

CALIDAD EDUCATIVA Y EFECTIVIDAD ESCOLAR: CONCEPTOS Y CARACTERÍSTICAS

EDUCATIONAL QUALITY AND SCHOOL EFFECTIVENESS: CONCEPTS AND CHARACTERISTICS

WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA¹

RESUMEN

El artículo presenta algunas concepciones teóricas a respecto de los constructos calidad educativa y efectividad escolar. Debate el uso indiscriminado del término calidad, la dificultad en su caracterización y la imposibilidad de su utilización sin una teoría que lo fundamente. Como ejemplo de posibles teorías de calidad presentamos y caracterizamos el Modelo Sistémico propuesto por Orden Hoz (1992). Finalmente presentamos los factores que suelen caracterizar los centros educativos eficaces, de acuerdo con Simmons, Hillman y Mortimore (1998), ya que la efectividad escolar es un indicador de calidad educativa.

Palabras clave: Evaluación educativa, Calidad educativa, Efectividad escolar.

ABSTRACT

This paper present any theoretical conceptions respect the constructs educational quality and school effectiveness. We debate the indiscriminate use of the term quality, the difficulty in your characterization and the impossibility of your utilization without a theoretical model. As example of quality theories possibles we present and characterize the System Model of Orden Hoz (1992). Finally, we present the factors which characterize the educatives centers efectiveness, according Simmons, Hillman and Mortimore (1998), since as school effectiveness is an indicator of educational quality.

Keywords: Educational evaluation, Educational quality, School effectiveness.

HACÍA UNA DEFINICIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA

No hay nada extraño en que los expertos en temas educativos se muestren interesados por la calidad. De acuerdo con Doherty (1997), ha sido así durante mucho tiempo, desde el programa de formación de Platón para los guardianes de *La República*. El autor prosigue afirmando que, desde la elaboración del libro *Education and Training for the Twenty-First Century*, se ha despertado un tremendo interés por lo que algunos escépticos llaman el “asunto de la calidad” y, actualmente tenemos una pléthora de guardianes de la calidad.

Según De Miguel, Madrid, Noriega y Rodríguez (1994), esta es una de las palabras más utilizadas últimamente. Se habla de calidad de vida, calidad del trabajo, calidad de la educación, etc. No obstante, en la mayoría de las veces sin precisar qué se entiende por calidad o desde qué enfoque teórico se utiliza tal término. También Orden Hoz (1992) nos recuerda que la referencia a la calidad se utiliza indiscriminadamente para justificar cualquier decisión referente a reformas e innovaciones educativas, proyectos de investigación, conferencias y congresos científicos, etc. *Todas estas actividades y otras muchas se colocan bajo el gran paraguas de la calidad* (Orden Hoz, 1992, pág. 533).

No obstante, la idea de calidad de la educación que se está abriendo paso en los países europeos y latinoamericanos es una exigencia de la sociedad actual, cambiante, diversa e intercultural. Actualmente, son cada vez

¹ Profesor del Departamento de *Fundamentos da Educação* (FACED/UFC); Alumno de doctorado en el programa “Investigación, Diagnóstico y Evaluación para la Calidad Educativa” (Universidad Complutense de Madrid); Becario de la *Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES). E-mail: w_andriola@yahoo.com

más numerosos los países que se incorporan a esta tendencia evaluadora, plenamente justificada (Castro & Azcutia, 1996). Tal hecho ha ocasionado, por lo menos en Gran Bretaña, cierta exasperación dentro del mundo académico ya que

[...] el vocabulario referente a la calidad es el que debe aprender cualquier aspirante académico que desee escapar de la ardua tarea de tener que enseñar un número cada vez mayor de alumnos [...]” (Doherty, 1997, pág. 22).

Parece ser obvio que las implicaciones de esta tendencia afectan a toda clase de instituciones educativas, desde escuelas primarias a escuelas superiores. Todavía, es necesario reconocer la multitud de proposiciones teóricas a respecto de lo que caracteriza la “calidad educativa”. Este hecho resulta de los intereses y de las perspectivas que se asumen en cada caso, lo que ocasiona una evidente falta de consenso a respecto de su definición (De Miguel, Madrid, Noriega & Rodríguez, 1994).

