

**Máster de Políticas y Prácticas
de Innovación Educativa**

Trabajo Fin de Máster

**● Análisis de los elementos de
calidad educativa en la escuela:
Estudio multicaso**

Antonio Fernández Larragueta

Dirigido por: Juan Fernández Sierra

PRESENTACIÓN	3
1. LA CALIDAD EN LA ESCUELA	4
1.1 La Gestión de la Calidad Total en educación	5
1.2 La Calidad Integral Justa	11
2. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	15
2.1 Evaluación por criterios	15
2.2 Evaluación interpretativa	16
2.3 Indicadores	18
2.3.1 <i>Indicadores de rendimiento: Mercado social</i>	18
2.3.2 <i>Indicadores de calidad educativa: Modelo ético</i>	21
3. LA CALIDAD COMO RETÓRICA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS	22
3.1 Breve aproximación al concepto de Calidad en las últimas leyes educativas españolas	23
3.2 La LOMCE, una reforma en curso	26
4. INVESTIGACIONES SOBRE LA CALIDAD, REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN	31
5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	36
6. METODOLOGÍA: ENFOQUES O PERSPECTIVAS	37
6.1 Estudio de caso	39
6.2 La muestra	41
6.3 Instrumentos para la recogida de datos	42
6.3.1 <i>Entrevistas</i>	43
6.3.2 <i>Observación participante</i>	46
6.3.3 <i>Análisis de documentos</i>	48
6.4 Procedimiento para el análisis de los datos	49
6.5 El rigor de la investigación	52
6.6 Secuenciación y temporalización del proceso de investigación	54
7. BIBLIOGRAFÍA	55

“Si necesitamos hablar de la calidad de la enseñanza, es porque la sociedad demanda responsabilidades de un sistema de escolarización que no se ajusta ni responde a sus necesidades, y a la esperanza que aquella tiene puesta en la escuela” (Álvarez Méndez, 1992: 7)

PRESENTACIÓN

¿Qué es la calidad en la educación? ¿Es lo mismo calidad educativa que calidad de la educación? Estas preguntas me fueron surgiendo a lo largo de las lecturas y de los coloquios que tuvimos en las clases del master de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. En la actualidad algunos sectores, relacionados o no con la educación, se quejan de la “calidad” de la misma. Hay que pensar que el tema de la calidad educativa es complejo y a su vez inmerso en intereses que van más allá de lo puramente educativo. Debemos de tener en cuenta que la defensa de un modelo determinado de calidad tiene que ver con posiciones filosóficas, económicas, políticas, sociales e ideológicas.

A lo largo de mi experiencia como alumno, he tenido la oportunidad de pasar por varios tipos de centros educativos (públicos, concertados y privados). En este viaje, observé los diferentes tratamientos que daban a la hora de la calificación, trato con el alumnado, expectativas sociales, etc. En aquel momento no le daba ningún tipo de importancia, es ahora, con el paso del tiempo, cuando me he dado cuenta de las diferentes expectativas que había en relación con los estudiantes y la calidad del centro, instituciones y profesores.

Ante esta circunstancia me surgió la pregunta de ¿por qué esas divergencias en la concepción de calidad educativa?. Es de allí donde quiero que parta mi investigación, de los diversos modos de actuar y de concebir la calidad que se dan en los diversos centros.

Con ese propósito he construido este trabajo fin de master, organizado en dos partes interrelacionadas: la primera de carácter teórico, mientras en la segunda presento la propuesta de trabajo empírico o investigación propiamente dicha.

Respecto al marco teórico, expongo en un primer apartado los tipos de calidad educativa y sus características; en un segundo, hablo de las diferentes leyes de la democracia que han tenido como eje de la reforma la mejora de la calidad educativa, desde la LOGSE hasta la última en salir al escenario, la LOMCE; en tercer lugar, realizo una búsqueda y análisis de investigaciones actuales en relación al tema de estudio de este proyecto.

En cuanto a la parte empírica, presento la metodología y el proceso de investigación que pretendo seguir. Para ello, comienzo explicando nuestra propuesta de investigación naturalista y la conveniencia de realizar este trabajo bajo esta epistemología, para pasar a exponer los objetivos, metodología, instrumentos de recogida de información, proceso de análisis de datos y secuenciación temporal del desarrollo de la investigación.

1. LA CALIDAD EN LA ESCUELA

A lo largo de los años y considerando los cambios emprendidos en el contexto escolar, han ido emergiendo diversos conceptos a la hora de plantearse qué es la calidad. En este sentido, siguiendo la categorización de Fdez Sierra (2002), nos encontramos en la actualidad con dos planteamientos contrapuestos a lo que a la calidad educativa se refiere: la primera denominada Gestión de la Calidad Total y la segunda, Calidad Integral Justa.

Para reflexionar sobre estos dos conceptos vamos a considerar diferentes variables socio-económicas que nos permitan analizar cómo inciden estas perspectivas en el contexto escolar.

1.1. La Gestión de la Calidad Total en educación

El primer concepto que vamos a trabajar es el de la Calidad Total. En los últimos años, en un contexto económico global, ha ido ganando cada vez más partidarios el pensamiento económico neoliberal frente a la pérdida de influencia del pensamiento social y de las corrientes económicas keynesianas. En este sentido, Viçent Navarro (1996) presenta cuatro principios fundamentales en los que sustenta su modelo dicha corriente neoliberal:

“1. Los déficits del presupuesto estatal son intrínsecamente negativos para la economía, puesto que absorben el ahorro nacional, aumentan los tipos de interés, y disminuye las tasas de inversión financiada por los ahorros domésticos. 2. Las intervenciones estatales regulando el mercado de trabajo son también intrínsecamente negativas. Se asume que las políticas públicas encaminadas a establecer pleno empleo son ineficaces e injustificadas, considerando la fuerza del trabajo como cualquier otra mercancía cuya comercialización debiera ser desregulada. 3. Las protecciones sociales garantizadas por el estado de Bienestar a través de las políticas redistributivas se consideran perniciosas para el desarrollo económico. Se exige que se reduzca, e incluso se elimine el Estado de Bienestar. 4. El estado no debería intervenir en la regulación del comercio exterior ni en la regulación del mercado financiero” (citado en Fdez Sierra 2002b: 84)

Como se puede observar, en estos cuatro principios, el objetivo de la política neoliberal es explicitar que las políticas sociales y la gestión

pública son perniciosas para un buen desarrollo económico; pretendiendo llevar los criterios del mercado a todos los espacios sociales y conseguir la privatización de ámbitos como el educativo y el sanitario. En este sentido, como apunta Pérez Gómez (2012: 23), esta privatización resquebraja la igualdad de oportunidades y *“el recorte y el deterioro actual de las prestaciones sociales atendidas por el estado del bienestar, en virtud de la mundialización de la economía del libre mercado, amenaza la permanencia de los servicios públicos y con ello la protección de los individuos y el equilibrio social”*.

Para explicar, dentro del marco educativo, esta percepción empresarial de la calidad¹, utilizaremos los cinco bloques de análisis expuestos por Fdez Sierra (2002b) y que van desde la visión del individuo-cliente hasta la visión de la escuela-empresa como corporación:

a) Clientes de la educación: Para la teoría economicista de la GCT, el cliente externo es el punto central sobre el que debe girar toda actuación, puesto que es quien compra el servicio. En el campo de la educación se podría presuponer que el cliente externo es el estudiante y, por extensión, sus familias.

Observamos que, bajo este planteamiento de GCT, el objetivo principal de los centros escolares es atraer esos clientes a sus instalaciones. Y el análisis de la calidad de dichos centros sería sinónimo de la valoración y grado de satisfacción que los usuarios-clientes tendrían al finalizar su utilización: *“Así pues, el*

¹ Gestión de la Calidad definida por Pérez Fernández de Velasco (1994) como *“persigue la satisfacción total de los clientes a través de la mejora continua de la calidad de todos los métodos y procesos operativos mediante la participación activa de todo el personal en grupos de mejora y círculos de calidad que previamente han recibido formación y entrenamiento”* (citado en Fdez Sierra 2002b: 75)

planteamiento de GCT llevado al sistema educativo supone estimular la competitividad, pero no con el propósito de lograr una mejor educación para todos, sino con una intención seleccionadora, ya que la segmentación, estrategia esencial para conocer y competir en el mercado, hace necesario la detección, captación y sectorización de los posibles clientes” (Fdez Sierra 2002b: 88).

b) Interesados: La dificultad desde la perspectiva democrática y de participación sociopolítica que tienen los teóricos que defienden la GCT de tomar en consideración a todos aquellos individuos que no se son usuarios directos de este servicio, les ha llevado a introducir el elemento del interesado: *“Además de los clientes y del personal del centro, son (interesados) todos los que tienen un interés en los resultados educativos, económicos o de otro tipo” (CECE,1998 -citado en Fdez Sierra, 2002b: 89-)*

Como vemos, se ha intentado solventar la integración de las personas o entidades que no están enteramente vinculadas a la acción educativa, a través de la figura del “interesado” para así incluirlas en la acción y toma de decisiones.

c) Liderazgo: La teoría de GCT defiende un orden jerarquizado descendiente de la organización, con lo cual se consigue aumentar el control y garantizar la movilidad vertical de las decisiones y un gran número de puestos intermedios que permiten la fluidez de la cadena. En el sistema educativo estos puestos de líderes, que van camino de profesionalizarse, estarían ocupados por los inspectores, por los gerentes o gestores del colegio y por los equipos directivos.

En la gestión de la calidad total el individuo-docente no toma las decisiones, sino que son los altos cargos (propietarios de los centros, administración educativa, MEC, Consejería de educación) quienes se encargan de tomar las decisiones sobre los objetivos

educativos, que han de llevar a cabo como si fueran técnicos operarios, asumiéndolos dichos individuos-docentes.

Desde esta perspectiva, los docentes, en el mejor de los casos, pueden adecuar metodologías pero no redefinir los objetivos o finalidades educativas.

d) Plan estratégico: A través del plan estratégico se busca e intenta que todos los esfuerzos del personal se dirijan a la realización de los objetivos empresariales marcados por la alta dirección. En el ámbito educativo podemos identificar el plan estratégico con las programaciones anuales donde se marcan los objetivos de rendimiento que se han de cumplir a corto y medio plazo.

e) Misión corporativa: Desde el punto de vista empresarial, toda empresa, ya sea de servicios o de fabricación, busca como misión obtener unos beneficios y desarrollar su potencial competitivo. Desde este punto de vista, la perspectiva educativa de GCT no va a ser menos en la búsqueda del beneficio económico, y más aún observando la gran cantidad de capital que se maneja en la actualidad en dicho ámbito. Por ello, en el campo educativo la misión corporativa se centra, además, en otro tipo de beneficio, un beneficio relacionado más con la parte ideológica y social, ofreciendo al cliente productos a su gusto; no podemos olvidar que como afirma Zufiaurre (1996: 184) “ *No en vano la educación es un arma de control de Estados*”, que ahora pararía a ser, además, un instrumento de influencia de los poderes económicos e ideológicos con capacidad para ejercer el negocio educativo.

