

## **LA CALIDAD DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA: UNA PROPUESTA DE INDICADORES**

**Juan E. Cantarero Server**

### **1. INTRODUCCIÓN**

En este trabajo se presentan algunas ideas para elaborar una pauta que nos permita valorar la calidad de los centros de enseñanza. Los indicadores que sugerimos tienen el carácter de proposición para el debate, a partir del estudio que venimos desarrollando en el Servicio de Formación Permanente del Profesorado de la Universidad de Valencia. Con las aportaciones que podamos recibir en la discusión en torno a esta propuesta, esperamos enriquecer el instrumento y continuar su experimentación, con la finalidad de establecer un conjunto de indicadores que nos faciliten la determinación de qué centros educativos ofrecen una enseñanza de calidad notable.

### **LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD**

Pasada ya la época en que en los sistemas educativos de los países desarrollados primaban los problemas cuantitativos, con la satisfacción de la creciente demanda educativa, los aspectos cualitativos de la educación han ido cobrando una importancia capital (OCDE, 1991). En concreto, el tema de la calidad de la enseñanza que se ofrece, unido –cada vez con mayor fuerza– al de la competitividad –entre países, centros o alumnos–, se ha convertido en la preocupación fundamental de las administraciones educativas.

La prueba más clara la encontramos en el trabajo de los organismos internacionales que se ocupan de la educación. Algunos de los estudios que desarrollan son una muestra perfecta de por dónde van actualmente las líneas básicas en el pensamiento pedagógico y en la política educativa. Un caso paradigmático es el proyecto de la OCDE sobre Indicadores Educativos (Alvaro Page, 1992). En general, los diversos informes educativos internacionales que han proliferado en los últimos años (véanse, por ejemplo, *National Commission on Excellence in Education*, 1985 o Adler, 1986) han enfatizado problemas como el rendimiento educativo, la *excelencia* o la innovación en las escuelas.

También la literatura pedagógica se ha ocupado exhaustivamente sobre esta cuestión. Sin pretender excluir otras corrientes o estudios, podemos citar el movimiento

de las *escuelas eficaces* (Purkey y Smith, 1983; Good y Brophy, 1986) como el conjunto de estudios de mayor envergadura sobre esta materia.

En nuestro país este tema está todavía escasamente tratado. Es casi inexistente la investigación al respecto, salvo estudios de tipo parcial sobre el liderazgo, el clima del centro u otros aspectos aislados, realizados generalmente en base a cuestionarios. Únicamente sobre el tópico de la innovación educativa han aparecido un conjunto de trabajos relevantes (por ejemplo, Santos Guerra, 1990). Por otra parte, ni desde instancias políticas ni por parte de la Administración educativa se había manifestado un interés significativo en relación a la calidad de enseñanza, las percepciones respecto a ella o los modos de evaluarla, por citar algunos aspectos.

Recientemente, con el establecimiento del Plan Anual de Centro y de la Memoria, la introducción de los Proyectos Educativos de Centro, la potenciación de los cargos directivos, el impulso dado a la Inspección..., entre otros elementos, parece que la Administración quiere incrementar su control sobre los centros y el conocimiento de qué sucede en las aulas. En consonancia con los aires que corren en el panorama educativo internacional, la inquietud por la calidad de la enseñanza ha llegado a nuestro país. Así, en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, se dedica a este epígrafe todo un título del texto legal.

### **EL INTERÉS DE UNA PROPUESTA DE INDICADORES**

Con la Reforma educativa, en principio se abren a los centros escolares unas perspectivas de poder desarrollar un proyecto educativo con identidad propia y perfiles diferenciados. Ni la LOGSE ni las normas que la desarrollan o, en general, la actuación que vienen desplegando las Administraciones educativas garantizan que esas perspectivas se vayan a cumplir, habiendo incluso indicios sobrados de que las medidas que se están tomando para favorecer el surgimiento de iniciativas en los centros son absolutamente insuficientes. Por otro lado, históricamente ha habido escuelas que, a pesar de lo poco propicio que era el contexto sociopolítico, han puesto en práctica propuestas de renovación pedagógica dignas de todo reconocimiento.