Esa calidad que se pretende alcanzar, de acuerdo con Rodríguez (1997), puede y debe adoptar múltiples concepciones. Cada institución es la que tiene que marcar sus propios objetivos de calidad y los indicadores, que le sirvan de guía para conocer el grado en que se está logrando sus objetivos planeados, de acuerdo con su contexto socio-político-económico-educacional (Sammons, Hillman & Mortimore, 1998).

Sabemos que hay quien reconozca que es una tarea ardua y difícil. Como nos habla Doherty (1997):

[...] el tema de la calidad se puede discutir eternamente, pues no hay una visión consensuada [...] la calidad se sabe lo que es, y al mismo tiempo se ignora [...] si nadie sabe lo que es, entonces no existe a efectos prácticos. Pero a efectos prácticos sí existe (pág. 22).

Este es un ejemplo del típico argumento *no puedes definirla pero la reconoces cuando la ves* y una de las citas favoritas por parte de aquellos que escriben sobre la calidad. Doherty (1997) sostiene que la calidad en sí misma es un término un tanto ambiguo, ya que tiene connotaciones tanto de resultados como de excelencia.

La perspectiva de calidad como resultados se aproxima del movimiento de investigaciones llevadas a cabo a respecto de la efectividad escolar. En este caso, la calidad educativa estaría caracterizada como la máxima aproximación posible entre los objetivos

educativos planeados *a priori* y los resultados educativos obtenidos *a posteriori*. No hace ningún tipo de mención a los procesos educativos empleados en la consecución de los objetivos educativos.

Por otro lado, en la perspectiva de la calidad como excelencia la preocupación es por los procesos educativos empleados en la actividad de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, en esta segunda concepción importa la naturaleza de los procesos educativos que son utilizados en la consecución de los objetivos educativos.

En la concepción de Harvey y Green (1993) la calidad es caracterizada a través de cinco propiedades:

- *Excepción*: distinción del centro educativo frente a otros centros o a los estándares de calidad establecidos en una sociedad o sistema educativo;

- *Perfección, consistencia, mérito*: característica de los centros educativos que responden bien a los requisitos exigidos y/o que promueven la “cultura de la calidad” para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados, de acuerdo con ciertos criterios de control de calidad;

- *Adecuación a propósitos*: centros educativos donde existe adecuación entre los resultados y los fines u objetivos propuestos; centros donde los programas y servicios responden a las necesidades de los clientes o usuarios;

- *Producto económico (relación costo-valor)*: centros eficientes al relacionar costos y resultados;

- *Transformación y cambio*: centros preocupados por mejorar el rendimiento de los alumnos e incrementar el valor añadido; centros orientados hacia el desarrollo cualitativo de la organización (desarrollo organizacional).

Ya para Malkova (1989) la calidad

[...] es un sistema de índices, socialmente condicionados, del nivel de los conocimientos, competencias, hábitos y relaciones significativas con el mundo que deberá poseer el alumno al finalizar sus estudios escolares (pág. 39).

En este apartado intentamos demostrar la variabilidad conceptual de “calidad”, pues como afirma Izaguirre (1996):

... calidad significa cosas diferentes según los enfoques y los grupos de interés, según se habla de los resultados o de los procesos, según para quién y para qué sea esa calidad. Está muy relacionada con los fines que se propongan a la escuela, con las políticas

educativas de cada país y, en último extremo, con la idea de hombre y de sociedad y con los valores subyacentes a cada sistema educativo.” (pág. 55).

No obstante la gran diversidad, hay una característica común a las mismas: la “calidad educativa”, sea lo sea, es resultado de la adopción de procesos de evaluación, que posibilitan la toma de decisión y que, a su vez, permite al centro educativo aproximarse de la deseada “calidad”.

Hay que decir que la elección de una concepción o modelo de calidad no es una tarea fácil dado que supone adoptar una serie de decisiones metodológicas en la que intervienen diversos factores, tales como nuestras concepciones ideológicas y filosóficas del mundo, nuestra peculiar forma de captar e interpretar los fenómenos y hechos sociales y nuestra formación epistemológica. ¡A pesar de todas estas dificultades hay que elegir un modelo teórico que fundamente una definición de calidad! Como ejemplo, vamos hacer algunos comentarios a respecto del Modelo Sistémico de Calidad Educativa, desarrollado por Orden Hoz (1992).

MODELO SISTÉMICO DE CALIDAD EDUCATIVA DE ORDEN HOZ

Como hemos visto en el apartado anterior no tiene lógica hablar de calidad educativa si no tenemos en cuenta el modelo teórico que fundamenta el concepto de tal constructo. El Modelo Sistémico de Calidad Educativa de Orden Hoz (1992) tiene como base las relaciones entre los elementos de la educación o de centros educativos integrados en un sistema, conforme es presentado en el Anexo 1.