Explicados estos cinco aspectos fundamentales en el ámbito escolar sobre la Gestión de la Calidad Total, observamos cómo al alumnado se le considera como un cliente, es decir, un mero

consumidor de la educación y no como el fin de la misma. Con las siguientes palabras, Pérez Gómez (2012: 23) explica este paso a cliente:

“Pues bien, progresivamente y en aras de una supuesta libertad de opción y con el propósito de superar la burocracia e ineficiencia de los servicios públicos, se empiezan a hablar, no ya de ciudadanos, sino de clientes. A favor de una hipotética libertad de opción se está resquebrajando la igualdad de oportunidades.”

La GCT provoca una sectorización social del mercado, estableciendo capas y grupos sociales, para los cuales el propio mercado creará productos a su medida. Esto produce que se renuncie a la *“educación como elemento de compensación de desigualdades sociales de origen, reinterpretando la igualdad bajo una perspectiva meritocrática”* (Kallaghan, 1999 -citado en Fdez Sierra, 2002b: 96-).

En este modelo orientado al producto, el currículum está concebido como un plan de instrucción en el que se presentan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción a seguir por el profesor para conseguir los resultados deseados. El profesor es considerado un ingeniero, como define Charters (1945) *“un profesional dedicado a la construcción, organización, producción y ejecución de programas, de estructuras que cumplen determinadas funciones y que solucionan determinados problemas”* (citado en Angulo Rasco, 1994a: 81). En definitiva, un ingeniero de la educación que pone en marcha un currículum eficaz y eficiente para conseguir los objetivos, por lo que su papel es esencialmente reproductor.

Podemos observar cómo desde dicha perspectiva de la calidad es normal el uso de un vocabulario con una clara vinculación con el ámbito empresarial y económico. Es habitual leer y escuchar en este espacio educativo palabras como excelencia, eficacia y eficiencia.

El concepto de excelencia, según la primera acepción de la RAE (2001), es la *“superior calidad o bondad que hace digno de singular aprecio y estimación algo”*. Como podemos observar, se relaciona la excelencia con la calidad, determinando que algo excelente es aquello con una *“elevada calidad”*. Esta combinación puede ser peligrosa si la asumimos bajo una perspectiva tecnócrata, puesto que la calidad ha de escalarse y puntuarse para poder clasificarse en esos estándares de excelencia determinados por el mercado:

“La excelencia (desde esa perspectiva) es el conjunto de prácticas sobresalientes en la gestión de una organización y el logro de resultados basados en conceptos fundamentales que incluyen: la orientación hacia los resultados, orientación al cliente, liderazgo y perseverancia, procesos y hechos, implicación de las personas, mejora continua e innovación, alianzas mutuamente beneficiosas y responsabilidad social.” (excelencia-empresarial.com, 01/05/2013).

El segundo de dichos términos, eficacia, según la RAE (2001), es la *“capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera.”* Esta definición se queda un poco corta para el tema que tratamos, entendiéndose por eficacia, en el campo de las ciencias sociales y de la educación, la capacidad de conseguir un resultado tras la realización de una acción hecha a propósito. Vemos que, deja fuera de su consideración, la bondad y ética de lo pretendido.

Esta eficacia, como explica Gimeno Sacristán (1998: 104) está vinculada con el concepto de economía en sus dos vertientes: Externa e Interna. La externa, *“al considerar que el sistema educativo es eficaz cuando sus productos se corresponde en calidad y orientación con las exigencias de las tareas y trabajos requeridos en la economía del mercado. En su vertiente interna, al primar, en la escuela y el sistema educativo, la economía de esfuerzos y recursos en la consecución satisfactoria de los objetivos propuestos”*.

Por último, la eficiencia es la “*capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado*”, según la RAE. Definición algo ambigua en cuanto a que esa disposición ha de hacerse en el menor tiempo, esfuerzo y recursos posibles. En este sentido, García Tenorio y Pérez Rodríguez (2000: 89), explican que desde la perspectiva empresarial, la eficiencia se refiere al “*comportamiento interno de la empresa en términos de recursos consumidos y procesos utilizados para lograr los objetivos preestablecidos*”. En nuestro campo de acción y estudio, la eficiencia se entiende como la relación entre los esfuerzos o insumos empleados y los resultados obtenidos, que determinan el índice de productividad o rentabilidad del programa, relacionando: bienes y servicios, y costes requeridos para su obtención.

Como observamos, la utilización de estos términos en el discurso educativo, implica un posicionamiento ideológico-social-económico neoliberal y los aspectos e ideas subyacentes que conlleva el mismo.

1.2 La Calidad Integral Justa

El segundo concepto de Calidad que vamos a plantear es el de Calidad Integral Justa (CIJ). Como es lógico, no todos los teóricos ni toda la sociedad está de acuerdo con la perspectiva que ofrece la GCT, que defiende la calidad educativa desde un plano más empresarial y comercial, sino que se construyen otras alternativas desde posicionamientos ideológicos y epistemológicos distintos, como exponemos a continuación.

La Calidad Integral Justa defiende la escuela desde un punto de vista más humanista, por esta razón se entiende la calidad como una cuestión ontológica más que un proceso metodológico, como expresa Álvarez Méndez (1992: 7) “*Necesitamos plantear la calidad de la enseñanza como una cuestión ética*”.

Los partidarios de este enfoque, buscan un cambio en el modelo social actual, orientado hacia prácticas que primen la transformación personal, y la búsqueda de valores como la justicia, democracia, igualdad, tolerancia y diversidad.

Por la búsqueda de este cambio social, este tipo de pensamiento representa una amenaza para el concepto de escuela que se tiene desde ciertos sectores neoliberales que lo que pretenden es perpetuar, conservar y ensalzar, el estatus quo actual.

Entendiendo que cuando hablamos de calidad integral justa nos referimos a que es integral porque engloba todos los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y es justa porque los principios que dirige la enseñanza han de favorecer la corrección, nivelación y restitución de las diferencias socio-económicas y culturales:

“Si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada (...) Una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al primero una educación corrupta, a la vez que le favorece social o económicamente” (Connell, 1997: 22-23).

Nos encontramos con un sistema que busca una educación sin desentenderse de los principios de justicia e igualdad. Entendiendo esto como un *“principio socio-político irrenunciable de todas y cada una de las personas como miembros de una sociedad cuyo primer deber es caminar hacia las justicia social ofreciendo no sólo las mismas oportunidades formales a sus ciudadanos, sino apoyos extras de todo tipo que les ayuden a poder aprovechar y participar de las mismas”* (Fdez Sierra, 2012: 27)

Para una escuela crítica, la calidad integral justa ha de tener en cuenta, al menos los siguientes aspectos:

- **Ciudadanos/as:** En la calidad educativa, el alumnado no se ve como cliente externo, sino como personas y ciudadanos en formación. Para la Calidad Integral Justa, la relación del centro con las familias y los alumnos no se convierten en una mera transacción comercial, sino que se hace necesario atender las necesidades, aspiraciones y derechos de los estudiantes, a través de una participación activa y democrática en la que el alumnado interviene en la toma de decisiones.
- **Compromiso psicopedagógico:** Para el enfoque de la CIJ es importante la participación de todos los implicados en el proyecto educativo. Esta implicación ya era solicitada hace algún tiempo por sectores comprometidos con el mundo educativo y con los derechos ciudadanos. Pero hay que tener especial cuidado que en esta participación no se recojan planteamientos economicistas ya que contaminarán el cariz social y ético que pretenden las nuevas alternativas pedagógicas, en pos de atender a todos los alumnos/as.
- **Proyecto educativo:** La forma más adecuada para establecer un proyecto educativo para una escuela crítica que atienda las necesidades de las nuevas generaciones, no puede valerse de la repetición de viejos roles para formar a los nuevos ciudadanos. Debe separarse de las zonas de influencia del poder para ser capaz de formar personas críticas y libres. Debe utilizar la heterogeneidad del mundo para mostrar el gran abanico de posibilidades que éste oculta.

La Calidad Integral Justa defiende un enfoque educativo diametralmente opuesto al que defendía la GCT en su forma de entender la escuela. Este enfoque sería el denominado por autores como Carr y Kemmis (1988), Fdez Sierra (1995) o Grundy (1998) como enfoque pragmático-crítico.

Este enfoque curricular no está centrado en el producto, sino que el foco de atención es el proceso de enseñanza y aprendizaje, basándose por tanto en la comunicación que se establece entre los implicados en la acción educativa; el alumnado no se encuentra en la escuela de forma estática y pasiva, sino que se produce una comunicación dialéctica entre éstos y el profesorado. Observamos cómo la implicación de docentes y estudiantes en este proceso de construcción del conocimiento es de inmersión total, así, como indica Zaret (1986) *“Las acciones educativas se realizan como procesos de comunicación en los que las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los participantes interactúan”* (citado en Angulo Rasco, 1994b:113)

Por esta razón, el docente debe conocer en profundidad a sus estudiantes, cuidando sus motivaciones, posibilidades, intereses, etc, de manera que puede constantemente retroalimentar el proceso de aprendizaje en base al conocimiento experiencial y académico propio y a la situación en la cual se encuentra, para favorecer un proceso de enseñanza y aprendizaje integral:

“El pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales que configuran una acción rutinaria sino un permanente dialogo o conversación que implica la construcción de una nueva teoría sobre el caso único, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definiciones interactiva de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos” (Yinger, 1986 -citado en Pérez Gómez, 1998: 419-).

2. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Podríamos considerar la evaluación como un proceso de análisis de un hecho, realidad, sujeto, institución, etc. que se elabora a partir de una serie de instrumentos y criterios, y que nos permiten formular un juicio de valor, en el que tiene gran importancia, en el caso que nos ocupa, la idea que de calidad maneja el evaluador o el esponsor de la evaluación. Así mismo y como ocurre con el concepto de calidad educativa, considerando la epistemología pedagógica, no existe un consenso en el por qué, para qué y cómo de la evaluación, lo que parece quedar claro es, como expone MacDonald (1984: 468) que la evaluación es “*una actividad política*” en la que hay que entender “*su variedad de estilos y enfoques como expresiones de diferentes posiciones en relación a la distribución actual del poder político*”.