Sin embargo, convendremos en que tiende a crecer la diversidad entre las escuelas. Tendría, por tanto, gran utilidad poder disponer de unos indicadores que nos facilitaran el discernimiento de qué centros escolares están implementando una enseñanza más relevante y qué características innovadoras presentan en cada caso. En este sentido, la propuesta de indicadores que presentamos tiene como finalidad constituir una guía que posibilite la confección de una lista de centros que, en líneas generales, satisfagan una serie de criterios mínimos de calidad.

Este instrumento podría ser utilizado por asesores de CEP, por la Administración educativa, la Universidad... o por los propios miembros de una comunidad educativa, para reflexionar sobre la calidad que ofrece el centro en el que están.

Enumeraremos a continuación algunas de las aplicaciones que puede tener el instrumento que estamos demandando:

– Selección de centros para la realización de las prácticas en la formación inicial del profesorado (CAP o Magisterio); prácticas que se realizarían en centros que reúnan las características que sugeriremos.

– Selección de centros para el inicio de la carrera profesional (*¿Escuelas de Desarrollo Profesional?*) de los profesores noveles –durante su/s primer/os ejercicios–, facilitándoles así su socialización en un contexto educativo más cualificado.

– Proveer a la Universidad (y a otras instituciones) de una red de centros de calidad abiertos a la investigación educativa.

– Recoger y catalogar las experiencias innovadoras más importantes que se están desarrollando, para que sirvan de ejemplificación a los restantes centros del sistema educativo (donde son numerosos los docentes que creen inviable cualquier tipo de mejora en la enseñanza en las actuales condiciones), contribuyendo así a la renovación pedagógica en toda la red escolar.

### QUÉ ENTENDEMOS POR CALIDAD DE ENSEÑANZA

Hemos hablado de la importancia de la calidad de enseñanza, hemos justificado la necesidad de detectarla en los centros escolares y vamos a ofrecer unos indicadores que permitan reconocer los centros educativos de calidad. Pero... todavía no hemos explicitado qué es lo que entendemos por calidad de enseñanza. Pudiera parecer una cuestión baladí, de tan claro que se nos manifiesta el término. Todos creemos saber qué es una enseñanza de calidad. No obstante, el asunto no es tan simple.

No podemos entrar ahora a tratar sobre las diferentes concepciones de calidad de enseñanza. Para decirlo con pocas palabras, sería lo mismo que ponernos a discutir sobre las mismas nociones de educación, sus finalidades o sobre la relación entre educación y sociedad. Nos remitiremos para ello a la literatura pertinente (Carr y Kemmis, 1988, por ejemplo). Sin embargo, para dejar clara nuestra posición de partida a la hora de establecer los indicadores, así como para no dejar sin una mínima respuesta la alternativa eficientista que viene defendiendo (con una mayor o menor dureza) desde la mayoría de los informes, estudios e investigaciones que se llevan a cabo en este ámbito; expondremos muy brevemente en qué enfoque de la calidad de enseñanza nos situamos.

Frente a la concepción de calidad de enseñanza dominante –a la búsqueda de la eficacia y de la eficiencia– y en estos momentos de reforma educativa, cuando se buscan modelos de organización del centro y de desarrollo curricular que promuevan esa calidad que todos parecen propugnar, es importante consignar que la calidad no es un problema técnico, sino que, como muy bien señala Alvarez Mendez (1992) "estamos ante un *concepto ideológico*". Como señala también Santos Guerra (1990, pág. 120), "la *eficiencia* no siempre es, per se, positiva". Detrás del concepto calidad, y por tanto, detrás de todos los estudios y propuestas al respecto, hay concepciones, teorías e intereses diferentes que debieran explicitarse en el debate; pero en un debate social, donde se pongan en juego argumentos éticos, sociales y políticos –ya que la educación es una cuestión ética, social y política–, y no sólo de tipo técnico, que amparándose en

el discurso cientifista que impiden la participación de la sociedad en estas áreas, reservando las decisiones a los expertos.

