultados personales, las dimensiones que se tienen en cuenta son esencialmente actitudinales (satisfacción), o de persistencia en la tarea (esfuerzo, motivación interna).

3.2.2.- NIVEL DE LAS UNIDADES

Las Unidades de trabajo son producto de la diferenciación organizacional en base a programas de trabajo y reflejan el patrón de estructura y procesos de la organización, y al mismo tiempo representan a la unidad más pequeña a estudiar en el comportamiento colectivo.

Un aspecto importante a destacar es que, las unidades pueden inhibir y obstruir el logro de las metas y estrategias colectivas, o bien, apoyarlas y contribuir significativamente a ellas.

La operacionalización del concepto de Unidad se debe a Van de Ven y Ferry (1980) al recurrir al modelo de Likert (1967) y donde la unidad queda definida por estos autores como la estructura que está conformada por un supervisor y todo el personal que le informa y responde directamente ante él.

El siguiente Cuadro 5.2 muestra las dimensiones incluidas en este modelo para la evaluación del contexto, diseño y resultados de las unidades.

Cuadro 5.2 Dimensiones de análisis en el nivel de las unidades

Contexto de la Unidad	Diseño de las Unidades	Resultados
1.Contexto y Diseño Macroorganizacional <ul style="list-style-type: none"> • Contribución funcional de la Unidad a la Organización. • Localización vertical y horizontal de la Unidad en la organización 2.Naturaleza del trabajo ejecutado por la Unidad	1. Especialización. <ul style="list-style-type: none"> • Tareas diferentes asignadas a la Unidad • Títulos de puestos diferentes. 2. Composición del personal <ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidad de habilidades • Intercambiabilidad de roles 	1.Juicios de valor, criterios utilizados para medir la eficacia de los puestos (p.ej.) <ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de objetivos cubiertos por la Unidad. 2. Eficiencia <ul style="list-style-type: none"> • Costo por unidad de "output".

<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades y variedad de las tareas. <p>3. Tamaño de las Unidades (número de personas)</p>	<p>3. Estandarización de la Unidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Automatización de los puestos de trabajo • Detalle de las reglas, procedimientos y normas. <p>4. Toma de decisión de la Unidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centralización de las decisiones. • Estrategias de decisión... <p>5. Normas de rendimiento de la Unidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en cantidad-calidad. • Incentivos grupo-individuo. • Presión del grupo a la conformidad. 	<p>3. Moral de la Unidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cohesividad • Tasa de rotaciones <p>4. Adaptabilidad de la Unidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de respuesta al cambio de demandas.
--	--	--

1.- Contexto de la Unidad:

Para este modelo, el tipo de trabajo que desempeña una unidad es un factor determinante de la estructura de la misma. Los determinantes estructurales que contempla este modelo son:

- El contexto y diseño macroorganizacional, que incluye la ubicación de la unidad en el organigrama (localización vertical y horizontal) y la contribución funcional de la unidad a los fines organizacionales.
- La naturaleza del trabajo desempeñado por la unidad, que viene determinada por el lugar que esta ocupa en el programa de trabajo y producción.

Van de Ven y Delbecq (1974) conceptualizan el trabajo de una unidad en dos dimensiones: la Dificultad de la Tarea y la Variabilidad de la Tarea desempeñada en la unidad.

Dificultad de la Tarea:

Afecta directamente a la cantidad y el nivel de expertos de la unidad. También afecta a otras características estructurales tales como, la complejidad, la participación en la toma de decisiones y la coordinación.

La Variabilidad de la Tarea:

Afecta al grado en el cual las actividades laborales pueden estructurarse de forma rutinaria, sistematizada o mecanizada.

- El tamaño de la Unidad, conformado por el número de personas que la componen.

2.- Diseño de las Unidades:

El problema del diseño de las unidades o grupos se focaliza en la estructuración de las actividades laborales, generalmente cíclicas, que ésta desempeña, en función de sus objetivos. Programa que debe diseñarse tomando en consideración las siguientes variables:

- Especialización: Definida como el número de tareas y actividades diferentes desempeñadas por una unidad y el grado de intercambiabilidad de tareas entre el personal.
- Estandarización: Referida a los procedimientos y reglas que se siguen en el desempeño de las tareas.
- Toma de decisiones: Decisiones y juicios que las personas que forman parte de la unidad (supervisor y miembros) tienen durante la ejecución de la tarea, así como los procedimientos utilizados para tomarlas.
- Composición del personal: Habilidades requeridas en los miembros y supervisores para realizar el programa de trabajo.
- Normas y niveles de rendimiento: Relacionado con los criterios y procedimientos seguidos para establecer y evaluar el rendimiento de la unidad

3.- Resultados:

Los resultados deben ser evaluados acudiendo a juicios de valor sobre el grado en que son alcanzadas las metas establecidas a nivel de la unidad.

Del mismo modo, en función de las tareas desempeñadas, ver en qué medida se cubren los criterios en cuanto a cantidad y calidad de los productos y servicios.

Por otro lado, los resultados personales deben ser evaluados a nivel de interacciones grupales, como por ejemplo, la cohesividad, la tasa de rotación, etc.

Otro factor de rendimiento importante es la capacidad de la unidad para adaptarse a los cambios en las demandas del contexto organizacional.

3.2.3.- NIVEL DE LA MACROORGANIZACIÓN

La siguiente tabla (Cuadro 5.3) muestra las dimensiones incluidas en este modelo para la evaluación del contexto, diseño y resultados del nivel macroorganizacional.