El Modelo Sistémico de la Calidad Educativa se basa en relaciones de coherencia establecidas jerárquicamente y, en este ámbito, la calidad se vincula a relaciones de coherencia entre los componentes del sistema y no a las características de cada uno de los elementos. Parte de la premisa de que todo sistema está inmerso o rodeado de un ambiente o entorno del que depende para sus entradas o salidas; la educación es parte del sistema socioeconómico, que nutre y es nutrido por el sistema educativo. La escuela solo existe por la sociedad, que le pide que satisfaga determinadas necesidades, aspiraciones y expectativas sociales (Componente A) y a todas ellas debe responder la educación. También es necesario reconocer que la educación tiene fines, metas y objetivos que son elementos internos del sistema (Componente B),

es el qué hacer, pero desde adentro, diferente a las necesidades sociales que son externas.

Otro componente del Modelo Sistémico de la Calidad Educativa es el producto, los resultados, aprendizajes, que pueden verse como el equipamiento intelectual, actitudinal o valorativo que proporcionan, por ejemplo, el incremento de la ciencia (Componente C). Todavía, para que haya productos se necesitan procesos de educación (Componente D), tales como, organización administrativa, currículum, determinación de que enseñar, procesos instructivos, procesos de investigación, de evaluación, directivos y liderazgo, administrativos y gerenciales, de recursos humanos, económicos y materiales. Para que el proceso educativo sea puesto en práctica, el ambiente proporciona elementos o entradas del sistema (Componente E), que son los alumnos, profesores y recursos de todo tipo (científicos, didácticos, económicos, etc.).

Partiendo de este modelo se puede llegar a definir la calidad educativa como la relación coherente entre los componentes del Modelo Sistémico. Así, la evaluación de la calidad educativa en este ámbito trataría de identificar las relaciones entre los componentes de contexto, entrada, proceso y producto del sistema, y valorarlas en función de un conjunto de reglas bien establecido y derivado de un principio general con una fuerte fundamentación.

A los efectos de definir los factores más importantes que teóricamente pueden integrar el concepto de calidad educativa son destacadas las relaciones centradas en los tres componentes siguientes: Expectativas y necesidades sociales (Componente A); Metas y objetivos de la educación (Componente B); Producto de la educación (Componente C).

En primer lugar, la coherencia entre, por un lado, entradas (Componente A), procesos (Componente D), productos (Componente C) y metas (Componente B) y, por otro, expectativas y necesidades sociales (Componente A) caracteriza la funcionalidad de la calidad educativa. En segundo lugar, la coherencia del producto (Componente C) con las metas y objetivos (Componente B) caracteriza la efectividad de la calidad de la educación. En tercer lugar, la coherencia entre, por un lado, entradas (Componente E) y procesos (Componente D) y, por otro, el producto (Componente C) caracteriza la eficiencia de la calidad educativa.

En síntesis, en el ámbito del Modelo Sistémico de la Calidad Educativa propuesto por Orden Hoz (1992), lo que genéricamente es denominado *calidad educativa* se identifica con un complejo constructo explicativo de valoraciones, apoyado en la consideración conjunta de

tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, efectividad y eficiencia, expresión, a su vez, de un conjunto integrado de relaciones de coherencia entre los componentes básicos de la educación o de un sistema educativo concebido como un sistema.

Orden Hoz (1992) enfatiza la relevancia de la relación entre las tres dimensiones presentes en su modelo y que hacen parte del concepto de calidad educativa. Afirma que carece de sentido, por ejemplo,

[...] hablar de eficiencia, en ausencia de eficacia, y es dudoso considerar como eficaz una institución universitaria que logra unos objetivos poco relevantes para los estudiantes y para la sociedad, es decir, con un bajo nivel de funcionalidad (pág. 536).

En el marco del Modelo Sistémico de Orden Hoz (1992), el concepto de calidad educativa aparece como un continuo escalar, cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia, mutuamente implicados. Su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes principales representados en dicho modelo.

EFFECTIVIDAD ESCOLAR Y CALIDAD EDUCATIVA

Hemos visto que en el modelo propuesto por Orden Hoz (1992) la eficiencia o efectividad educativa es concebida como siendo la relación de coherencia entre los objetivos educativos, establecidos *a priori*, y los resultados educativos, obtenidos *a posteriori*. En este contexto, podríamos decir que la efectividad educativa es, sin duda alguna, un poderoso indicador de la calidad educativa.