En la actual situación de reformas y ante el auge de los informes y propuestas que se basan en la estandarización y en la cuantificación (véase Alvaro Page, 1992), es particularmente valioso recuperar planteamientos como el de Popkewitz *et al.* (1990), quienes, contestando los diversos informes educativos de orientación conservadora surgidos en los últimos años y su visión de la "excelencia", ponen al descubierto la racionalidad instrumental que se esconde detrás de esas iniciativas de reforma, donde "la cantidad se transforma así en criterio de calidad".

Como señala también Giroux (1990, pág. 8) al rechazar la lógica tecnocrática e instrumental que impregna el modelo de racionalidad económica, la calidad frecuentemente se define "menos en términos de una apelación sustantiva al desarrollo de formas de racionamiento crítico y comportamiento cívico de un orden más elevado, que en términos de demandas formales de tipos más estrictos de pruebas de aptitud y evaluación".

Es otra, por tanto, la línea que seguimos, como se apreciará en la propuesta de indicadores que formularemos. Antes queremos hacer una última matización. Debido a la insistencia –en los modelos de indicadores al uso– en el tema de los contenidos del curriculum y en su grado de asimilación por los alumnos, hemos de llamar la atención sobre un conjunto de variables que fácilmente tienden a ser olvidadas o minusvaloradas cuando se analizan estas cuestiones. Nos referimos a las dimensiones organizativas de las escuelas. Aunque se ha puesto de relieve en diversas ocasiones la importancia del centro como lugar de cambio educativo (Escudero, 1990), sigue siendo muy habitual centrar la atención casi exclusivamente en aspectos como el rendimiento escolar, tiempo de aprendizaje, objetivos, contenidos, etc. Pero hay otros elementos tan importantes como éstos y suelen quedar relegados. Como dice Fernández Enguita (1990, pág. 152): "¿por qué dar tanta importancia al contenido de la enseñanza y tan poca a la forma en que se transmite, inculca o adquiere ese contenido?". A la hora de valorar la calidad de enseñanza que ofrece un centro educativo, pues, estimamos que es fundamental reparar en las dimensiones organizativas del centro, que configuran un *currículum oculto* fundamental para los alumnos, como ya puso de relieve Jackson (1975). En este sentido, finalmente, haremos una última llamada de atención sobre la necesidad de detenernos a examinar sobre todo la calidad de los procesos y no sólo de los resultados.

#### **PROPUESTA DE INDICADORES**

Frente a otras alternativas de mayor complejidad (investigaciones empíricas longitudinales, investigaciones etnográficas, estudios de casos, etc.), ofreceremos a continuación un sencillo conjunto de ítems (con parte abierta y parte cerrada) que, utilizados en una entrevista –de tipo semiestructurada– con profesores de un centro, permitirían conocer la situación del centro en sus principales aspectos.

La sencillez del modelo por el que hemos optado se justifica por la necesidad de combinar la potencialidad del instrumento, para que a partir de él se pueda revelar el funcionamiento de un centro educativo, con la facilidad de su utilización, que permita

la extensión del diagnóstico a un gran número de centros en un tiempo limitado. Es obvio señalar que, tras la aplicación de este instrumento, en aquellos centros que ofrezcan mayor interés se podría profundizar en su conocimiento mediante otros procedimientos.

Como hemos manifestado al principio, esta es una propuesta en fase de experimentación, que debe ser enriquecida con las aportaciones que de la práctica se deduzcan, así como mediante la reflexión y el debate entre los interesados.