Cuadro 5.3 Dimensiones de análisis en el nivel macroorganizacional

Contexto Macroorganizacional	Diseño Macroorganizacional	Resultados Macroorganizacionales
1. Demografía. <ul style="list-style-type: none"> • Historia, antigüedad, grado de desarrollo. 2. Dominio (estrategia). <ul style="list-style-type: none"> • Tipo, incertidumbre, complejidad, limitaciones) 3. Demandas y recursos. <ul style="list-style-type: none"> • Producción / nivel de servicios prestados. • Recursos disponibles. 	1. Configuración estructural <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación vertical, horizontal y espacial. • Formas de departamentalización (funciones, programa,...) • Intensidad administrativa. 2. Distribución de poder y autoridad entre los directivos.	1. Juicios de valor, criterios utilizados para medir la eficacia global de la organización. <ul style="list-style-type: none"> • Logro de las metas en el dominio de la organización. • Distribución del mercado entre los distintos productores de la especialidad. • Rentabilidad, inversiones.

1.- Contexto Macroorganizacional:

Van de Ven y Ferry (1980: 90) recurren a Pugh et al. (1969) para entender el contexto como “el entorno social y económico que la organización elige para operar”.

En este sentido, los factores contextuales los dividimos en dos campos o conjuntos de dimensiones:

a.- Naturaleza del dominio:

- Historia y antigüedad: Los acontecimientos y/o eventos pasados en los orígenes y desarrollo de la organización determinan en buena medida el tipo de actividades, cultura organizacional, sistema de valores, clima, etc. de la organización actual.
- Tipo de dominio: Entendido como el resultado de una elección estratégica por parte de la dirección, empleados, consumidores

y clientes. Entendiendo por estrategia (Van de Ven y Ferry, 1980: 91) “la determinación a largo plazo de las metas y servicios de la organización y la adopción de cursos de actuación y asignación de los recursos necesarios para cubrir esas metas”.

- Incertidumbre del dominio: Que es inherente a la elección del dominio. Para explicar las características del tipo de procedimiento de toma de decisión utilizado en función del nivel de incertidumbre se recurre a dos dimensiones, nivel de incertidumbre y grado de acuerdo sobre los fines y metas, (Thompson y Tuden, 1959).
- Complejidad del dominio: Entendida como la diversidad y rango de los productos, mercados, distribución geográfica que los decisores eligen para la organización. Esta dimensión afecta a un amplio número de procesos organizacionales:
 - La diversificación de estrategias a que obliga un dominio completo afecta a la estructura.
 - El aumento de la complejidad ambiental exige procesar una mayor cantidad de información y realizar procesos de ajuste entre los componentes y funciones.
 - La capacidad de procesamiento es limitada y a medida que la información a procesar aumenta, se hace necesario dividir los procesos y estructuras en unidades homogéneas que sean manejables
- Restrictividad del dominio: Unas organizaciones se encuentran más limitadas que otras para elegir y alterar sus funciones, el tipo de productos o servicios que prestan y el tipo de población a la que sirven. Para Miles y Cameron (1978) la mayor fuente de limitaciones en la elección del dominio procede de las regularizaciones y mandatos externos, la frecuencia y cantidad de fallos en los recursos internos de la organización y la especificidad del dominio formalmente establecido. En el caso de las empresas públicas el número de regularizaciones específicas de tipo gubernamental es mayor.

b.- Factores económicos:

Van de Ven y Ferry (1980: 101) utilizan dos proposiciones para conceptuar la función de producción económica:

“La determinación del mejor nivel y combinación de suministro de recursos para el logro de un determinado nivel de producción es el problema de la función de producción económica”.

“El problema del diseño de la organización se define como, el más apropiado uso y transformación de una combinación particular de inputs para el logro de los niveles de producción previstos”.

2.- *Diseño Macroorganizacional:*

Tiende a operacionalizarse en términos de tomas de decisión sobre cómo dividir el trabajo (vertical u horizontal), las formas de la estructura departamental a adoptar (funcional, por programas,...), el campo de control apropiado para los directivos de cada nivel (intensidad administrativa) y cómo se distribuye el poder y autoridad entre las unidades organizacionales.

Entendemos que, la división del trabajo, hace posible la especialización y permite a la organización superar las limitaciones en la capacidad de procesamiento de información, y las limitaciones en las habilidades individuales.

Pero, sin embargo, estos beneficios se ven limitados por dos razones:

- La subdivisión en tareas lleva a un aumento en la interdependencia entre unidades, en la medida en que cada unidad desempeña sólo una parte de todo el trabajo.
- Se empieza a dar un proceso de homogeneización interna de las unidades y de diferenciación respecto al resto.

Esto refuerza la solidaridad intragrupo, lo que implica una posible optimización en la consecución de las metas particulares frente a las globales de la organización.

En este sentido, Van de Ven y Ferry (1980) comentan que en el diseño macroorganizacional, generalmente no se toma en cuenta, cómo afectan y son afectados el poder y la influencia dentro de la organización por la división del trabajo, la interdependencia y la integración. Por eso, añaden, es necesario incluir en el estudio del diseño, el grado en que la estructura de poder e influencia se ajusta a la división del trabajo existente y a sus exigencias en la coordinación e integración, dada su importancia crítica en la toma de decisiones.

Las dimensiones de diseño consideradas en este modelo son las siguientes:

- **Configuración Estructural:** Caracterizada por los indicadores macroorganizacionales que configuran el perfil de la división formal del trabajo. Las variables consideradas como importantes son el tamaño de la organización, la estructura de puestos, unidades y secciones, los niveles de supervisión, la intensidad administrativa y la diferenciación espacial.
- **Distribución del Poder y Autoridad:** La estructura del reparto de influencia, poder y autoridad es uno de los factores claves en la coordinación y toma de decisiones. Pero, es importante la distinción entre la estructura formal de autoridad y la percibida, dado que en términos de práctica conductual, la autoridad no existe si no es percibida como tal por los miembros de la organización.