Ahora bien, ya tenemos la definición de lo que entendemos como efectividad educativa. Todavía, hace falta saber las características que distinguen los centros educativos eficaces. Empecemos afirmando que las investigaciones para identificar los factores caracterizadores de la efectividad de los centros educativos posibilitan la mejoría de la calidad de los mismos, con base en la actuación o control sobre tales factores (Izaguirre, 1996). Todavía, es necesario considerar la relatividad de los factores, es decir, los factores pueden tener papeles o distintos dependiendo del contexto educativo (Harvey & Green, 1993).

Muchos investigadores han demostrado que las escuelas con elevada efectividad y, por lo tanto, con

indicios de elevada calidad educativa tienen algunas características o factores bastante peculiares, siendo que Sammons, Hillman y Mortimore (1998) destacan once. Según ellos, tales factores no son independientes ni representan una lista exhaustiva, aunque proporcionan un resumen de las investigaciones llevadas a cabo respecto la efectividad o eficacia escolar. Enseguida cada uno de estos factores es caracterizado.

LIDERAZGO PROFESIONAL DE LA DIRECCIÓN

La importancia del papel del liderazgo del director o directores, más que el de otros miembros del cuerpo académico, puede ser sensible al contexto, en particular a patrones de organización escolar (Zigarelli, 1996). El liderazgo no se relaciona simplemente con la calidad de los líderes individuales aunque esto sea, por supuesto, importante. Resulta fundamental el papel de los líderes, su estilo gerencial, su relación con la visión, valores y metas de la escuela y su manera de abordar el cambio. Los diversos estudios concluyen que tres características están asociadas al liderazgo exitoso:

- *Fuerza en los propósitos*: considerar prioritario el reclutamiento de los futuros profesores, el consenso y la unidad de propósitos entre el equipo de funcionarios de mayor rango y antigüedad dentro del centro educativo. También es destacada la habilidad de mediar los agentes que puedan causar cambios negativos; el éxito para obtener recursos adicionales y la capacidad de iniciar y mantener procesos de mejoramiento de la escuela;

- *Enfoque participativo*: es importante compartir las responsabilidades de liderazgo con otros miembros del equipo de funcionarios de alto rango y involucrar de manera más general a los profesores en la toma de decisiones;

- *Profesional sobresaliente*: implica en que el director debe adoptar ciertos tipos de acciones tales como desplazarse frecuentemente por la escuela, visitar las aulas y mantener conversaciones informales con los profesores, funcionarios o mismo alumnos.

En síntesis, las acciones que caracterizan el liderazgo del director resultan de su poder de decisión, de la toma de decisiones compartidas, del conocimiento de lo que sucede en las aulas y del seguimiento del progreso de los alumnos. Así, un director efectivo no es simplemente el administrador o director de mayor antigüedad sino que, en cierto sentido, es un profesionista sobresaliente.

VISIÓN Y OBJETIVOS COMPARTIDOS

Los componentes del centro educativo deben tener consenso a respecto de los objetivos y valores del mismo, los poniendo en práctica mediante el trabajo y la toma de decisiones conjunta. Elementos de la comunidad tales como el trabajo cooperativo, comunicación efectiva y metas compartidas son cruciales para los centros educativos.

Este factor tiene parcialmente la responsabilidad del director. Todavía depende de características más amplias de los centros educativos ya que estas no están determinadas por individuos particulares. Entre las diversas características que deben tener los centros educativos son relevantes las siguientes:

- *Unidad de propósito*: es importante que todos los sujetos componentes del centro educativo tengan una visión compartida a respecto de las metas, aspiraciones y propósitos del mismo;

- *Consistencia en la práctica*: está relacionada con la idea de consenso entre el cuerpo académico a respecto de las normas de disciplina, de evaluación y de reglas, políticas de premios y sanciones;

- *Colaboración y trabajo colegiado*: es caracterizado por la participación efectiva de los profesores con respecto a la elaboración de pautas escolares y en la toma de decisiones. También pueden presentar opiniones respecto el funcionamiento del centro educativo.