Encontramos, por tanto, diferentes posicionamientos ante la evaluación como estrategia para la toma de decisiones, por lo que vamos a utilizar para nuestra reflexión la clasificación realizada por Stake (1998), diferenciando entre *evaluación de criterios*² y *evaluación interpretativa*³.

2.1 Evaluación por criterios

La evaluación por criterios se caracteriza por medir el grado “*en que los fines son logrados y por lo tanto, las necesidades cubiertas, o los problemas solucionados a través de la utilización de métodos sistemáticos y objetivos*” (Angulo Rasco, 1988: 194), y en la que se utiliza como

² También denominada como Evaluación Experimental por autores como Santos Guerra y Fdez Sierra (1993), y Ángulo Rasco (1988).

³ También ha sido explicada, entre otros, como Evaluación Cualitativa por Santos Guerra y Fdez Sierra (1993), o evaluación transaccional según Ángulo Rasco (1988).

criterios de evaluación una serie de estándares de deseabilidad, los cuales permiten clasificar y comparar el hecho o sujeto evaluado, en base a la cantidad de atributo estándar; así, desde esta perspectiva la calidad es calibrada según se hayan conseguido o no, dichos objetivos prescritos. Sin embargo, y aunque este tipo de evaluación pueda dar la sensación de mayor objetividad, el debate está en determinar si la evaluación, sus instrumentos y criterios, permiten conocer en profundidad la realidad estudiada para proporcionar una toma de decisiones adecuada a dicha realidad, o por el contrario, sólo presenta resultados clasificables que no reportan información real para la mejora.

Desde esta planteamiento la evaluación se asienta en una racionalidad pedagógica técnica, estableciendo un mecanismo simple para la toma de decisiones y que, siguiendo a Álvarez Méndez (2000), se reduce a tres grandes momentos tomando como ejemplificación el proceso de enseñanza y aprendizaje: definición de objetivos escalables, es decir, que puedan ser medibles por instrumentos estadísticos; proceso instructivo o de acción, en el que el docente, estudiante, institución, etc. actúa; y la medición del logro del objetivo a partir de instrumentos objetivos (test, cuestionarios, etc.). Además, es importante tener en cuenta que la toma de decisiones suele ir encaminada al control y la sanción del sujeto u hecho evaluado.

2.2 Evaluación interpretativa

Consideramos la evaluación interpretativa como aquella que *“determina y representa la calidad a través de la experiencia subjetiva, utilizando la descripción verbal y la experiencia indirecta de méritos y deficiencias. Se trata de una evaluación cualitativa: más episódica y holística”* (Stake, 1998: 42).

Desde esta perspectiva se utilizan criterios de carácter cualitativo que tienen que ver más con cómo perciben y viven la realidad los sujetos o instituciones evaluadas, que con estándares generalizables. En este sentido y como apunta MacDonald (1984: 470) *“nuestra sociedad incluye a grupos e individuos que mantienen ideas diferentes, e incluso en conflicto entre sí, acerca de lo que debe ser el ideal educativo. Por ello, el evaluador tiene muchos oyentes con variedad de perspectivas, preocupaciones y valores con los que afrontarán y juzgarán sus informes”*, puesto que la evaluación interpretativa, de carácter formativo, lo que busca es proporcionar a dichos grupos, información relevante para que sean éstos quienes asumen la responsabilidad de la toma de decisiones; sólo de esta manera se podrá producir el cambio y la mejora.

El carácter ideológico-político de la evaluación interpretativa no está en negar la multiplicidad de realidades sino en considerarla como parte relevante en la interpretación de esa realidad viva y cambiante; así, estamos de acuerdo con Angulo Rasco (1988: 202) cuando establece que en la evaluación transaccional se aceptan ‘valoraciones’ a un triple nivel: en primer lugar, *“reconoce la pluralidad valorativa e ideológica (...) rechazando el consenso como supuesto metodológico”*; en segundo lugar, los *“datos deben reflejar los significados subjetivos y las opiniones (...) tal como son expresados, y no sustituidos por variables fácilmente cuantificables”*; y en tercer lugar *“la perspectiva transaccional es ella misma una posición valorativa”*.

Esta postura en la que se percibe la realidad evaluativa como algo en movimiento no puede incluirse dentro de un proceso cerrado narrado en la evaluación por criterios, puesto que pierde su propia naturaleza al considerar que los criterios establecidos en la fase pretest son inamovibles.

La calidad, desde este posicionamiento, tiene que más que ver con conocer e interpretar la realidad, a partir de criterios formativos, democráticos y globales, y con instrumentos que permitan conocer lo holístico de lo evaluado para tomar decisiones que favorezcan la mejora, más allá de datos vacuos con información generalizable.

2.3. Indicadores

Considerando estos dos grandes posicionamientos en torno a la evaluación y, aunque en nuestro discurso hemos dado pistas sobre ello, nos parece importante pararnos a profundizar en la pregunta ¿qué criterios hay que utilizar para evaluar la calidad?

Para contestar a esta cuestión, hemos manejado la propuesta y terminología presentada por Elliot (1991a; 1991b), en la que se diferencia entre: indicadores de rendimiento, como una medida objetivable más ligada a una evaluación por criterios y a un marco de GCT; y los indicadores educativos, concepto introducido por Elliot (1991b) para dar respuesta a posibles criterios a utilizar en un modelo interpretativo.

El segundo, que dicho autor también denomina “Modelo Ético”, propone un procedimiento de evaluación que defienda una noción de educación estructurada según los conceptos de valor y a través de un conjunto de principios que, en su globalidad constituyen, una ética educativa.

2.3.1 Indicadores de rendimiento: El mercado social

Podemos definir un indicador de rendimiento, como un dato cuantitativo que pretende reflejar el estado de una situación o de algún

aspecto determinado evaluado, en un momento y espacio definido, facilitando la clasificación. Como define Norris (1991) son *“datos de series de tiempos que reflejan y registran cambios en un número de dimensiones significativas y pertinentes para enjuiciar la efectividad y eficiencia de un sistema en el logro de objetivos”* (Citado en Elliot, 1992: 2).

Frecuentemente observamos que estos indicadores son elaborados por expertos externos a los contextos educativos evaluados, por lo que se alejan de las necesidades e intereses de las comunidades educativas evaluadas, distanciando lo que los expertos quieren evaluar, fundamentalmente relacionado con el rendimiento, ya sea de estudiantes o docentes, de lo que los evaluados desean para la mejora de su ámbito de actuación.

Estos indicadores de rendimiento tienen una estrecha relación con la concepción de la calidad como un *mercado social*, en el que la educación es considerada un sistema de producción y consumo. Como expresa John Elliot (1991a: 4) *“La consideración de los valores educativos quedan ideológicamente eliminadas del campo de las finalidades, que se definen como productos; en cuanto a las cuestiones de valor en educación quedan reducidas a cuestiones sobre la eficacia y la eficiencia instrumentales de unos medios concebidos como procesos de producción.”*

Observamos como desde esta perspectiva, la calidad es estandarizada según valores instrumentales, válidos y cuantificables, que favorecen la vigilancia del sistema, en cuanto a la nivelación del mismo; sería el caso de evaluaciones como el PISA o pruebas CDI En este sentido, a continuación presentamos un catálogo de aspectos a contemplar en la redacción de indicadores de rendimiento (Elliot, 1991a) cuyo lenguaje recuerda mucho a los sistemas de producción y consumo:

- . Objetivos de producción: Los objetivos rendimiento o criterios de la instrucción que han de especificarse y normalizarse antes del comienzo del proceso enseñanza.
- . Tecnologías de producción: Las metodologías de enseñanza que producen estados finales de aprendizaje, donde los alumnos son receptores pasivos de una serie de “tratamientos” destinados a producir cambios.
- . La eficacia y la eficiencia: El valor de la calidad reside en el valor instrumental como función de producción.
- . La calidad se califica según datos que permitan juzgar la efectividad y eficiencia: Tales datos constituyen los indicadores de rendimiento.
- . Los derechos y responsabilidades de las familias, empresarios y otros grupos sociales, están directamente relacionados con su posición como consumidores de educación, más que como participantes activos en la misma.
- . Las escuelas son contempladas como unidades de producción cuyo rendimiento está regulado por un mecanismo efectividad y eficiencia.
- . La utilización de un lenguaje empresarial como: Objetivos, programas y sistemas de distribución, funciones, eficacia y eficiencia, indicadores de rendimiento y control de calidad.

Como observamos, la calidad se establece como un juego empresarial en el que la educación es un producto a consumir, donde los clientes eligen en base a criterios cuantificables (estudiantes y familias) y los sistemas de producción son efectivos y eficaces (procesos instructivos).

2.3.2 Indicadores de calidad educativa: Modelo ético

Los indicadores de calidad, desde un *modelo ético*, interpretan que la calidad ha de ser coherentes con valores educativos como la equidad y democracia, y que son la finalidad misma de la educación. En contraposición con el modelo del *mercado social*, la calidad en el *modelo ético* no se construye desde valores instrumentales, como son la eficacia y la eficiencia, sino por las potencialidades humanas que el proceso educativo ha de fomentar y desarrollar.

Desde este *modelo ético*, Elliot (1991b), propone dos grandes ideas desde las que construir indicadores de calidad educativa:

- Ayudar a los escolares a desarrollar y comprender las complejas relaciones que existen entre los seres humanos y su entorno, a través de enseñanzas e investigaciones interdisciplinarias.
- Fomentar un proceso de enseñanza que exija que los estudiantes desarrollen unas cualidades dinámicas y críticas, más que puramente pasivas. Por ejemplo: ejercitar la iniciativa y la crítica reflexiva, aceptar las responsabilidades como parte de la construcción personal, y fomentar una capacidad receptiva. Todo ello encaminado a resolver problemas vitales, contextuales, experienciales, reales.

3. LA CALIDAD COMO RETÓRICA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

La Calidad, hoy en día, en palabras de Moreno Olmedilla (1999: 1), es un concepto que *“lejos de ser un cúmulo de especificaciones técnicas, es ni más ni menos que el encabezado bajo el cual se formulan los distintos programas políticos contemporáneos en materia de educación”*.