3.- *Resultados:*

La evaluación de resultados se centra fundamentalmente en el rendimiento del sistema en cuanto a la productividad y el logro de metas y objetivos en el dominio organizacional.

3.2.4.-NIVEL DE LAS RELACIONES ENTRE PUESTOS, UNIDADES Y ORGANIZACIONES

Al ser un modelo sistémico, se contempla el estudio de los patrones de relación entre los elementos que conforman el sistema.

En ese sentido, el enfoque utilizado en este modelo para evaluar las relaciones entre elementos es el de “redes sociales”¹ y que se han utilizado con amplitud en el estudio de estructuras sociales emergentes (Tychy, Tushman y Fombrum, 1980).

El siguiente Cuadro 5.4 muestra las dimensiones incluidas en este modelo de análisis de las relaciones entre Puestos y Unidades.

¹ Enfoque con amplia tradición en el ámbito de los estudios sociométricos surgidos a partir de los trabajos de Moreno (1934).

Cuadro 5.4 Dimensiones de análisis de las relaciones entre puestos y unidades

Flujo de Recursos	Flujo de Información	Resultados de la Coordinación y Control
<p>1. Patrones de Dependencia de Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Dirección y cantidad de los flujos de recursos entre puestos y unidades. <p>2. Rutina de los Flujos de Recursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Número de excepciones encontradas en los flujos. <p>3. Dependencia percibida entre unidades y puestos.</p>	<p>1. Patrones de Integración.</p> <ul style="list-style-type: none"> Dirección y frecuencia de los flujos de información entre unidades y puestos. <p>2. Distribución de la Influencia en las relaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> Nivel de voz de cada parte en las relaciones. Impacto de las partes en las relaciones. <p>3. Conflicto y Calidad de las Comunicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> Frecuencia de los conflictos. Modos de solución de conflictos. 	<p>1. Juicios de valor, criterios utilizados para medir la eficacia de las relaciones y control entre unidades y puestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> En el nivel interpuestos: la eficacia percibida de las relaciones interpersonales. En el nivel interunidades: el grado de suboptimización y rivalidad entre unidades. En el nivel macroorganizacional: el costo del manejo de las transacciones entre las unidades, y con el mercado.

Como se puede observar, para Van de Ven y Ferry (1980), las relaciones externas entre las unidades o puestos pueden ser evaluadas en base a las siguientes dimensiones:

1.- *Flujo de Recursos:*

Incluye el trabajo, materiales, dinero y servicios que son transferidos entre unidades. Se evalúan los patrones de dependencia de recursos, la rutina del flujo y la dependencia percibida entre unidades.

2.- *Flujo de Información:*

Incluye los patrones de comunicación referidos a las transacciones de recursos transmitidos a través de diversos medios (informes, memorias, conversaciones, reuniones, etc.). Se evalúan la dirección y frecuencia de los flujos de comunicación, la distribución de influencia y conflicto, y la calidad de las comunicaciones.

Y las razones esgrimidas para evaluar estas relaciones, se centran en las siguientes valoraciones:

- Los flujos de recursos e información son elementos básicos de los procesos organizacionales.
- Todos los sistemas sociales, para sobrevivir necesitan desempeñar dos funciones paralelas, logro de las metas en tareas instrumentales y mantener patrones de integración.
- Los flujos de recursos e información, proveen un medio para operacionalizar la teoría sociotécnica (relación entre tecnología y personas).
- Los flujos de información y recursos, suministran una importante perspectiva procesual de las transacciones que se dan entre los componentes de la organización.

3.- *Resultados:*

Los resultados se evalúan en términos de juicios de valor sobre la eficacia de los patrones de coordinación y control entre las unidades, niveles y puestos.

3.3.- EL PROCESO DE EVALUACIÓN

De la misma manera que cuando se propone comenzar un proceso basado en la investigación-acción es necesario definir un ciclo de pasos a seguir como son:

1.- Problematización:

Considerando que la labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, lo lógico es que un proyecto de este tipo comience a partir de un problema práctico: en general, se trata de incoherencias o inconsistencias entre lo que se persigue y lo que en la realidad ocurre. Es posible diferenciar entre:

- Contradicciones cuando existe oposición entre la formulación de nuestras pretensiones, por una parte, y nuestras actuaciones, por otro.
- Dilemas un tipo especial de contradicción, pudiendo presentarse como dos tendencias irreconciliables que se descubren al analizar la práctica, pero que revelan valores necesarios, o bien diferencias de intereses o motivaciones entre dos o más partes.
- Dificultades o limitaciones aquellas situaciones en que nos encontramos ante la oposición para desarrollar las actuaciones deseables de instancias que no podemos modificar o influir desde nuestra actuación directa e inmediata, lo cual requeriría

una actuación a largo plazo, como es el caso de ciertas inercias institucionales o formas de organización.

El hecho de vivir una situación problemática no implica conocerla, un problema requiere de una profundización en su significado. Hay que reflexionar por qué es un problema, cuáles son sus términos, sus características, cómo se describe el contexto en que éste se produce y los diversos aspectos de la situación, así como también las diferentes perspectivas que del problema pueden existir. Estando estos aspectos clarificados, hay grandes posibilidades de formular claramente el problema y declarar nuestras intenciones de cambio y mejora.

2.- Diagnóstico:

Una vez que se ha identificado el significado del problema que será el centro del proceso de investigación, y habiendo formulado un enunciado del mismo, es necesario realizar la recopilación de información que nos permitirá un diagnóstico claro de la situación.

La búsqueda de información consiste en recoger diversas evidencias que nos permitan una reflexión a partir de una mayor cantidad de datos. Esta recopilación de información debe expresar el punto de vista de las personas implicadas, informar sobre las acciones tal y como se han desarrollado y, por último, informar introspectivamente sobre las personas implicadas, es decir, cómo viven y entienden la situación que se investiga.