## **2.INDICADORES DE CALIDAD DE UN CENTRO EDUCATIVO**

### **2.1. Organización del Centro**

2.1.1.Existencia de Proyecto Educativo del Centro (o que éste se halle en proceso de elaboración). Valorando el carácter más bien formal o burocrático del documento o si, por el contrario, se trata de un texto que refleja realmente la filosofía educativa y la identidad propia de la escuela, constituyendo el marco que regula su actividad (de donde dimanar, por tanto, la estructura organizativa y las normas de funcionamiento) y una guía que orienta su acción educativa (a corto, medio y largo plazo). Estimar la personalidad propia del centro y la autonomía de que goza.

2.1.2.Explicitación de las metas que se persiguen y de su orden de prelación. Analizar su calidad educativa y comprobar su plasmación en la actividad diaria del centro.

2.1.3.Vitalidad de las estructuras organizativas y grado de cohesión entre ellas. Revisar las características más destacables del funcionamiento de los diversos órganos: frecuencia de las reuniones, su contenido (más pedagógico o más burocrático o intrascendente) y programa de trabajo, el nivel de participación del profesorado y de los otros sectores del centro, los acuerdos que se toman, etc. Estudiar la coordinación entre los diferentes órganos e instancias del centro, así como la coherencia entre la acción del conjunto de los profesores/as. Considerar estos aspectos dentro del marco de la autonomía de que disponen el profesorado y los distintos órganos o instancias.

## **3.PARTICIPACION**

3.1.Gestión democrática del centro. Apreciar la distribución flexible y equilibrada de responsabilidades, funciones y tareas, valorando el modelo organizativo adoptado.

3.2.Toma de decisiones compartida entre todos los sectores que intervienen en el proceso educativo. Particularmente en aquellas cuestiones de mayor trascendencia y en las de contenido pedagógico más relevantes. Reconocer la búsqueda de nuevas estructuras, que profundicen en la democratización, y analizar el grado de participación en las que ya existen (*vid.* 1.3.). Reflexionar sobre la implicación efectiva de los componentes de todos los sectores en el desarrollo del proyecto educativo.

## **4.DESARROLLO CURRICULAR**

4.1.Disponer de proyecto curricular propio. Diferenciado, elaborado por el profesorado –con la participación de todos los sectores de la comunidad educativa– a partir de las

características de los alumnos y del medio en el que se halla el centro. Considerando su flexibilidad y apertura. Examinando si se concreta en las actividades de enseñanza de los diferentes ciclos y niveles educativos.

4.2. Valor de los contenidos que se proponen, desde una perspectiva social. Examinar si la selección cultural del currículum es de tipo preferentemente reproductor o si incorpora elementos críticos y emancipadores. Averiguar en qué medida pertenecen más a la cultura *académica* o a la *cultura popular*, cuál es la concepción que se manifiesta de cuál es el *saber socialmente necesario*. Apreciar si se contemplan cuestiones sociales relevantes como educación para la paz o ambiental, educación para el conflicto...

4.3. Variedad de los contenidos y tareas de aprendizaje. En coherencia con el planteamiento de una educación integral, revisar las dimensiones que se integran en el currículum: habilidades instrumentales básicas, conocimientos, desarrollo psicomotor, afectividad, sensibilidad artística, socialización... y qué aspectos se trabajan en cada una de ellas.

4.4. Atención a la diversidad. Examinar el grado en que el currículum del centro tiene en cuenta la diversidad de los alumnos, considerando aquí tanto las diferencias grupales (entre etnias, clases sociales, grupos lingüísticos, sexos...) como individuales (según las características particulares de cada alumno o alumna). Valorar la presencia de un enfoque intercultural, así como la forma de agrupamiento de los alumnos y la selección de actividades que se realizan, en función de que favorezcan la interacción de alumnos y alumnas con diferentes niveles y capacidades.