Desde la llegada de la democracia a España, se han ido sucediendo diferentes partidos al frente del gobierno, cada uno con su propio ideario político, basado en su concepción social, económica e ideológica, que ha conllevado a la elaboración y diseño de su respectiva ley educativa, lo que ha supuesto una sucesión de varias leyes orgánicas en este corto periodo de tiempo. Para justificar los cambios, estos partidos políticos han utilizado el discurso de la mejora de la calidad educativa, o sea, una terminología atractiva para promulgar sus posiciones ideológicas. Como bien clarifica Escudero Muñoz (2002: 175):

“Cualquier mirada atenta a las políticas educativas de las últimas décadas nos permite advertir con facilidad que la calidad ha llegado a convertirse, también en la educación, en uno de los ejes vertebrales y más emblemáticos de unas y otras reformas”

El concepto de calidad, dice Moreno Olmedilla (1999: 4), llegó al sistema educativo para hacer frente a la expansión y masificación del mismo. Esta expansión y democratización ha conllevado un recelo y desconfianza de todo el espectro ideológico puesto que *“desde las posiciones conservadoras y neoliberales se desconfía de la expansión del sistema poniendo énfasis en el control y aseguramiento de la calidad y apelando a la necesidad de continuar formando elites, desde la izquierda, noemarxista o no, se recela de la corrección de las desigualdades sociales, sino que además contribuiría a legitimarlas con argumentos de mérito académico”*.

3.1 Breve aproximación al concepto de Calidad en las últimas leyes educativas españolas

Teniendo en cuenta estos cambios legislativos, vamos a analizar someramente cómo se utiliza o se entiende la calidad en las últimas leyes educativas estatales. Podemos observar que en los preámbulos de todas ellas, aparece la retórica sobre la búsqueda de la mejora de la calidad en la enseñanza: la Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990 del 3 de octubre (LOGSE), Ley Orgánica de Calidad en la Educación 10/2002 del 23 de Diciembre (LOCE), Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 Mayo (LOE) y en Anteproyecto de la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)⁴. Todas elaboran su discurso alrededor de la búsqueda de la mejora de la calidad en la enseñanza.

En esta línea, es en la LOGSE la que recoge por primera vez el término calidad de la enseñanza en la legislación española, desarrollando un título completo, el Título IV: de la Calidad de la Enseñanza, Artículo 55:

“Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- 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.*

⁴ Anteproyecto. Esta ley, por el grado de importancia actual tendrá un desarrollo más pormenorizado en las páginas siguientes.

f) La inspección educativa.

g) La evaluación del sistema educativo.”

La calidad, a partir de ahí, asume un puesto relevante en la configuración y desarrollo de las leyes, tanto en la LOCE como en la LOE dentro del Artículo 1º del Capítulo 1.

- LOCE: Capítulo I, Artículo 1: *“La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.”*
- La LOE: Capítulo I, Artículo 1: *“ La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias”*

Profundizando en el análisis de estas tres leyes, podemos comprobar que materializan la calidad a partir de diferentes propuestas en relación a aspectos escolares: en el currículo, en la organización, en la formación del profesorado, en la ordenación educativa, en la evaluación y en los sistemas de participación.

En relación al currículo, la LOGSE entiende la calidad como una mejora de la programación docente, mientras que la LOCE considera calidad la adquisición y respeto de los valores democráticos y a su vez la LOE entiende como fundamental el manejo y la transmisión de valores.

La formación del profesorado no se puede quedar fuera de esos grandes bloques propuestos para la mejora de las leyes educativas. En la LOGSE se coloca como objetivo el aumento y la mejora de la calificación y formación de los docentes. La LOCE no solo continúa con los aspectos citados en la ley anterior, sino que considera de gran importancia la actualización del profesorado; mientras que la LOE se

suma a sus predecesoras en la mejora de la formación del profesorado, pero en este caso utilizando las ideas de formación continua y permanente del mismo.

La evaluación es otro de los aspectos tratados por estas leyes. La LOGSE, LOCE y LOE introducen la necesidad de la inspección y de la evaluación del sistema educativo como control del mismo. Las dos primeras lo observan como una evaluación que debe ser realizada por agentes externos al centro, mientras que la LOE introduce como nuevo mecanismo la autoevaluación que permite la opinión de agentes internos del centro.

En lo relativo a la organización educativa, todas están de acuerdo en que es necesario un aumento de la responsabilidad y del esfuerzo de toda la comunidad educativa para conseguir una calidad del sistema; en este caso, tanto la LOGSE como la LOE hacen una defensa del aumento y la mejora de los recursos educativos, humanos y materiales para conseguir esa calidad. Por su parte la LOGSE y LOCE hace hincapié en el fortalecimiento de la función directiva. A su vez, la LOE añade, como indispensables de esta mejora, un aumento del protagonismo de los órganos de gestión de los centros y de la autonomía pedagógica, así como una distribución equitativa del alumnado en las aulas. Por su parte, la LOGSE promulga la necesidad del aumento y mejora de la orientación dentro del centro.

Por último, en cuanto a los sistemas de participación como propuesta de la mejora de la calidad educativa, en la LOCE y en la LOE se expone la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa participen en la toma de decisiones de la misma.

3.2 La LOMCE, una reforma en curso

En los momentos en que llevo a cabo este trabajo, está en curso una nueva reforma, con su correspondiente ley, que vuelve a utilizar la retórica y discurso de la calidad desde su propio título. Se hace necesario, pues, profundizaremos en el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la educación (LOMCE) debido a su relevancia en la “nueva” modificación del sistema educativo.

En la exposición de motivos del anteproyecto de ley, el Gobierno muestra su preocupación por la merma de la competitividad económica y del nivel de prosperidad del país. En este análisis culpa de la situación a dos pilares fundamentales del sistema educativo: el abandono escolar prematuro que fue expuesto por el EUROSTAT (Statistical Office of the European Communities), y los bajos resultados en las competencias, aflorado por los informes PISA (Programme for International Student Assessment). Así lo justifica el anteproyecto:

“La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo son el principal impulso para afrontar la reforma (...). Sin embargo, el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (...). Los resultados de 2011, difundidos por EUROSTAT en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020, destacan con claridad el abandono educativo temprano como una de las debilidades del sistema educativo español.” (Anteproyecto de Ley LOMCE, 13/02/2013: 2,4-5).

Para la redacción de la nueva ley educativa, el Gobierno ha decidido basarse en las indicaciones y recomendaciones que le ha realizado la Organización para Cooperación y el Desarrollo (OCDE) para conseguir una mejora de la calidad educativa en el sistema nacional: *“La técnica normativa elegida de modificación limitada de la Ley Orgánica de Educación responde a las recomendaciones de la OCDE basadas en las mejores prácticas de los países con sistemas educativos con mejores resultados, en los que las reformas se plantean de manera constante sobre un marco de estabilidad general según se van detectando insuficiencias o surgen nuevas necesidades. La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años”*. (Anteproyecto de Ley LOMCE, 13/02/2013: 5).

Llegados a este punto en el que el Gobierno justifica un cambio legislativo en base a las recomendaciones de una organización externa, conviene aclarar quién compone y sustenta esta organización (OCDE), y por qué el gobierno ha decidido tomar sus indicaciones como guía para redactar la futura ley en educación. La Organización para Cooperación y el Desarrollo, es una organización intergubernamental compuesta por 34 miembros (2013) cuyo objetivo principal es la coordinación de las políticas sociales y económicas. Dicha organización desde el 2000 y cada 3 años, está realizando un ejercicio de control y evaluación (PISA) a los alumnos de 15 años de sus países miembros y asociados. Dicha evaluación se lleva a cabo en tres competencias (Lectora, Matemática y Área de Ciencias), entendiendo competencias como la búsqueda e identificación de ciertas aptitudes, habilidades y capacidades que, en

conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida. Al finalizar la prueba se hacen públicos estos resultados.

En las últimas evaluaciones PISA, la educación española quedó por debajo de la media de los países de la UE y ésta es una de las razones que argumenta el gobierno para realizar un cambio en la ley y apoyarse en las recomendaciones de dicha organización.

Dicho esto, parece paradójico que el gobierno de una nación, base su ley educativa en las recomendaciones dadas por una organización no gubernamental, la cual es sus principios fundacionales dice:

- I) Contribuir a una sana expansión económica en los países miembros, así como no miembros, en vías de desarrollo económico.
- II) Favorecer la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales.
- III) Realizar la mayor expansión posible de la economía y el empleo y un progreso en el nivel de vida dentro de los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial.

Como podemos leer en dichos objetivos, la OCDE no habla en ningún momento de educación, hace referencia al comercio y a la economía. Esto nos lleva a pensar que apoya la idea de mercado como eje de desarrollo en el ámbito educativo favoreciendo una interpretación de calidad instrumental, cuantitativa, mercantilista y ubicada en un sistema de Gestión Total. Estamos de acuerdo por tanto con Torres Santomé (2011: 9-10) cuando dice que *“En esta búsqueda de mayor eficiencia de los sistemas educativos, definida y evaluada según el grado de su contribución a unas pretendidas demandas de los sistemas*

productivos para competir con mayor rentabilidad en un mundo que se proclama globalizado, es decisivo el trabajo de precisión de organizaciones como la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio. Instituciones economicistas que, recurriendo a evaluaciones comparativistas en torno a determinadas variables que consideran claves para medir el éxito y fracaso de los países, vienen funcionando como auténticos gabinetes diseñadores de la políticas económicas, laborales, educativas, sanitarias y sociales que todos los gobiernos del mundo deben implementar”

La calidad empresarial, por tanto, está detrás del interés político e ideológico del Gobierno por el cambio legislativo, ahora bien, en qué espacios va a hacer cambios la LOMCE para obtener una mejora de la calidad educativa. Siguiendo el esquema anterior, sintéticamente en:

- Currículo: Acciones de calidad competitiva. Proyecto educativo de calidad para la especialización. Trasmisión de valores.
- Organización: Autonomía pedagógica y gestión de los centros. Obtención de recursos (económicos) complementarios ajenos a la administración.
- Formación del profesorado: Adecuación de la formación inicial y permanente del profesorado adecuada al entorno europeo.
- Ordenación educativa: Recursos educativos, humanos y materiales a disposición del director. Potenciación de la función directiva. Responsabilidad, compromiso y esfuerzo compartido.
- Evaluación: Evaluación, inspección educativa y autoevaluación. Informes sobre el centro y la calidad de gestión del centro.
- Sistemas de participación: Participación en el proceso de enseñanza de todos los componentes de la comunidad educativa. Protagonismo de los órganos de gobierno.

Para finalizar, presentamos un cuadro resumen de las tres últimas leyes y el anteproyecto de la LOMCE, a fin de esquematizar las ideas representativas de las mismas, en relación a la calidad.