En síntesis, el análisis reflexivo que nos lleva a una correcta formulación del problema y a la recopilación de información necesaria para un buen diagnóstico, representa el camino hacia el planteamiento de líneas de acción coherentes.

En este diagnóstico, es importante destacar como una ayuda inestimable, para la riqueza de la información y para su contrastación, el poder contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización (buscando triangulación de fuentes y el uso de otros diagnósticos preexistentes).

3.- Diseño de una propuesta de cambio:

Una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la información recopilada y siempre a la luz de los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido de los mejoramientos que se desean.

Parte de este momento será, por consiguiente, pensar en diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias a la luz de lo que se comprende de la situación, tal y como hasta el momento se presenta.

La reflexión, que en este caso se vuelve prospectiva, es la que permite llegar a diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento, acordada como la mejor. Del mismo modo, es necesario en este momento definir un diseño de evaluación de la misma. Es decir, anticipar los indicadores y metas que darán cuenta del logro de la propuesta.

4.- Aplicación de la propuesta:

Una vez diseñada la propuesta de acción, ésta es llevada a cabo por las personas interesadas. Es importante, sin embargo, comprender que cualquier propuesta a la que se llegue tras este análisis y reflexión, debe ser entendida en un sentido hipotético, es decir, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.

5.- Evaluación:

Todo este proceso, que comenzaría otro ciclo en la espiral de la investigación acción, va proporcionando evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas, y de su valor como mejora de la práctica.

Es posible incluso encontrarse ante cambios que impliquen una redefinición del problema, ya sea por que éste se ha modificado, porque han surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar nuestro problema original.

La evaluación, además de ser aplicada en cada momento, debe estar presente al final de cada ciclo, dando de esta manera una retroalimentación a todo el proceso. De esta forma nos encontramos en un proceso cíclico que no tiene fin.

Uno de los criterios fundamentales, a la hora de evaluar la nueva situación y sus consecuencias, es en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambio, implicación y compromiso de los propios involucrados.

3.3.1.- NUESTRO MODELO DE EVALUACIÓN PROCESUAL

Van de Ven y Ferry (1980) comentan que, el investigador que aborda una evaluación organizacional debe situarse en una perspectiva distinta a la que requiere el esquema de investigación clásico (medir, analizar e informar de los resultados en función de un modelo conceptual).

En este sentido Van de Ven, siguiendo los planteamientos de Suchman (1971), sugiere que la implementación de una técnica de evaluación es un proceso de solución de problemas que parte de las siguientes premisas:

1. El investigador debe identificar a los usuarios del estudio de evaluación. Los usuarios son todos aquellos que utilizarán los resultados para tomar decisiones o para actuar de forma concreta.
2. Se deben identificar metas tangibles de eficacia.
3. Se deben identificar los componentes organizacionales específicos que van a ser evaluados.
4. Elegir un conjunto de criterios subjetivos por los usuarios, en orden a juzgar el grado en que las metas de eficacia se logran como resultado de la evaluación del componente.
5. Las decisiones de implementación y procedimientos de medida se deben hacer con criterios científicos.

Un esquema de este modelo se puede ver en la Figura 5.1 y sus objetivos son:

- a) Guiar al investigador y analista en relación a la serie de valores y hechos que afectan a la implementación de una evaluación de la eficacia organizacional.
- b) Mantener una atención equilibrada entre la calidad técnica, aceptación social de las definiciones de eficacia, medidas y explicaciones que se desarrollen.

El modelo está basado en evaluación/acción/investigación y es una adaptación del Programa de Planificación originalmente desarrollado por (Delbeq y Van de Ven (1971), posteriormente mejorado (Delbeq, Van de Ven y Gustafson, 1975) y actualizado por Van de Ven (2002).