4.5. Rasgos innovadores en el desarrollo del currículum. Explorar los elementos innovadores que se encuentran en la forma en que se organizan, secuencian y trabajan los contenidos: enfoque globalizador o interdisciplinar; planteamientos cooperativos; enseñanza activa, basada en la investigación de los alumnos; método de proyectos o resolución de problemas; agrupamiento de los alumnos y organización del tiempo y del espacio en función de intereses pedagógicos y no de las tradiciones o rutinas escolares; utilización de medios, materiales didácticos y lenguajes variados; prácticas coeducativas; desvelamiento y utilización transformadora del currículum oculto; normalización lingüística; participación en programas de innovación (formación en centros, programas PIE, ATENEA, etc). Tener en cuenta también las funciones o tareas básicas que desarrollan los enseñantes en las aulas.

4.6. Actividades extracurriculares que se realizan. Tipo de actividades y frecuencia con que se practican. Valorar su variedad, calidad pedagógica y su interés para los alumnos, así como el carácter opcional que pueden tener (considerando en particular el hecho de si son accesibles económicamente para todos los alumnos).

## **5. PROFESORADO**

5.1. Estabilidad del profesorado. Situación laboral o administrativa del profesorado y años que llevan destinados en el centro.

5.2. Idoneidad de la plantilla. Examinar la cualificación y especialización del profesorado, así como la presencia de otros profesionales educativos (psicólogos, pedagogos, de salud...) y personal auxiliar (de servicios, administración, etc.).

5.3. Ratios alumnos/profesor y alumnos/aula. Considerando no sólo las cifras medias del centro, sino también las de cada clase individualmente.

5.4. Formación permanente del profesorado del centro. Apremiar si se halla más próxima al modelo individualista o es más de tipo colaborativo y vinculada al desarrollo del currículum. Estimar en qué medida el centro promueve la investigación del currículum y el debate y la reflexión pedagógica entre los docentes, potenciando, así, su desarrollo profesional. Averiguar si se orienta a los profesores nuevos sobre el proyecto educativo del centro y el modelo de desarrollo curricular que se propugna. Evaluar el grado de satisfacción de los profesores y las profesoras respecto al centro educativo.

## **6.EQUIPAMIENTO Y RECURSOS**

6.1. Espacios e instalaciones de que dispone el centro escolar, considerando desde su situación urbanística hasta su adaptabilidad y flexibilidad, así como el estado de conservación y las condiciones higiénicas, de seguridad y estéticas.

6.2. Medios y recursos con que cuenta: biblioteca, laboratorio, talleres o rincones para actividades específicas, huerto escolar, medios de comunicación social y audiovisuales, informática...; valorando su diversidad y la adecuación al modelo curricular adoptado.

6.3. Utilización de los espacios y recursos. Contemplar no sólo su existencia sino, y principalmente, el empleo que se hace cotidianamente de estos medios, y sobre todo el uso innovador e integrado en el currículum, no aislado. Ha de tenerse en cuenta también la forma en que son aprovechados por los alumnos, el grado de autonomía con que éstos pueden usar las instalaciones y materiales de la escuela.

6.4. Tamaño del centro. Valorar las repercusiones educativas de la dimensión física del centro.

## **7.RELACION CON EL ENTORNO**

7.1. Relación con los padres y las madres. Valorar su grado de intervención en el currículum del centro (en clases, talleres, actividades extraescolares...), la información que se les da y cómo, así como los contactos que mantienen con el profesorado: tipo de reuniones, entrevistas u otras actividades que se realicen, frecuencia, naturaleza de los temas que se tratan, etc. Evaluar el grado de satisfacción de los padres y las madres respecto al centro educativo.

7.2. Relaciones con entidades externas, del barrio, la localidad o la zona en la cual está enclavado el centro. Considerar los vínculos establecidos con instituciones públicas (locales, autonómicas, estatales, europeas...) o entidades privadas (asociaciones de vecinos o de tipo cultural o deportivo, empresas, etc.); con otros centros educativos (en especial aquellos que imparten las etapas de enseñanza previas o posteriores y que atienden a los mismos alumnos). Estudiar el tipo de relación, su finalidad y el significado que tiene para los alumnos, en cada uno de los casos. Apremiar, finalmente cómo incide la escuela sobre su entorno.