El factor “visión y objetivos compartidos” presenta la necesidad del centro educativo funcionar plenamente como un todo coherente con sus metas y objetivos, a partir del planeamiento participativo.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Este factor es uno de los más relevantes para comprender la efectividad de los centros educativos, es decir, el ambiente (medio físico) responsable por el aprendizaje de los alumnos debe tener algunas características tales como:

- *Atmósfera ordenada*: ser un lugar tranquilo, tener el clima ordenado y orientado al trabajo;

- *Ambiente de trabajo atractivo*: tener condiciones de trabajo atractivas y estimulantes para el aprendizaje y el trabajo académico.

El factor “ambiente de aprendizaje” reconoce la importancia de las condiciones de trabajo atractivas, ordenadas, tranquilas y estimulantes, que tienden a mejorar el ánimo de los alumnos para el aprendizaje y, sobretodo, de los profesores para la enseñanza.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EL CENTRO DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR

Es la actividad básica de cualquier centro educativo. No obstante, las instituciones educativas difieren en el grado en que se concentran en este propósito primario. Según Sammons, Hillman y Mortimore (1998),

[...] diversos estudios han demostrado correlaciones entre el enfoque en la enseñanza y el aprendizaje y en la efectividad del profesor y la escuela (p. 36).

Así, es posible afirmar que es fundamental para las escuelas y los profesores centrar la atención tanto en la calidad como en la cantidad de la enseñanza y el aprendizaje que se llevan a cabo. Este factor tiene tres características claves:

- *Optimización del tiempo de aprendizaje*: el tiempo de aprendizaje académico (duración de las clases a respecto del día, semana y año académico) y el empleado en la realización de tareas, siguen siendo factores clave para pronosticar el aprovechamiento. No obstante, como nos habla Carroll (1989), no es el tiempo como tal lo que cuenta, sino lo que sucede durante ese tiempo;

- *Énfasis académico*: los profesores deben tener conocimientos elevados y actualizados con respecto a su asignatura, ofrecer tareas para ser ejecutadas fuera del aula y retroalimentar sus alumnos;

- *Enfoque en el aprovechamiento*: enfatiza la importancia de la obtención de habilidades básicas por parte de los alumnos.

Las características de este factor residen en la destinación del mayor tiempo posible a la ejecución de las actividades que proporcionen aprendizajes de calidad, tutorizadas y retroalimentadas por los profesores.

ENSEÑANZA COMO PROPÓSITO

Este factor parte del supuesto que la calidad de la enseñanza es el elemento central y más importante del centro educativo efectivo, donde los profesores tienen papel fundamental. Las características de este factor son:

- *Organización eficiente*: los profesores deben ser organizados y claros con respecto a sus objetivos en la enseñanza;

- *Claridad de propósitos*: los alumnos deben tener claro los propósitos de los contenidos de las asignaturas y/o lecciones;

• *Lecciones estructuradas*: es importante que la enseñanza sea estructurada y con propósito para promover el progreso de los estudiantes;

• *Práctica adaptable*: es caracterizada por el uso de estrategias adecuadas a las diferencias del estilo de aprendizaje de los alumnos.

Sus factores fundamentales están caracterizados por la preocupación con los procesos de enseñanza, tales como tener una organización eficiente con tareas organizadas de modo jerárquico, claridad de propósitos y práctica de los profesores adaptada a las diferencias de los alumnos.

Este último aspecto está basado en el hecho de que la actividad instructiva o educativa está inmersa en una gran diversidad de características personales de los profesores y alumnos, cuya interacción resulta en grados distintos de eficiencia de la enseñanza y, por supuesto, de aprendizaje (García García, 1997). Dada la diversidad de las características de los alumnos hay que adaptar o adecuar los procesos instructivos a sus principales características para, de ese modo, obtener una mayor calidad educativa. El supuesto central es que los alumnos aprenden de modo diferente y en distintos grados siendo, de ese modo, responsabilidad del profesor asegurar la consecución de los objetivos educativos al mayor número de alumnos posible mediante la *adaptación, ajuste o adecuación* de los procesos de enseñanza a las principales características de los alumnos. Según García García (1997), de estas ideas sencillas, pero que en la mayoría de las veces son desconsideradas por los profesores, surge una línea de investigación pedagógica denominada *Aptitud-Tratamiento-Interacción* (ATI).