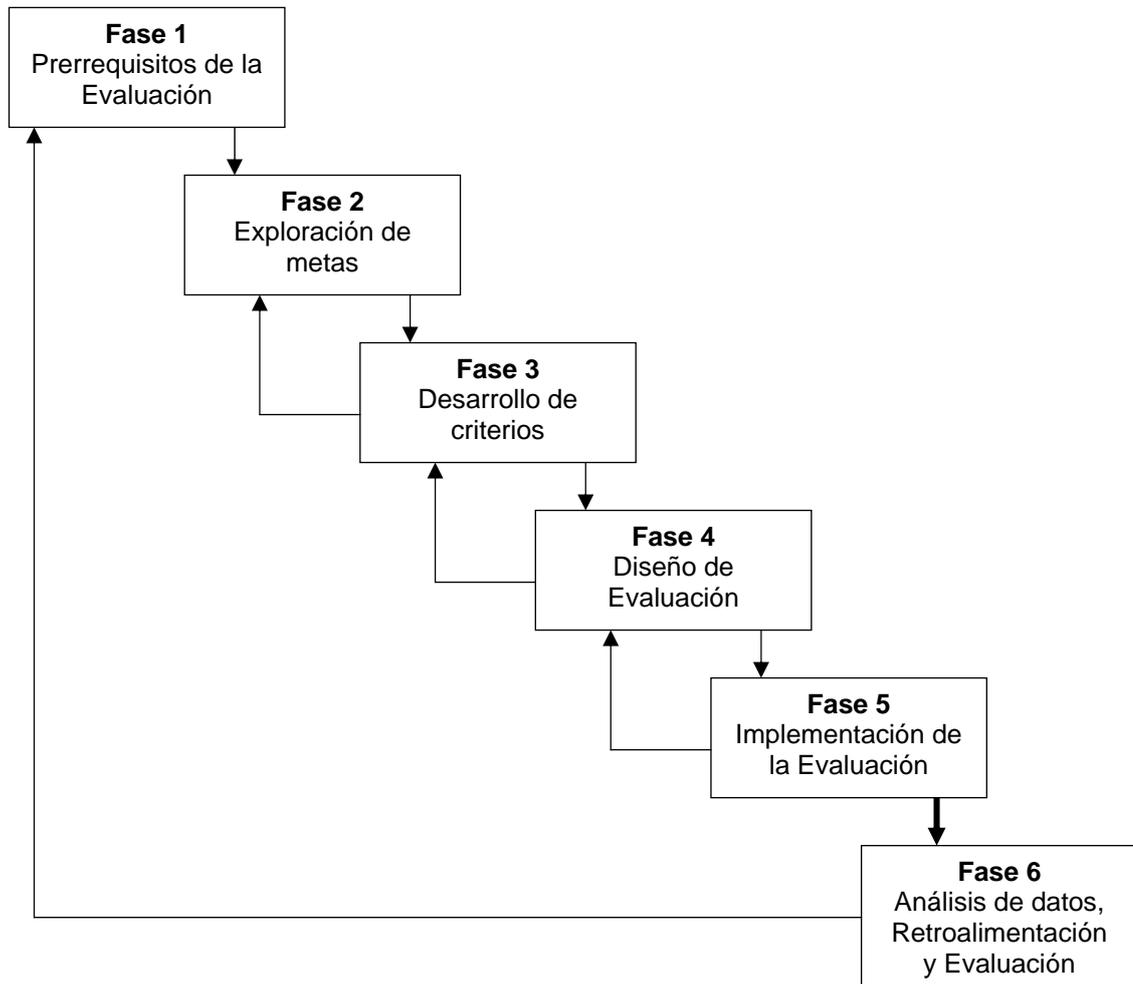


Figura 5.1 Modelo de Van de Ven (2002)

Explicaremos brevemente los pasos propuestos por el modelo:

Fase 1: Prerrequisitos de la Evaluación.

Realizar una E.O. implica un compromiso entre todos y en esta fase el analista y el cliente deben establecer y clarificar sus roles en base a las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cuáles son las razones para llevar a cabo una evaluación de la organización?
- b) ¿Cuál será el uso de los resultados del estudio?
- c) ¿Qué individuos y grupos harán uso de los resultados?
- d) ¿Quién conducirá el estudio de evaluación?
- e) ¿Qué componentes y facetas de la organización van a ser evaluados?

- f) ¿En qué medida hay un compromiso para utilizar los métodos y conocimientos de la ciencia para diseñar y realizar el estudio?
- g) ¿Qué cantidad de recursos disponibles hay para el estudio?

Fase 2: Exploración de Metas.

Fase destinada a explorar la percepción del usuario sobre las meyas de eficacia de los componentes organizacionales que van a ser evaluados. En este aspecto se deben tener en cuenta:

- a) El contenido de los juicios (qué se desea y valora).
- b) La intensidad (grado en que se desean o valoran dichas metas).

FASE 3: Desarrollo de criterios.

Una vez obtenidos los juicios de valor acerca de la prioridad de metas, se deben desarrollar criterios operacionalizados que permitan determinar cuándo una meta ha sido alcanzada. El proceso de desarrollo de criterios, exige que el usuario tome tres tipos de decisiones:

- a) Seleccionar características concretas observables de las dimensiones.
- b) Especificar los niveles o puntos de corte, a partir de los cuales se considera, que la meta ha sido lograda.
- c) Si se tienen criterios múltiples, ponderarlos por su importancia para obtener un índice agregado de logro. El evaluador ayuda al usuario a tomar estas decisiones a través de reuniones y seminarios.

La clasificación de criterios, por niveles de análisis, requiere la identificación de los individuos, unidades o componentes de la organización que pueden responder por el logro de cada meta u objetivo.

FASE 4: Diseño de la Evaluación.

Una vez desarrollados los criterios y objetivos, se procede a diseñar la evaluación. Es necesario elaborar un modelo conceptual de la evaluación que permita elegir adecuadamente los sistemas de medida. Una de las elecciones que se debe hacer, es si utilizar métodos o instrumentos de medida ya existentes o si por el contrario, es necesario desarrollar otros nuevos.

Con el fin de que los datos obtenidos en la evaluación sean utilizables y den resultados positivos, es conveniente que el usuario participe en la elaboración formal del modelo conceptual que explique la eficacia de la organización. La implicación del usuario en la elaboración, puede aportar información valiosa sobre qué componentes o factores inciden sobre la eficacia.

Una vez elaborado el modelo de evaluación se procede a desarrollar la parte más técnica del proceso, esto es, la elección de instrumentos, selección de la muestra, procedimiento de recogida de datos, análisis y retroalimentación.

FASE 5: Implementación de la evaluación.

Una vez desarrollado el modelo conceptual, las hipótesis y las medidas, el método científico exige que se pase de un modo de trabajo de desarrollo, a un modo sistemático con el fin de medir las variables de interés de una forma altamente consistente y estandarizada. En esta fase se debe estar atento a la captura de factores, que no habiendo sido anticipados en el modelo de evaluación, puedan tener un significado que haga interesante su inclusión en el modelo.

FASE 6: Análisis de Datos, Retroalimentación y Evaluación.

Una vez realizada la recogida de datos, se procede a la creación de ficheros de datos, generalmente utilizando procedimientos informáticos, que permitan su análisis estadístico. A continuación, y en base a la interpretación de los datos, se debe tratar de dar respuestas a los objetivos inicialmente planteados y decidir qué elementos son de aplicación y si el proceso se debe reiniciar en alguna de las fases.