LEYES ASPECTOS	LOGSE	LOCE	LOE	LOMCE
EDUCACIÓN DE CALIDAD	Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza	La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.	La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias	Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades
CURRÍCULO	-La programación docente.	- La equidad en el respeto a los valores democráticos.	- Transmisión de valores.	- Acciones de calidad competitiva. -Proyecto educativo de calidad para especialización - Transmisión de valores.
ORGANIZACIÓN	-Los recursos educativos, humanos y materiales. - Favorecer la innovación y la investigación -La función directiva. -La tutoría, la orientación educativa y profesional.	- La responsabilidad y el esfuerzo. - La autonomía y potenciación de la dirección.	- Recursos educativos, humanos y materiales. - Autonomía pedagógica y gestión centros. -Distribución equitativa alumnado. - Protagonismo de los órganos de gobierno. - Reconocimiento función directiva. - Responsabilidad, compromiso y esfuerzo compartido.	- Autonomía pedagógica y gestión centros. -Obtención de recursos complementarios ajenos a la administración. - Recursos educativos, humanos y materiales a disposición del director. - Potenciación de la función directiva. - Responsabilidad, compromiso y esfuerzo compartido.
FORMACION DE PROFESORADO	-La cualificación y formación del profesorado	- La formación, actualización y promoción profesional de los docentes.	- Formación inicial y permanente del profesorado adecuada al entorno europeo.	- Formación inicial y permanente del profesorado adecuada al entorno europeo
EVALUACIÓN DEL SISTEMA	-La inspección educativa. -La evaluación del sistema	- La evaluación e inspección del sistema educativo.	-Evaluación, inspección educativa y autoevaluación.	-Evaluación, inspección educativa y autoevaluación. - Informes sobre el centro y la calidad de gestión del centro.
SISTEMAS DE PARTICIPACIÓN		- La participación de los distintos sectores.	-Participación de todos los componentes de la comunidad educativa.	-Participación de todos los componentes de la comunidad educativa. - Protagonismo de los órganos de gobierno.

4. INVESTIGACIONES SOBRE LA CALIDAD, REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tras analizar los aspectos y concepciones teóricas que consideramos básicas para la construcción y desarrollo de nuestra investigación, el siguiente paso necesario es ubicarnos en el espacio dialéctico actual en relación a la calidad educativa en el sistema educativo; para ello hemos indagado en diversos medios bibliográficos, Internet, revistas especializadas, base de datos TESEO, etc., habiéndolo seleccionado las investigaciones que nos han parecido podrían aportarnos luz para la nuestra, algunas de las cuales exponemos aquí someramente:

Sobre el concepto de calidad, nos encontramos con el trabajo denominado *“Concepciones sobre la Calidad educativa en una institución de educación media técnico profesional”* presentada por Ulloa Garrido (2009), en el que se parte de la idea de que el principio de calidad, aún siendo un concepto polisémico y ambiguo, es un aspecto que ha de ser asumido por todo el colectivo académico e investigador. En este trabajo se profundiza en las concepciones de calidad que tienen diversos estamentos de la comunidad educativa, desde el profesorado y estudiantes hasta directivos y representantes de los responsables de la implementación de la política educativa del ministerio; también analiza la unión que tiene la idea de calidad con la evaluación a través de estándares fuertemente cuestionables, observando como el término calidad educativa tiene dimensiones considerablemente complejas y que han de ser analizadas para observar toda la realidad educativa en su conjunto.

En relación a la calidad total dentro del marco educativo, encontramos la investigación llevada a cabo por López Jiménez (2012) titulada *“Calidad total de la materia de educación física: adaptación del*

modelo EFQM⁵ de excelencia. El caso de los centros de enseñanza secundaria obligatoria de la ciudad de Granada y su provincia” en la que se utiliza el modelo EFQM de excelencia como base para la evaluación de la Educación Física; y la investigación de Álvarez Alday (1999) “*Calidad Total: su idoneidad como estrategia de gestión del cambio en la educación superior*” en la que se defiende la gestión empresarial para la educación superior como un modelo eficaz y eficiente.

La calidad y la figura del docente, tanto en cuanto a la enseñanza como a su formación, es otro eje importante en la investigación actual. En relación a la calidad de la docencia, presentamos por un lado, la investigación llevada a cabo por Campos Barrionuevo (2009): “*Praxis docente y calidad educativa*”, en la que se realiza un análisis cuantitativo en diversos centros educativos de la provincia de Jaén, de los aspectos necesarios para la mejora de la calidad en la práctica docente; para el desarrollo de la investigación establece siete dimensiones de análisis: 1) experiencia profesional docente, 2) liderazgo docente, 3) estabilidad docente, 4) formación del profesorado, 5) satisfacción el personal del centro, 6) satisfacción del alumno, y 7) efectos en el entorno del centro. Y por otro, la investigación de diversos autores publicada en Revista de Educación (2007) “*Calidad de la enseñanza en Educación Física y deportiva, y discurso docente: el caso de la comunidad de Madrid*” en ésta se aborda la falta de calidad de la enseñanza en cuestiones como la diversidad de la competencia motriz y la evaluación de tareas, formulando como estrategia para mejorar la calidad educativa, la formación del profesorado.

En cuanto a la formación y la calidad, encontramos la Tesis Doctoral “*La formación permanente del profesorado, su influencia en la mejora de la calidad educativa: En caso del centro del profesorado*”

⁵ El modelo propuesto por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad. Esta fundación fue creada en 1988 por 14 importantes empresas europeas (entre otras, Bosh, Ricoh, Coca-cola, EDF, Telecom Italia, etc.)

Granada 2”, presentada en Granada por Gutiérrez Rodríguez (2005), en la que se aborda la idea de que la mejora de la calidad del docente tiene vinculación con la formación del profesorado. En la investigación se presenta la opinión del profesorado en relación a la calidad y a su participación en las acciones formativas.

En la última década y debido a la inclusión del sistema universitario español en los acuerdos europeos de Educación Superior, ha habido una eclosión de estudios relacionados con la universidad y la calidad de ésta en diversas dimensiones, ya sea gestión, docencia o investigación. Además, considerando la tradición académica de América Latina de beber de las transformaciones llevadas a cabo en España y Europa, ha habido un aumento en el estudio de la calidad universitaria latinoamericana, por lo que aquí también presentamos diversos estudios. Así y entre otros, podremos destacar los siguientes:

- *“La excelencia docente”* escrito de Villa Sánchez (2008), en el que se expone el desequilibrio existente entre la función docente y la función investigadora, proponiendo para su reequilibrio, una evaluación institucional y del profesorado como garantía interna de calidad.
- *“Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios”*
En este estudio de Docampo Amoedo (2008) utiliza el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) para analizar la posición de las universidades europeas, y en particular las españolas, en el contexto internacional. El ARWU está diseñado para evaluar el rendimiento investigador de las universidades, sin embargo y como se pone de manifiesto en la investigación, ésta está siendo utilizado como referencia de la calidad institucional.
- *“La gestión de la calidad en las universidades públicas españolas: un enfoque desde el modelo EFQM de excelencia”* investigación

realizada por Calvo de Mora (2002), en la que para mejorar la calidad universitaria, presenta un modelo de evaluación con diversos indicadores que permitan una gestión y prestación de los servicios de calidad.

- *“Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados”*. Esta investigación de Rodríguez Ayán (2011) estudia el comportamiento diferencial de los indicadores de rendimiento; para ello, compara el indicador tradicional ‘calificaciones’, con un nuevo indicador ‘avance de la carrera’.
- *“Percepciones docentes sobre las nociones de calidad educativa y cultura académica en el marco de un modelo educativo basado en competencias en la universidad”*. En esta investigación de Jaime Rodríguez (2012) en la Universidad de Sonora (México), indaga sobre la percepción que tiene el profesorado en relación a la calidad del curriculum, tras los cambios acontecidos en los currícula organizados en torno a las competencias.
- *“Modelo de evaluación de la calidad universitaria (MECEU) y su aplicación al MEIF de la Universidad Veracruzana”* Este análisis llevado a cabo por Barrales Villegas (2011), reflexiona sobre la idea de la evaluación como motor para fomentar la mejora de la calidad en la universidad. Plantea que esta calidad un de deribar hacia una mayor efectividad y relevancia.

Como podemos observar, hay un abanico amplio de investigaciones en el campo de la calidad, aunque fundamentalmente las encontramos en el ámbito universitario. Si bien, la mayoría de ellas están situadas en un paradigma cuantitativo, podemos encontrar estudios que se argumentan desde una visión interpretativa. Más allá de la formulación metodológica, cabe destacar que prácticamente en su totalidad, estas

investigaciones parten de un planteamiento de la calidad ligado a la eficiencia y eficacia, por lo que se acercan a posicionamientos cercanos a la concepción de la Gestión de la Calidad Total.

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como hemos indicado en el título inicial de este trabajo, nuestro objeto de investigación girará en torno al “*análisis de los elementos de calidad educativa en la escuela*”, concretándola en un estudio multicaso.

Los objetivos que van a orientar dicha investigación, los definimos con la pretensión de conocer, indagar y analizar la realidad educativa que subyace al concepto de calidad que se maneja en distintos centros, así como los aspectos que favorecen y/o dificultan llevar a cabo estos conceptos en la práctica educativa cotidiana. En definitiva, los propósitos principales de nuestro proyecto de investigación son:

- . Indagar en los conceptos de calidad que maneja el profesorado.
- . Describir la percepción de las familias sobre lo que es la calidad de la educación.
- . Profundizar en las finalidades educativas de la administración y/o propietarios-gestores de los centros en relación a la calidad de la educación.
- . Analizar la estructura organizativo-pedagógica de la escuela para desarrollar esa calidad.
- . Contrastar los ‘asertos’ que aparecen entre las instituciones y los diferentes actores educativos.

6. METODOLOGÍA: ENFOQUES O PERSPECTIVAS

En las investigaciones en las que se pretende indagar en aspectos sociales, en los que los constructos de los individuos son elementos fundamentales para conocer e interpretar la realidad, como es el caso de la investigación que nos ocupa, se hace necesario seleccionar un paradigma de investigación que nos permita profundizar en dicha realidad. En este sentido, vamos a apoyarnos en un paradigma naturalista interpretativo.

Según Guba (1989), podemos partir de dos paradigmas a la hora de la elección del método de la investigación en el contexto de las CC.SS., y más allá de la investigación hipotética-deductiva de las CC.NN: la investigación racionalista y la investigación cualitativo-naturalista.