EXPECTATIVAS ELEVADAS

Todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza deben tener creencias de que cualquier alumno tiene plena capacidad para el aprendizaje, es decir, deben tener expectativas elevadas respecto al progreso de cada alumno en particular. Las principales características de este factor son:

• *Expectativas globales elevadas*: todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza deben tener expectativas de que los alumnos son capaces de obtener éxitos académicos, es decir, pueden obtener nuevos aprendizajes cada vez más complejos;

• *Comunicación de expectativas*: las expectativas de cada profesor deben ser comunicadas por medio del reconocimiento de los éxitos de sus alumnos (reforzamiento positivo, estímulo para el suceso, etc.);

• *Desafío intelectual*: los profesores deben presentar a los alumnos tareas académicas que caractericen cierto grado de desafío intelectual. Es importante estimular los alumnos a usar su imaginación creativa y su capacidad para resolver problemas.

En síntesis, el factor enfatiza la importancia de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tener expectativas positivas a respecto de sus alumnos. Finalmente, los procesos educativos deben estar compuestos por tareas que tengan características de desafíos intelectuales, adaptadas a las características individuales de los alumnos.

REFUERZO POSITIVO

El proceso de refuerzo, sea en términos de adopción de reglas de disciplina o de retroalimentación, es un elemento importante para los centros educativos eficaces. Supone las siguientes características:

• *Disciplina clara y justa*: implica mantener buen orden, imponer reglas justas, claras y bien entendidas;

• *Retroalimentación de los alumnos*: algunas investigaciones han demostrado que el reconocimiento público del éxito académico individual y de otros comportamientos positivos contribuyen a la efectividad.

Lo que es tratado aquí como *refuerzo positivo*, en la realidad, es el conjunto de reglas que implica en mantener cierto grado de disciplina y orden en el espacio de aprendizaje. Implica también en una actuación del profesor como responsable por la retroalimentación en nivel micro (clase) y macro (departamento y centro educativo) a respecto de los progresos obtenidos en el planeamiento, en las asignaturas, en la elección del contenido, en el aprendizaje, etc.

SEGUIMIENTO DE LOS AVANCES DE LOS ALUMNOS

La evaluación del funcionamiento del centro educativo y adelanto de los alumnos, así como el empleo de programas de mejoramiento (innovaciones pedagógicas), son las características de este factor de efectividad.

El *seguimiento del desempeño del alumno* es caracterizado por la adopción de procedimientos para acompañar, de modo frecuente y sistemático, los avan-

ces de los alumnos en el ámbito del aula o del centro educativo. Se trata de determinar el grado de alcance de las metas de la enseñanza a partir del progreso de los alumnos. Por otro lado, este procedimiento permite la retroalimentación de los profesores con respecto a sus comportamientos didácticos.

DERECHOS Y RESPONSABILIDADES DE LOS ALUMNOS

No es necesario resaltar la obvia importancia de la participación de los alumnos en algunas de las actividades del centro educativo. Los alumnos deben tener un papel activo en la vida del centro educativo y ser responsables, en gran parte, por su propia aprendizaje. En este factor son destacados:

- *Autoestima del alumno*: es un factor que tiene relación con el rendimiento académico y que es afectado por las relaciones interpersonales, sobretodo con respecto a las relaciones con los profesores. Algunos estudios han demostrado que cuando los profesores comunicaban entusiasmo a los alumnos y cuando les demostraban atención individual los resultados eran positivos, en términos de mejora del rendimiento académico (Sammons, Hillman & Mortimore, 1998);

- *Posiciones de responsabilidad*: los alumnos deberán tener conciencia de sus responsabilidades en algunas actividades del centro educativo (por ejemplo en la manutención de la disciplina y orden; en la participación en competiciones deportivas y pedagógicas, representando el centro educativo; en la participación en procesos de evaluación de componentes del centro educativo, etc.), y en su propia aprendizaje;

- *Control del trabajo*: los alumnos deben tener cierta independencia en la ejecución de actividades académicas, es decir, tener control sobre su propio trabajo. No obstante, deben ser informados sistemáticamente a respecto de sus progresos individuales.

COLABORACIÓN HOGAR-CENTRO EDUCATIVO

Se hace conveniente resaltar la importancia o el efecto positivo de una relación de apoyo y cooperación entre el hogar y la escuela, sobretodo en los niveles más básicos de la enseñanza. Sin embargo, esta relación tiende a ser más lejana a medida en que la edad de los alumnos avanza y, probablemente, existirán marcadas diferencias cualitativas en la

participación de los padres en los varios niveles de la enseñanza (Zigarelli, 1996).