Como se puede observar, todo el proceso de evaluación propuesta está impregnado de la filosofía de investigación participativa. Esta investigación participativa puede eliminar muchos de los problemas clásicos de entendimiento entre consultores y usuarios, y contribuir a que se generen procesos de aprendizaje mutuo. Así mismo, cambia el rol del investigador, haciendo que pase a ser un elemento más del equipo que hace unas aportaciones específicas en cuanto a método, diseño del trabajo, instrumentación, ayuda al diagnóstico y planificación de la intervención.

Esta filosofía responde en buena medida a la necesidad, planteada por Argyris (1983) de implementar procedimientos comprensibles y

abarcables por el usuario en orden a incrementar la validez de los estudios en la organización.

4.- NUESTRO MODELO DE EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL EN EL CONTEXTO DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES ESCOLARES

1.- Nuestro modelo entronca con los modelos de evaluación utilizados en los centros educativos desde la perspectiva del análisis de los procesos internos y la realidad estructural y funcional del centro. Perspectiva evaluadora, que como se ha mencionado, se apoya en el análisis interno de la organización, de sus estructuras de funcionamiento y de la satisfacción de sus miembros, sobre la hipótesis de que una situación favorable desde esta perspectiva incide en la calidad y en el éxito de la organización (Goodman y Pennings, 1977; Van de Ven y Ferry, 1980; Lawler y otros, 1980). Dentro de estos planteamientos se convierte en objeto principal de interés la gestión y dirección de los centros (Reed y otros, 1987), la dirección de la dinámica didáctica del aula y de manera especial el clima institucional, con expresión de las percepciones, expectativas, actitudes, juicios, procesos de solución de conflictos, mecanismos de comunicación y participación, etc. (De Miguel, 1989).

También podríamos integrar en aspecto los que De Miguel (1989) denomina *modelos culturales*, que toman como elemento de análisis los aspectos culturales implícitos en los centros, considerados como organizaciones sociales. Los elementos de información sobre los individuos y grupos del centro, sus estructuras conceptuales y simbólicas a partir de los que construyen la realidad y el conjunto de propósitos y significados diferenciales generados en su relación con el entorno, son aspectos potencialmente definidores de la cultura del centro (Erickson, 1987).

2.- También podríamos afirmar que nuestro modelo se relaciona de alguna manera con los que se han centrado en la mejora institucional, dado que el cambio, la innovación, la reforma y la mejora institucional entendemos ha de ser uno de los objetivos básicos en la investigación evaluativa sobre centros educativos en la actualidad.

Evaluación que se relaciona con el ya mencionado y conocido como movimiento de mejora de la escuela, orientado a la búsqueda de aspectos del centro que inciden en su funcionamiento y eficacia

que deben mejorar y del modo en que deben hacerlo (De Miguel y otros, 1994).

Recordemos del mismo modo que desde esta perspectiva aumenta la relevancia de los procesos de *autoevaluación*, de los de *participación* y de *reflexión* de los agentes del centro y del uso responsable y colegiado de la *autonomía del centro* (Sabirón, 1993; Sancho, 1993; Santos, 1993; Borrell, 1995).

- 3.- Y desde la perspectiva de la evaluación institucional desarrollada desde los modelos de Gestión de la Calidad Total (Modelo EFQM) podríamos decir que nuestro modelo se centra en una orientación hacia el cliente, en la medida que consideramos que la orientación prioritaria de todos los procesos de la organización es la satisfacción e incluso la superación de las necesidades y expectativas razonables de los clientes.

Consideramos que la organización educativa que aspire a ser de calidad debe orientar todos sus procesos a satisfacer las necesidades y expectativas educativas de los alumnos (y de sus padres, si corresponde); y tiene también que ayudarles a plantearse expectativas educativas de más valor. Cumpliendo con esto, como razón de ser de la institución, debe, además, preocuparse de satisfacer las necesidades y expectativas de los profesores y del resto del personal del centro, a fin de que se desarrollen personalmente de acuerdo con los valores institucionales para mejor cumplir con su principal labor, la cual es la educación de los estudiantes.

Es cierto, como dice Urizar (1997) que, la razón fundamental de la organización debe ser siempre la satisfacción de aquellos a quienes la organización define como destinatarios finales de sus procesos, es decir, los clientes externos.

Pero nuestro interés se centra en el "cliente interno" en la medida que su satisfacción es también muy importante. Aunque ninguna empresa o institución se crea, funda u organiza para satisfacer a los que trabajan en ella, ni siquiera prioritariamente; sí es fundamental que ésta se produzca, ya que de otra manera, estima Senlle (1993), será imposible garantizar la continuidad de la empresa o del puesto de trabajo y, por su puesto, de la satisfacción del cliente externo.

Entendiendo por satisfacción el caso del cliente interno "un estado de bienestar moral que se alcanza al realizar una actividad personalmente considerada bien hecha y que a su vez es valorada positivamente por la sociedad" (Martín Fernández, 1995: 20).

De esta manera la organización también se ve beneficiada, ya que los altos índices de satisfacción de los clientes internos contribuyen al mejoramiento del clima y las condiciones laborales y, en consecuencia, es más fácil alcanzar cotas más elevadas de productividad y una mejor atención al cliente externo. Bajo este punto de vista, obtener altos índices de satisfacción personal dentro de la organización, es uno de los asuntos a los que hay que dar prioridad en el mundo del trabajo.

En cuanto a la satisfacción de los *clientes internos*, hay que comenzar aclarando que en una organización educativa éstos son, principalmente, los profesores, ya que constituyen un elemento medular en el servicio educativo; es uno de los sectores con los que más debe contarse. Pero también hay que tener muy en cuenta al personal de apoyo educativo, asistencial, administrativo, directivo y de servicio.