Tradicionalmente, el método racionalista ha sido considerado más adecuado para aquellas situaciones y estudios en las que los supuestos se acomodan mejor a la utilización de datos y a la estadística analítica, entendiéndose que la realidad que se investiga es estable. Los investigadores, desde este paradigma, son considerados espectadores externos a la investigación, los cuales sólo se encargan de recoger información de forma objetiva. Los datos son obtenidos a través de instrumentos que proporcionan datos cuantificables, que permiten establecer generalizaciones; por ello, los investigadores racionalistas defienden que sus estudios y conclusiones alcanzan un mayor grado de objetividad, ya que al estar realizados mediante técnicas estocásticas, estadísticas y analíticas, son más asépticos, racionales y objetivos.

El enfoque cualitativo-naturalista, por sus características, se considera más adecuado para indagar aquellas situaciones en las cuales el objeto de la investigación es conocer la realidad de manera

holística, para así poder interpretarla de forma integral y global; como explican Taylor y Bogdan (1987:16) “*quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante*”. Hay que tener en cuenta que a la hora de la elección de una u otra perspectiva, el pensamiento filosófico, político, ideológico y epistemológico del investigador o investigadora, es determinante.

“La investigación cualitativa es llamada también naturalista porque no involucra manipulación de variables, ni tratamiento experimental (es el estudio del fenómeno en su acontecer natural); fenomenológica porque enfatiza los aspectos subjetivos del comportamiento humano, el mundo del sujeto, sus experiencias cotidianas, sus interacciones sociales y los significados que da a esas experiencias e interacciones; interaccionista simbólica porque toma como presupuesto que la experiencia humana es mediada por la interpretación, la cual no se da de forma autónoma sino que en la medida que el individuo interactúa con otro, es por medio de interacciones sociales como van siendo construidas las interpretaciones, los significados, la visión de realidad del sujeto” (André, 1998 -citado por Moreira, 2002: 5).

Como hemos comentado, desde el paradigma naturalista no se pretende la generalización de los hallazgos, sino la interpretación de la realidad, ya que para una misma situación no sólo puede haber multitud de realidades sino que éstas, pueden estar interrelacionadas entre sí e influenciadas unas de otras, dependiendo del prisma-sujeto que las perciba.

La elección de este paradigma se sustenta en la idea de que el mundo es una realidad compleja y cambiante llena de diferentes realidades sociales, culturales, personales, educativas, políticas, contextuales, etc. Para la cuestión que nos ocupa -el análisis de la

calidad en los centros educativos-, hemos decidido que el método que mejor nos va permitir conocer la realidad de dichos centros es el cualitativo-naturalista, en concreto, una de sus manifestaciones o estrategias más conocidas y utilizadas: el estudio de caso.

6.1 Estudio de Caso

A la hora de abordar nuestra investigación ha sido necesario la elección de una metodología que nos permitiera afrontarla con garantías. Dentro de las metodologías para el estudio de las ciencias sociales, se encuentra el estudio de caso. Éste se caracteriza principalmente por el estudio de algo particular o singular, con la intención de comprender con detalle las relaciones e interrelaciones que tiene el objeto analizado con su contexto o, con otras palabras, conlleva la búsqueda del conocimiento de la particularidad que tiene cada caso, así como la comprensión de los contextos que le afecten.

Los estudio de caso en la educación y en las CC. SS., suelen realizarse en la mayoría de las ocasiones a personas y/o programas que tienen ciertas características en común pero también, en cierta manera, son únicos.

Para Stake (2007), un estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un contexto o elemento singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Este autor nos habla de dos modos de enfocar estos estudios, sin que ello implique una diferenciación nítida entre ellos, al menos, en lo que al empleo de la metodología se refiere:

- Estudio intrínseco de caso: En él, lo que nos interesa es conocer y aprender de un caso particular, ya sea porque nuestra intención sea comprender una situación específica o porque, como ocurre a

veces, el investigador no tiene elección para escoger, debido a su propia situación o a que el objeto de estudio viene dado.

- Estudio instrumental de caso: Se centra en el estudio de una temática determinada –sin olvidar la globalidad y singularidad del contexto-. Éstos nos dan la oportunidad de ir más allá de la comprensión de las situaciones singulares seleccionadas, para poder utilizarlos como elementos o artefactos que nos sirvan para aprender sobre la problemática relacionada con las concepciones y prácticas sobre Calidad, así como las complejidades a las que los centros se enfrentan para llevarla a cabo.

Los estudios de caso, como en las diferentes estrategias de investigación naturalista, debe atender a una serie de características que, siguiendo a Pérez Gómez (1989: 126), se pueden sintetizar en:

- *“Las categorías de observación y análisis se van a decantar como consecuencia de los mismos fenómenos del aula. Se persigue la captura de variables que no existen en el laboratorio y de acontecimientos naturales usuales o atípicos. Se sumergen en la complejidad del todo.*
- *Esta metodología, propia de los estudios etnográficos, se basa en la observación participativa. Ello supone la prolongada presencia del observador y su implicación en las actividades y tramas de relaciones que definen la vida que pretende observar.*
- *Las primeras notas son poco sistemáticas y, generalmente, abiertas. Se utiliza una estructura y perspectiva holística. Se acepta la complejidad y se asume la totalidad como base de datos. No se manipulan ni se seleccionan variables. Se propone el desarrollo de estudios longitudinales.*
- *Los datos que genera el enfoque ecológico son situacionales y, por tanto, sólo aplicables, en principio, al contexto peculiar donde se*

producen. Los análisis longitudinales y el estudio de casos pueden generar esquemas transferibles no mecánicamente, siempre y cuando hagan referencia a aspectos formas comunes a diferentes ámbitos. Se transfiere una forma de pensar y un modelo cualitativo de investigación que se concreta de forma específica para acomodarse a las peculiaridades de cada ámbito natural.

- *La metodología etnográfica y los estudios clínicos son particularmente apropiados para la investigación descriptiva del aula y para captar los significados que subyacen al flujo natural de acontecimientos.”*

6.2 La Muestra

Para una buena elección del objeto u objetos de estudio, es importante la selección de casos representativos, ya que con uno o un pequeño grupo de casos, es probable que no alcancemos una mínima representación. Es importante tener en cuenta que una buena elección del estudio de caso nos va a permitir analizar con más detenimiento y profundidad la realidad estudiada, por esta razón Stake (2007) nos facilita una serie de criterios para realizarla de manera adecuada:

1. Buscar la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. Habrá que escoger casos que nos permitan aprender y comprender lo mejor posible el objeto de estudio.
2. Considerar el tiempo que disponemos y las posibilidades de acceso que tenemos para el trabajo de campo.
3. Escoger casos que sean fácilmente abordables y que las indagaciones sean bien acogidas por las personas y/u organizaciones de estudio.

4. Disponer de informadores y de personas que estén dispuestas a dar sus opiniones.
5. Tener en cuenta la unicidad de los contextos, ya que pueden ayudar o limitar lo que aprendamos.
6. En los estudios de caso colectivos, intentar diseñarlos buscando más la representatividad, aunque es difícil defender la representatividad de una muestra pequeña.

Es importante que una vez hayamos decidido el caso y comenzado el estudio, realicemos alguna valoración en mitad del proceso a fin de ver si encontramos alguna dificultad y así, ver la posibilidad de continuar o elegir otro caso.

En nuestro trabajo, a la hora de seleccionar la muestra de los diferentes casos que compondrán el multicaso, consideraremos el siguiente binomio de variables: Centro público y privado-concertado, y entorno sociocultural y económico medio-alto y medio-bajo. Entendiendo como medio-bajo aquel centro en el cual, menos del 15% de las familiares tengan una titulación superior o un trabajo de alta cualificación. Y nivel socio-económico medio-alto aquellos centros que lo tengan por encima del 40%. En total, analizaremos cuatro casos.

6.3 Instrumentos para la recogida de datos

Para nuestra investigación y en aras de analizar los propósitos planteados, las principales estrategias de recopilación van a ser: La entrevista semiestructurada y en profundidad, conversaciones informales, la observación participante y el análisis de documentos.

6.3.1 Entrevistas

La entrevista es un proceso de comunicación entre una o varias personas, en la que los individuos pueden reflexionar sobre sus propias acciones. De esta manera el entrevistador tiene la posibilidad de obtener la información y recoger el pensamiento directamente del entrevistado.

Según la clasificación de Santos Guerra (1990), las entrevistas pueden ser formales e informales, entendiendo éstas últimas como esas conversaciones, charlas o coloquios que se dan fuera de la formalidad del contexto de investigación, dentro del marco de la espontaneidad y que permiten al investigador recibir, desde un ambiente más relajado, las opiniones de los participantes.

En las entrevistas formales existe una organización de la conversación, así como un guion más o menos estructurado de las preguntas objeto de investigación. Lo que supone un ambiente más controlado y limitando la espontaneidad en la conversación.

También podemos encontrar otro tipo de clasificación, la cual se basa en el grado de libertad/constricción que se concede entre el entrevistador y el entrevistado. Con este criterio, Piergiorgio Corbetta (2007: 374) las clasifica en tres tipos diferentes:

- Estructuradas: El investigador organiza y planifica previamente las preguntas mediante un guión preestablecido, secuenciado y dirigido, por lo que se deja poca o ninguna posibilidad al entrevistado de salirse del guión. Son preguntas cerradas (sí, no o una respuesta predeterminada)
- No estructuradas: En este caso no existe un guión previo. El investigador tiene como referente una información sobre el tema que él ya ha investigado y documentado. La entrevista se va construyendo a medida que avanza, con las respuestas que va

dando el entrevistado, por lo que se convierte en una entrevista abierta.

- **Semiestructurada:** En una entrevista semiestructurada, al igual que en las estructuradas, las preguntas se planifican previamente pero siempre encaminadas a obtener información relevante para el investigador. Se hacen preguntas abiertas dándole oportunidad al entrevistado de proporcionar matices en las respuestas; permite ir entrelazando temas, favoreciendo que el investigador profundice más en ciertos aspectos, dependiendo de la información suministrada por el entrevistado. Esto requiere que el investigador preste gran atención para poder encauzar y focalizar los temas de interés.

Para nuestro multicaso, en el que queremos profundizar sobre los conceptos de calidad en educación, vamos a utilizar la entrevista semiestructurada, puesto que nos permitirá conocer el pensamiento de los sujetos, además de abrir la posibilidad a otros temas relevantes para ellos.

También, consideramos importante el uso de la entrevista en profundidad, puesto que nos da la oportunidad de indagar en temas de interés guiando las preguntas hacia el objeto de estudio que nos interesa, utilizando como eje las propias respuestas que proporciona el entrevistado. Así pues, utilizaremos la entrevista cualitativa en profundidad, que como la define Taylor y Bogdan (1987: 100-101) consiste en *“reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes; encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”*.