7.3. Uso didáctico de recursos del entorno, humanos y materiales, en particular de las ofertas educativas institucionales existentes en el medio urbano. Tener en cuenta la participación

en las actividades académicas de personas distintas a las que forman parte habitualmente de la comunidad educativa. Reparar también en la posible reutilización comunitaria del espacio escolar.

## **8.EVALUACION**

8.1.Realización de evaluación del centro. Junto a su contenido (informes disponibles), ha de contemplarse también la garantía técnica de la evaluación (externa o interna) quién la ha desarrollado, por encargo de quién, modelo de evaluación, etc.). Considerar de qué aspectos se ha ocupado: alumnos, profesores, centro, programas, materiales...

8.2.Propuesta de evaluación de los alumnos. Analizar el modelo de evaluación de alumnos: los aspectos que comprende esta evaluación, la manera en que se realiza, intervención en ella de los propios alumnos (autoevaluación), cómo se resuelve el tema de la calificación y forma en que se comunica la información a los alumnos y a los padres y las madres. Examinar también su relación con el proceso de desarrollo curricular, así como las otras dimensiones de la tutoría, además de la más estrictamente evaluativa.

8.3.Rendimiento educativo. Averiguar qué concepto se tiene de *éxito académico*. A la luz de esta definición, valorar el nivel de éxito o fracaso escolar en el centro; atendiendo no sólo a los datos cuantitativos sino acompañándolos de su explicación o justificación, y siempre considerándolos en relación con el contexto socioeconómico y cultural en el que está inserto el centro, así como con los antecedentes que consten sobre la evaluación (de alumnos y del centro) de cursos anteriores.

## **9.LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS**

9.1.Autonomía de los alumnos. Valorar su grado de intervención en la configuración del currículum, su capacidad de elección, la libertad e iniciativa que se les concede, la consideración que se tiene de sus intereses en el desarrollo del currículum y la autonomía organizativa de que gozan tanto a nivel de aula como de centro (observando en particular las responsabilidades que ostentan en la vida del centro).

9.2.Relaciones personales entre los alumnos y entre profesores y alumnos. Examinar cómo se les trata en la escuela (normas de disciplina, derechos y deberes...). Valorar los tipos de agrupamiento, la atención que se concede a los alumnos de menor rendimiento y la forma en que se les estimula a aprender. Evaluar su grado de satisfacción respecto al centro educativo.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ADLER M.J. (1986) *Manifiesto Educativo*, Madrid, Narcea  
ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1992) "La ética de la calidad", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 199, págs. 8-12  
ALVARO PAGE, M. (1992) "El proyecto de la OCDE: Indicadores educativos", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 199, págs. 13-17.



- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990) "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de colaboración", en VV.AA. *Actas del I Congreso de Organización Escolar*, Barcelona.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990) *La cara oculta de la escuela*, Madrid, Siglo XXI.
- GOOD, Th.L. y BROPHY, J.E. (1986) "School effects", en M.C. WITTROCK (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, págs. 570-602, Nueva York, McMillan.
- JACKSON, P.W. (1975) *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.
- National Commission on Excellence in Education (1989) "Estados Unidos, Una Nación en peligro: el imperativo de una reforma educacional", en *Revista de Educación*, nº 278, págs 135-153.
- O.C.D.E. (1991) *Escuelas y calidad de enseñanza*, Barcelona, Paidós/M.E.C.
- PAPAGIANIS, G.J., BICKEL, R.N. y BARRY, A. (1986) "Hacia una economía política de la innovación educativa", en *Educación y Sociedad*, nº 5, págs. 149-198.
- POPKEWITZ, T., PITMAN, A. y BARRY, A. (1990) "El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta", en *Revista de Educación*, nº 291, págs. 81-103.
- PURKEY, S.C. y SMITH, M.S. (1983) "Effective Schools. A Review", en *The Elementary School Journal*, vol. 83, nº 4, págs. 427-452.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990) "Cadenas y sueños: el contexto educativo de la innovación escolar", en *Educación y Sociedad*, nº 7, págs. 117-138.