El lugar de trabajo, en la concepción de Calidad Total, no es simplemente el sitio donde se realiza un esfuerzo laboral por el que se recibe una retribución; hoy se concibe, comenta Gento (1996), como una oportunidad de autorrealización, de autosatisfacción personal y de servicio social, donde se reciben, además de la retribución, otros beneficios.

- 4.- Pero nuestro modelo también parte de la idea de que una organización sólo podrá mantener permanentemente satisfecho a sus clientes si se esfuerza por mejorar todo lo que hace - sus procesos- de manera continua. Sin embargo, la mejora continua exige cambios continuos, y éstos a su vez requieren aprendizaje continuo.

De manera similar se expresa Doherty, al señalar que la mejora de la calidad pasa por la creación de "un sistema para mejorar, conscientemente y de forma continuada, la calidad de cualquier proceso. Implica un sistema sofisticado de desarrollo y formación del personal así como métodos para abordar y resolver problemas sistémicos" (1997: 33).

Estas consideraciones nos han llevado a dedicarle un apartado a la importancia que dentro de nuestro modelo tiene la concepción de los centros educativos como organizaciones que aprenden.

5.- NUESTRO MODELO DE EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL EN EL CONTEXTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

Desde la perspectiva del Modelo Integrador que hemos propuesto, consideramos pertinente añadir un enfoque más, para la comprensión de la necesidad de una evaluación organizacional en un contexto de cambio, la posibilidad de que genere un procedo y una dinámica de intervención y mejora.

Por eso, compartimos con el profesor Bolívar (2000) que, en estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales. De este modo, se pretende favorecer, en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia.

En estas coordenadas se inscribe el modelo de las organizaciones que aprenden (*learning organization*, en la terminología originaria).

Una amplia literatura ha tratado este tema, procedente del ámbito de la organización y gestión empresarial; empezando a aplicarse a los centros educativos (Fullan, 1993; Dalin y Rolff, 1993; Leithwood y Louis, 1998, Leithwood, 2000; Senge y otros, 2000).

Precisamos (Bolívar, 2000) una reconstrucción educativa del modelo; como dice Hargreaves (1998: 23), "*tenemos que renovar el mismo concepto de aprendizaje de la organización de manera que se ajuste mejor a la realidad de la escuela pública*".

Al fin y al cabo, la imagen de un centro educativo como organización que aprende estaba presente al concebir los centros como unidades básicas de formación e innovación, con unos procesos de investigación-acción-cooperativa.

Dalin y Rust (1983), cuando publicaron *¿Pueden aprender las escuelas?*, ya traducían la idea desde el Desarrollo Organizativo, que el propio autor (Dalin y Rolff, 1993) se ha encargado después de resaltar.

Una visión sistémica del cambio, autoevaluación institucional como base del proceso de mejora, importancia de trabajar de modo conjunto, aprender en el proceso de trabajo, el cambio como aprendizaje, movilizar la energía interna de la organización, etc.; son ideas comunes en los movimientos de cambio educativo (escuelas eficaces, mejora de la escuela, reestructuración) y en la propuesta de Organizaciones que Aprenden.

Es más, como establece el propio Bolívar (2000), sabemos que es virtualmente imposible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un buen aprendizaje de los alumnos y alumnas cuando no existe para sus profesores y profesoras. Pero las instituciones escolares están diseñadas, en sus reglas gramaticales básicas de funcionamiento, para que los alumnos aprendan, no para que los que trabajan en ellas aprendan a hacerlo mejor.

Como, de modo similar, ha dicho Escudero (2001: 32): "*mientras no asumamos, por dentro y fuera, que los centros han de recomponerse, ni su aprendizaje, ni el de los profesores, ni el de los alumnos, podrá ocurrir*".

5.1.- LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

Las organizaciones que aprenden han sido tratadas desde diversas perspectivas disciplinares. Mientras unas (sociología, desarrollo organizativo) subrayan la dimensión de desarrollo interno de la organización; otras, más gerenciales acentúan el aprendizaje en función de las demandas del entorno, juzgándose dicho aprendizaje organizativo por ser más eficiente que sus competidoras, o por adaptarse de forma rápida a los cambios del entorno.

Las organizaciones que aprenden no ocultan que dicho aprendizaje viene marcado por el contexto (competitivo, demandas de clientes, política educativa, etc.), que determinará si una escuela progresa más que otra, dentro de una concepción de la organización como sistema abierto al entorno.

Como sistemas abiertos, las organizaciones han de ser sensibles al entorno, para aprender cómo reorganizarse, innovar o crear, para ganar

competencia; en suma, adquirir la habilidad para adaptarse de modo progresivo a un futuro impredecible.

Recordar que las teorías de "organizaciones que aprenden" tienen su origen en los nuevos paradigmas de comprensión de las organizaciones y de organización postfordista del trabajo, y como tal proviene de ámbitos no educativos.

Desde esta perspectiva, para no caer en posibles errores, proponemos optar por retomar aquellos elementos interesantes de esta teoría y práctica, debidamente reconceptualizados, para que no se convierta en una nueva "tecnificación" de los procesos organizativos y, en su lugar, puedan revitalizar las estrategias de cambio educativo y los modos de pensar los establecimientos educativos como organizaciones.

En este sentido, viene bien a modelos empresariales o mercantiles y tienen este pesado lastre para trasplantarlo al educativo. Las escuelas, en gran medida, no encajan en este modelo.

Justamente, tendencias de la última década como Gestión Basada en la Escuela y Reestructuración escolar pretenden hacerlos más vulnerables al entorno, lo que implica descentralizar y desregular el sistema.