Considerando la entrevista como un elemento de recogida de información para conocer no sólo la percepción de los sujetos sino también como ellos describen lo que sucede y como lo perciben terceras

personas –lo que Taylor y Bogdan (1987) denominan como Aprendizaje sobre acontecimientos y actividades- nos servirá para conocer en profundidad la opinión que tienen los entrevistados sobre los temas que se les proponen. Trabajaremos con la administración, con el profesorado, y con los padres y madres de los diferentes centros, en busca de su concepto de calidad y sus posibles convergencias o divergencias. Intentaremos indagar sobre sus creencias y las variables (experienciales, formación, etc.) que les han llevado a construir su pensamiento sobre calidad educativa. A su vez, buscaremos analizar qué finalidad tiene la escuela para ellos y la dicotomía entre las posturas de los integrantes de uno y otros centros.

En el proceso de negociación de las entrevistas, se explicará a los participantes con claridad y honestidad, los motivos de la investigación y el uso que se va hacer de la información. Se acordará con los sujetos la posibilidad de grabar de forma anónima la entrevista, para así poder transcribir sus mismas palabras. Procuraremos crear un ambiente comunicativo, abierto y cercano que nos permita una escucha activa por parte del sujeto entrevistado, utilizando un lenguaje y tono que permitan la intercomunicación. Hay que tener especial cuidado en no orientar las respuestas, así como no dar por sentado que lo que dice el entrevistado es lo que piensa y no lo que cree que se quiere escuchar. Es muy importante que por parte del investigador, no se realicen juicios de valor sobre las informaciones que se le ofrecen y, en última instancia, buscar otros medios para contrastar dichas informaciones. Con todo ello, trataremos de mantener la credibilidad y la fiabilidad de la investigación.

A lo largo de la indagación es muy importante también la recogida, en el cuaderno de campo, de la información obtenida a través de las charlas y conversaciones que se dan fuera del ámbito formal, en las cuales los individuos estudiados podrán contar sus anécdotas, relatos y

mitos, ya que esto nos permitirá conocer y comprender el sentido de los temas que más les interesan.

6.3.2. Observación participante

Para las investigaciones naturalistas, principalmente para los etnógrafos, la observación participante es considerada la principal técnica de recogida de datos. En este instrumento, el investigador convive de la actividad que realizan los individuos que estudia, lo que le permite un conocimiento mucho más cercano y profundo de los sujetos y situaciones. Es importante saber integrarse dentro del grupo, ya sea conociendo sus jergas, vocabulario, expresiones o formas de actuar, puesto que esto nos permitirá una comprensión más profunda de la realidad.

Atendiendo a los propósitos presentados, para nuestra indagación utilizaremos la observación participante principalmente para: obtener datos que nos sirvan para analizar la concepción sobre la calidad utilizada por los centros y los docentes, y la realidad diaria; observar la estructura organizativo-pedagógica del centro, a la hora del tratamiento de la calidad; descubrir los “asertos” que se presentan entre las instituciones y los actores educativos; e investigar sobre las finalidades educativas de la administración y/o propietarios-gestores.

Es muy importante que a lo largo de la investigación vayamos anotando en el cuaderno de observación aquellos aspectos observados que nos parezcan relevantes, teniendo máximo cuidado en diferenciar aquellos datos objetivos recogidos y nuestras propias reflexiones, afirmaciones, etc. a fin de tener en cuenta la fiabilidad de la investigación.

En este sentido, Goetz y Lecompte (1998: 128-129) intentan dar una serie de directrices para la observación, intentando ayudar al

investigador para que no se sienta desbordado por la situación. Está claro que ningún estudio puede abarcar todas las cuestiones que estos autores plantean, pero sí cuales deben ser las principales áreas de interés que debe tener la observación. En nuestro caso serían, en líneas generales:

“ 1) *¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son, y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes?*

2) *¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?*

A: *¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos? ¿En qué acontecimientos, actividades o rutinas están implicados los individuos?*

B: *¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos? ¿Qué status y roles aparecen en su interacción?*

C: *¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes, y cuales poco frecuentes? ¿Qué relatos, anécdotas y admoniciones intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse? ¿Qué creencias patentiza el contenido de sus conversaciones?*

3) *¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Qué escenarios y entornos físicos forman sus contextos? ¿Qué sensaciones visuales, sonoras, olfativas y auditivas y qué sentimientos se detectan en los contextos del grupo?*

4) *¿Cuándo se reúnen e interactúa el grupo? ¿Cómo perciben los participantes su pasado y su futuro?*

5) *¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del*

investigador? ¿Cómo se organizan todos estos elementos? ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones?

6) ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? “

6.3.3 Análisis de documentos

En el ámbito educativo se elaboran multitud de textos, ya sean escritos por los docentes, la administración, las editoriales, los alumnos/as, los padres y madres, etc., que pueden favorecer un análisis más profundo de las ideas, las ideologías, las preocupaciones, etc. que tienen estos sectores de la comunidad educativa. Como explica Simons (2011: 97) *“En los documentos escritos se pueden buscar pistas que ayuden a comprender la cultura de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes del escritor”*. De esta forma, se clarifica qué tipo de información es relevante y deseable extraer a la hora de analizar los documentos.

Como señalan De la Torre Villar y Navarro de Anda (1982), a la hora de analizar documentos se hace necesario tener presente una serie de orientaciones que nos permitan una investigación rigurosa y útil:

- Se caracteriza por la utilización de documentos; recolecta, selecciona, analiza y presenta resultados coherentes.
- Utiliza los procedimientos lógicos y mentales de toda investigación; análisis, síntesis, deducción, inducción, etc.
- Realiza un proceso de abstracción científica, generalizando sobre la base de lo fundamental.

- Realiza una recopilación adecuada de datos que permiten redescubrir hechos, sugerir problemas, orientar hacia otras fuentes de investigación, orientar formas para elaborar instrumentos de investigación, elaborar hipótesis, etc.
- Puede considerarse como parte fundamental de un proceso de investigación científica, mucho más amplio y acabado.
- Es una investigación que se realiza en forma ordenada y con objetivos precisos, con la finalidad de ser base a la construcción de conocimientos.
- Se basa en la utilización de diferentes técnicas de: localización y fijación de datos, análisis de documentos y de contenidos.

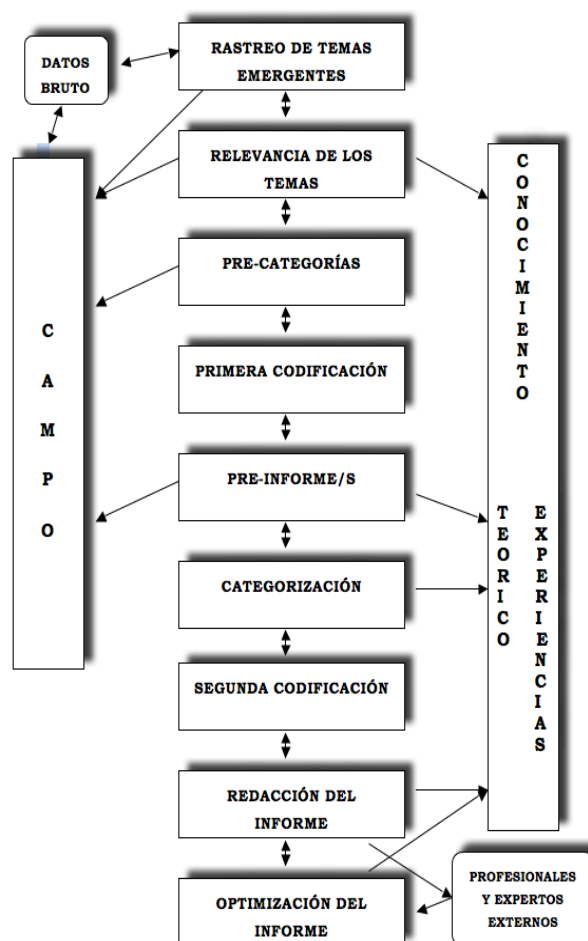
Para nuestro análisis utilizaremos la legislación y normativa relacionada con la calidad, a fin de profundizar en el análisis del concepto que tienen de calidad y que métodos, estrategias o recursos utilizan para mejorarla. Así mismo, analizaremos documentos del centro que nos permitan profundizar sobre su estructura organizativa-pedagógica, así como observar las posibles diferencias que nos podemos encontrar para el desarrollo de la calidad en unos y otros. Utilizaremos el análisis de documentos, para comparar las líneas argumentativas del concepto de calidad de cada caso, manejando documentación propia de los docentes y del centro. Desde un punto de vista naturalista, lo importante no va a ser analizar lo que se recoge literalmente en el documento, sino que es más interesante y clarificador desvelar las ideas y filosofías subyacentes al texto, o en otras palabras, el conocimiento del contenido tácito u “oculto” de los mismos.

6.4 Procedimiento para el análisis de los datos

Una vez que se han recopilado los datos en bruto, se hace necesario realizar el análisis de los mismos con el fin de extraer información relevante para nuestro estudio. Hay que tener en cuenta que en los estudios cualitativos, ya en la recogida de datos hay un proceso dinámico, creativo y reflexivo por parte del investigador en cuanto al mapa de análisis de la información. Así que se considera que el primer análisis comienza con las primeras recogidas de la investigación y éste no acaba hasta que se da por concluido y analizado el informe.

A lo largo de los años, ha habido diferentes formas de proceder en el análisis de los datos cualitativos, entre ellos podemos encontrar a Taylor y Bogdan (1987) quienes distinguen tres etapas: descubrimiento, codificación y relativización de los datos; o a Woods (1989) quien identifica cuatro planes una vez se ha realizado el primer análisis: especulativo preliminar, trabajo provisional, reelaborado y final.

En nuestro caso, vamos a utilizar la estructura para el análisis de datos cualitativos propuesto por Fdez Sierra y Fdez Larragueta (2013: en prensa) que nos permitirá, una vez obtenidos los datos, pulirlos, organizarlos e interpretarlos.



Comenzaremos ‘rastreado los temas emergentes’, en este punto lo que hacemos es revisar todo los datos obtenidos y crear un listado de asuntos relevantes de los cuales tenemos alguna información. En segundo lugar, en la ‘Relevancia de los temas’, se analiza la significatividad que tienen algunos temas para los sujetos, para los objetivos de la investigación y para la bibliografía especializada.