No obstante, los centros educativos que fomentan las buenas relaciones hogar-escuela y refuerzan la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos tienen características de elevada efectividad. La participación de los padres puede ser caracterizada por su presencia en actividades tales como reuniones con profesores y equipo directiva del centro educativo, actos cívicos y otras actividades menos formales.

ORGANIZACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Este factor está caracterizado por el aprendizaje continuo de todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza (los profesores y directivos del centro educativo) y por la búsqueda constante por la actualización de los agentes y contenidos de las signaturas. Es interesante decir que la actualización debe ser una actividad incorporada a las diversas otras actividades del propio centro educativo, es decir, debe ser algo común, estar incorporada al centro como una actividad cotidiana. El desarrollo del personal debería ser fomentado por el propio centro educativo a través de programas de instrucción continuos, progresivos y totalmente incorporados a las diversas otras actividades del mismo.

CONSIDERACIONES FINALES

Como una síntesis de lo que fue presentado, es posible observar que de los once factores característicos de la calidad de un centro educativo, por lo menos siete de ellos están referidos al proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, podremos suponer que la mayor preocupación de los administradores educativos es con la enseñanza y el aprendizaje, es decir, con el grado en que los procesos de enseñanza utilizados proporcionan productos (aprendizajes) con elevado grado de coherencia con los objetivos planeados inicialmente.

Hemos dicho que la efectividad escolar es un poderoso indicador a respecto de la calidad de un centro educativo, es decir, se un centro educativo tiene elevado grado de consecución de los objetivos educativos planeados *a priori* podemos afirmar, entonces, que es una institución de calidad con respecto a sus objetivos educativos. Finalmente, debemos decir que la manera más sensata, económica, fácil y rápida de determinar el grado de efectividad de

un centro educativo es a través de la evaluación del aprendizaje de sus alumnos.

Así, el grado de aprendizaje de los alumnos de un centro educativo es, en última instancia, un indicador de la calidad de este mismo centro educativo con respecto al grado de consecución de sus objetivos educativos, o sea, es un indicador de la efectividad del centro educativo. Este hecho justifica plenamente la ejecución de procesos sistemáticos de evaluación del aprendizaje con la finalidad de retroalimentar el centro educativo y, posteriormente, lo mejorar en aquellos aspectos considerados prioritarios para la obtención de la calidad educativa. Como nos habla Hubbard (1997), es incontrovertible que la evaluación y la retroalimentación son actividades fundamentales para la mejora de cualquier proceso educativo y, por lo tanto, de la propia calidad educativa.

La actual necesidad de evaluar el grado de calidad de los centros educativos, en el ámbito mundial, puede ser sintetizada en un precioso dicho popular, presentado por el español Baltasar Gracián en su obra *El arte de la prudencia*, del año 1647: *nadie mira al sol resplandeciente, pero todos lo hacen cuando está eclipsado*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, J. L. & AZCUTIA, J. P. (1996): *Evaluación de Centros Docentes. El Plan EVA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- DE MIGUEL, M., MADRID, V., NORIEGA, J. & RODRÍGUEZ, B. (1994): *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- DOHERTY, G. D. (Org.) (1997): *Desarrollo de Sistemas de Calidad en la Educación*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- GARCÍA GARCÍA, M. (1997): Educación Adaptativa. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), pp. 247-271.
- HARVEY, L. & GREEN, D. (1993): Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), pp. 9-34.
- HUBBARD, D. L. (1997): Dirección de la calidad total en la educación superior. Aprendiendo de las fábricas (Cap. 8). In G. D. DOHERTY (Org.), *Desarrollo de Sistemas de Calidad en la Educación*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- IZAGUIRRE, M. M. R. (1996): La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*. 246, abril, pp. 52-57.
- MALKOVA, Z. A. (1989): Enseñanza de masas y calidad de la educación. *Perspectivas*, XIX (1), pp. 35-49.
- ORDEN HOZ, A. (1992): Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria. *Resumenes del Congreso Internacional de Universidades*. Madrid, julio, pp. 531-539.
- RODRÍGUEZ, M. A. C. (1997): Calidad educativa y evaluación de centros. *Comunidad Educativa*, 243, junio, pp. 25-31.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. & MORTIMORE, P. (1998): *Características Clave de las Escuelas Efectivas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- ZIGARELLI, M. A. (1996): An empirical test of conclusions from effective schools research. *Journal of Educational Research*, 40 (2), pp. 103-109.