Ahora bien, desde lo que nos interesa y tal como expone Dixon (1994), las organizaciones que aprenden hacen un uso intencional de los procesos de aprendizaje a nivel individual, grupal y del sistema para transformar la organización en modos que satisfacen progresivamente a todos los concernidos.

Argyris (1993), por su parte, subrayó que el aprendizaje organizativo implica la capacidad de aprender de los errores, aportando nuevas soluciones.

Así pues, una Organización que Aprende es aquella que tiene una competencia nueva; que le capacita para -aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente- procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo.

Generar nuevas competencias en los miembros de una organización, comporta -como dos caras de la misma moneda- la experiencia de una actividad cualificadora o formativa, y que el conjunto de la organización lleve a cabo proyectos conjuntos que contribuyan a

aprender. Incrementar y utilizar todo el potencial de aprendizaje de los individuos y grupos, en un clima de aprendizaje continuo y mejora, es propio de una organización que ha situado el aprendizaje como su principal activo y valor. El aprendizaje organizativo no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales; tienen que darse densas redes de colaboración entre los miembros pues, en ausencia de intercambio de experiencias e ideas, no ocurrirá.

Además, las organizaciones no aprenden por aprender, sino que el objetivo mismo de los centros educativos es que tengan un impacto positivo, a nivel de aula y centro, en las experiencias educativas de los alumnos. No basta rediseñar la estructura organizativa y relaciones entre los profesores y equipos si no contribuye a mejorar los resultados e incrementar el compromiso con el aprendizaje de los alumnos. El ambiente actual de presiones competitivas intercentros por la eficacia de la escuela ha situado, en primer plano, esta dimensión que marcará en último extremo si la organización está aprendiendo o no.

5.2.- ¿POR QUÉ LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ORGANIZACIONES QUE APRENDEN?

Las condiciones inciertas, los entornos inestables y las presiones del medio, sin duda, están forzando a que las organizaciones tengan que aprender para afrontar los nuevos retos si no quieren someterse a las leyes de selección natural. Es aquí donde consideramos, al igual que Bolívar (2000) que, un cambio educativo permanente depende, no tanto de favorecer su puesta en práctica del cambio educativo ni del significado que le otorguen los agentes, sino de promover la capacidad de aprendizaje proactivo (no reactivo) de los centros escolares como organizaciones.

Este es el atractivo de la teoría de las organizaciones que aprenden, en un contexto postmoderno donde se desconfía de las estructuras y reglas burocráticas de la modernidad, para situar los procesos y relaciones que posibiliten auto-organizarse. Vertebrar horizontalmente de modo "orgánico", una vez que la articulación vertical no ha funcionado, parece ser la dirección, en un diseño postburocrático.

"Desde esta perspectiva..., dicen Leithwood y Louis (1998: 3), "...la imagen de las escuelas como organizaciones que aprenden parece ser un respuesta prometedora a las continuas demandas de reconversión".

Peter Senge (1999) afirma, en este sentido, que las Organizaciones que Aprenden son sólo eso: una idea, que puede contribuir a maximizar la

capacidad de aprender de las organizaciones. De hecho, es muy exigua la investigación empírica sobre las Organizaciones que Aprenden (casi nula en el ámbito educativo), lo que muestra ser más un ideal de desarrollo que algo a ser completamente implementado en una realidad observable.

De este modo, lo expuesto contribuye a cuestionarse por qué, de hecho, los centros educativos no suelen aprender y qué habría que hacer para que así fuera.

Una clave para el inicio de este proceso es que el centro educativo esté inmerso en programas integrados y compartidos de desarrollo. Si no hay proyectos de trabajo conjuntos, no hay base para el aprendizaje organizativo. Estos presuponen, una aceptación compartida de visiones y necesidades, que debe ser el punto primero de actuación y, a su vez, ir provocando un cambio en la cultura escolar.

El aprendizaje de la organización, como conjunto, se inscribe en un doble nivel:

- (a) Los profesores como aprendices: procesos que emplean los individuos para aprender en la organización. La coordinación y transferencia de los aprendizajes individuales capitaliza el potencial de la organización.
- (b) El aprendizaje en grupos y equipos: la teoría de la *cognición distribuida* (Salomon, 1998) explica bien cómo el conocimiento puede distribuirse entre los grupos. Cada miembro del grupo se especializa en una función que pasa al grupo y, en ese sentido, la capacidad total del grupo se distribuye entre los miembros. Las relaciones contextuales en que trabajan los miembros, cooperando en torno a proyectos comunes en *comunidades profesionales*, son igualmente muy relevantes.

El aprendizaje de la organización como conjunto es el más complejo y difícil de explicar. La forma habitual es transferir a la organización como metáfora los modos de aprendizaje individual, pero parece evidente que el aprendizaje de la organización trasciende la suma de aprendizajes individuales.

Por tanto, el modelo de las Organizaciones que Aprenden es una línea sugerente, en la coyuntura actual, para señalar nuevas vías para el desarrollo de los centros educativos, pero debe ser debidamente reconstruida educativamente para que pueda contribuir a marcar un

camino para guiar los cambios educativos en los tiempos que se avecinan. Se trata de proporcionar visiones de una "buena" escuela y de proveer procesos que pudieran conducir a lo que pretendemos.

Lo ideal, en la medida que decía Fullan, que las escuelas deban llegar a ser organizaciones que aprenden, es un feliz enunciado, pero un sueño lejano, es que se convierta en una realidad.

La ironía de la realidad escolar es que son instituciones dedicadas al aprendizaje y ellas mismas no suelen aprender. Los centros escolares no suelen ser, por sus propias condiciones estructurales, organizaciones aptas para el aprendizaje permanente. Concebir el centro como una comunidad de aprendizaje institucional, aparte de algunos de los procesos internos descritos, exige reestructurar los contextos organizativos de trabajo de los profesores.