Con esta lista de asuntos importantes se realiza una ‘pre-categorización’, en la cual se agrupan estos asuntos por sus interrelaciones. Después de estas agrupaciones, se realiza la ‘primera codificación’ que permitirá la aglutinación en categorías predefinidas. A

partir de estas agrupaciones se comienza a escribir el informe/s descriptivo (*Pre-informes*), con el fin de acumular datos e ideas de estas pre-categorías. A lo largo de estas fases, se ha de realizar la negociación de la información o/y de los pre-informes, con los participantes en la investigación.

La siguiente estación a seguir es la '*Categorización*', en este momento lo que se realiza es una estructura de categorías y de subcategorías, procurando que se cubra todo el espectro de la investigación y recogiendo todos los datos significativos que se han obtenido en el estudio. A partir de aquí se realiza una '*segunda codificación*' de los datos, a raíz de las nuevas categorías. A partir de la nueva codificación y categorización se '*redacta el informe*' incluyendo el análisis teórico y la discusión de los datos, en los que se debe debatir sobre los aspectos generales y particulares que han sido identificados en cada caso.

Una vez que el informe está finalizado o muy adelantado, se debe realizar un proceso de triangulación y negociación con expertos. Es importante matizar que la negociación es un elemento que debe mantenerse a lo largo de toda la investigación, tanto en cuanto al acceso al campo, a la negociación del anonimato y a la confidencialidad de los datos y la negociación de la información obtenida con los instrumentos de recogida de datos.

6.5 El rigor de la investigación

La flexibilidad de los estudios naturalista no es excusa ni causa para descuidar el rigor científico de la investigación. En este aspecto, Guba (1989: 152) ya señaló las similitudes y diferenciaciones en los criterios de rigor de este tipo de estudios respecto a los racionalistas clásicos. Dicho autor, utiliza las siguientes conceptualizaciones y

terminología, que nos serán útiles para el propósito de preservar la calidad científica de nuestro estudio:

- Valor de verdad: Se refiere a la confianza que se tiene en la veracidad de los descubrimientos de la investigación. Desde la perspectiva naturalista se defiende el término de credibilidad, con esto lo que buscamos es contrastar la credibilidad de nuestras creencias e interpretaciones contrastándolas con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos. Para ello utilizaremos la triangulación de métodos y de sujetos.
- Aplicabilidad: Se entiende como el grado en el que los descubrimientos pueden ser aplicados en otro contexto. Desde la epistemología naturalista se defiende la aplicabilidad como transferibilidad, entendiendo ésta no como la generalización de los resultados en otro tiempo o espacio, sino como la capacidad para describir los contextos de manera que sean los lectores de los informes quienes transfieran las reflexiones naturalista según el grado de similitud entre su realidad y la realidad representada en el informe.
- Consistencia: El grado de fiabilidad es la repetición de los resultados de la investigación con los mismos sujetos (o similares) y en el mismo (o similar) contexto. *“El naturalista interpreta la consistencia como dependencia, un concepto que abarca elementos de la estabilidad implicada por el término racionalista fiabilidad y de la rastreabilidad que se requiere para explicar los cambios en la instrumentación”* (Guba 1989: 154). Para atender a la consistencia manejamos la triangulación de sujetos y de momentos.
- Neutralidad: Atiende al grado en el que los descubrimientos de una investigación han podido ser influenciados por las inclinaciones, motivaciones, intereses, etc. del investigador. Desde el punto de vista naturalista se ha de ser consciente de los

prejuicios y creencias del investigador. Por esta razón, se utiliza la confirmabilidad de los datos, para la que se utilizará la triangulación con expertos

6.6 Secuenciación y temporalización del proceso de investigación

Para finalizar, a continuación presentamos una propuesta de estructura organizativa de nuestra investigación, la cual abarca cuatro años. Hay que tener en cuenta que la investigación naturalista está en continuo movimiento y que esta secuenciación no es más que una propuesta que nos permita organizarnos y orientarnos, pero no determinarnos; entre otras cuestiones, porque no depende exclusivamente del investigador sino que parte de la participación y disponibilidad de otros.

	1er AÑO			2° AÑO			3° AÑO			4°AÑO		
	1.tri	2.tri	3.tri	1.tri	2.tri	3.tri	1.tri	2.tri	3.tri	1.tri	2.tri	3.tri
Revisión de conceptos básicos e investigaciones	■											
Negociación de acceso y elaboración de instrumentos	■	■										
Trabajo de campo y negociación de datos			■	■	■	■						
Pre-categorización y pre-informe						■						
Negociación del pre-informe							■					
Elaboración del marco teórico y vuelta al campo							■	■	■			
Categorización y elaboración de Informe definitivo									■	■	■	
Negociación con expertos, elaboración informe final y presentación											■	■

7. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2007). Calidad de enseñanza en educación Física y Deportiva y discurso docente caso de la Comunidad de Madrid. En *Revista de Educación*, 344: 447-467
- AA.VV. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. En *Cuadernos de Pedagogía*, 195: 74-79
- ANGULO RASCO, F. (1994a). Enfoque práctico del currículum. En ANGULO, F. Y BLANCO, N. (coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ANGULO RASCO, F. (1994b). Enfoque tecnológico del currículum. En ANGULO, F. Y BLANCO, N. (coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ANTONIO MOREIRA, M. (2002). *Texto N°14: investigación en educación en ciencias: métodos cualitativo*. En Programa internacional de doctorado en Enseñanza de las ciencias. Universidad de Burgos.
- ÁLVAREZ ALDAY, M. (1999). *Calidad total: Su idoneidad como estrategia de gestión del cambio en la educación superior*. Tesis Doctoral, Universidad de Deusto. (Teseo).
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1992). La ética de la calidad. En *Cuadernos de Pedagogía*, 199: 8-12
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid: Miño y Dávila.
- BLANCO GARCÍA, N. (2012). *Documentos de clase*. En Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Universidad de Almería.

- CAMPOS BARRIONUEVO, B. (2009). *Praxis docente y calidad educativa*. Tesis Doctoral, UNED. (Teseo).
- CANO GARCÍA, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid. La Muralla
- CALVO DE MORA SCHMIDT, A. (2002). *La gestión de la calidad en las universidades públicas españolas: Un enfoque desde el modelo de excelencia*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla. (Teseo).
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1992). El currículum como formación. *Cuadernos de Pedagogía*, 194: 22-25.
- COOK, T.D y RIECHARDT, CH.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: MCGRAW-HILL
- DE LA TORRE VILLAR, E. y NAVARRO DE ANDA, R. (1990). *Metodología de la investigación, bibliografía, archivista y documental*. México: MCGRAW-HILL
- DOCAMPO AMOEDO, D. (2008). Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios. En *Revista de Educación*, nºextraordinario 1: 149-176

- ELLIOT, J. (1991). *Action Research for educational change*. Filadelfia: Open University Press.
- ELLIOT, J. (1992). ¿Son los 'indicadores de rendimiento' indicadores de la calidad educativa? 1º parte. En *Cuadernos de Pedagogía*, 206: 56-60
- ELLIOT, J. (1992). ¿Son los 'indicadores de rendimiento' indicadores de la calidad educativa? 2º parte. En *Cuadernos de Pedagogía*, 207: 44-47
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quienes?*. Barcelona: Ariel Social.
- FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2004). *La acción psicopedagógica en los institutos de educación secundaria: Análisis de su reconstrucción y procesos de socialización de los psicopedagogos/as*. Almería: Serv. Publicaciones de la UAL.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995). La acción docente y psicopedagógico en secundaria desde las diversas opciones curriculares. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999). Orientación y acción psicopedagógica: de la terapia al asesoramiento ecológico. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (2002a). Calidad de la enseñanza y evaluación: ¿Aprender o rendir?. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (2002b). Calidad total: ¿Estudiantes y profesorado a la carta?. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.).

Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje. Madrid: Akal.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento.* Málaga: Aljibe.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (2012). *Documentos de clase.* En Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Universidad de Almería.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. En *Revista de Educación*, 341: 419-440

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2013). Metodología de investigación. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coords.). *Transitar la cultura: Niños y niñas inmigrantes en la Educación Obligatoria.* Málaga: Aljibe. (en prensa).

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1999). La formación del profesorado novel. En FERRERES V.S. e IMBERNOM, F. (eds). *Formación y actualización para la función pedagógica.* Madrid: Síntesis.

GOETZ, J.P. Y LeCOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículum.* Madrid: Morata.

GUBA, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, J.A. (2005). *La formación del profesorado, su influencia en la mejora de la calidad educativa: En caso del centro del profesorado Granada 2*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. (Teseo).
- HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- JAIME RODRIGUEZ, M. (2012). *Percepciones docentes sobre las nociones de calidad educativa y cultura académica en el marco de un modelo educativo basado en competencias en la universidad*. Tesis Doctoral, UNED. (Teseo).
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (1999). Equidad y calidad en la educación. En *Revista de Educación*, 319: 7-8
- LÓPEZ JIMÉNEZ, J. A. (2012). *Calidad total de la materia de educación física: Adaptación del modelo EFQM de excelencia. El caso de los centros de enseñanza secundaria obligatoria de la ciudad de Granada y su provincia*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. (Teseo).
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal
- GARCÍA-TENORIO RODA, J. Y PÉREZ RODRÍGUEZ, M. J. (2000). El éxito empresarial. Sus niveles de análisis y formas alternativas para su evaluación. En *Revista CAPADE*, 21: 188-197
- OCDE (2006). Programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve. Madrid: Grupo Santillana.
- OCDE: www.oecd.org/centrodemexico/ (revisado el 4 de Mayo 2013)
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). La interacción teoría-práctica en la formación del profesorado. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.). *El*

trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria. Málaga: Aljibe

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2012). *Documentos de clase*. En Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Universidad de Almería.

PISA: www.pisa.oecd.org (revisado el 21 de Abril 2013)

RAE: www.rae.es/rae.html (revisado el 11 de Enero 2013)

RODRIGUEZ AYÁN, M.N. y RUÍZ DÍAZ, M.A. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: Calificaciones versus créditos acumulados. En *Revista de Educación*, 355: 467-492

RODRÍGUEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2002). *De alumna a maestra: un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Granada: Ed. Universidad de Granada

SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

STAKE, R.E. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

TAYLOR, S.G. Y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

- ULLOA GARRIDO, J. (2009). *Concepciones sobre la calidad educativa en una institución de educación media técnico profesional*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba. (Teseo).
- VILLA SÁNCHEZ, A (2008). La excelencia docente. En *Revista de Educación*. N° extra 1: 177-212
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós
- ZEICHNER, K. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. En *Revista de Educación*, 277: 95-123.
- ZEICHNER, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.