



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

ANÁLISIS DE LOS CONCEPTOS DE CALIDAD MANEJADOS POR LOS MAESTROS: ESTUDIO DE CASO

✚ **MÁSTER: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

✚ **PROFESOR TUTOR: DR. JUAN FERNÁNDEZ
SIERRA**

✚ **ALUMNO: JOSÉ JESÚS HERRERA CAPEL**

✚ **DNI: 75710608-J**

MÁSTER DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA
TRABAJO FIN DE MÁSTER
Universidad de Almería. 2011 – 2012

ÍNDICE

1. Presentación y explicación de la relevancia del tema.....	(1-8)
1.1. Justificación y precedentes de interés del tema.....	(2-6)
Comentario de los apartados que integran el trabajo.....	(6-7)
Análisis del contexto del centro educativo objeto de la investigación.....	(8)
2. Objetivos de la investigación.....	(9-10)
3. Fundamentación teórica.....	(11-34)
3.1. Marco teórico: estado de la cuestión.....	(11-12)
3.1.1. Calidades de la enseñanza y aspectos económico-políticos influyentes.....	(12-23)
3.1.2. Evaluación de la calidad.....	(23-34)
4. Diseño metodológico: manera y fuentes para obtener la información.....	(35-45)
4.1. Justificación del paradigma metodológico.....	(35-38)
4.2. Justificación teórica de los instrumentos de recogida de información y uso dentro de la investigación.....	(38-41)
4.3. Elección de los informantes.....	(41-42)
4.4. Procedimiento para el análisis de la información.....	(42-43)
4.5. Secuenciación del proceso de investigación.....	(43-44)
4.6. Rigor de la investigación.....	(44-45)
5. Referencias bibliográficas.....	(46-50)

1. PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LA RELEVANCIA DEL TEMA

En la actualidad, se hace imprescindible conocer qué entienden por calidad los maestros y de este modo, verificar si existe congruencia entre sus concepciones y las prácticas cotidianas que desarrollan en el aula. Desde que empezó a gestarse el discurso de la calidad, la realidad nos muestra como las grandes organizaciones económicas dominantes han sido las mayores responsables en hacer creer que la calidad es entendida igualmente por todos los grupos socio-políticos (convirtiéndose en ese caso en un término vacío), dando la sensación exterior de que dicho término, en educación, no se concreta en nada. No obstante, la realidad dista mucho de ser así, dado que paralelamente a esta idea, dichas organizaciones han realizado un discurso basado en la productividad (desarrollando medidas educativas en base a la eficacia y eficiencia), lo que lleva a justificar sus actuaciones en educación, al tomar de referencia determinadas investigaciones parciales, politizadas y poco pedagógicas. Estas investigaciones se han hecho hegemónicas, y con la aparente objetividad que argumentan, han llevado a que buena parte del colectivo docente no las someta a crítica, compartiendo y desarrollando las orientaciones e intervenciones generales que se derivan de dichos estudios, que buscan erróneamente soluciones generales a los problemas en educación, olvidándose del contexto.

A consecuencia de que las organizaciones y movimientos neoliberales pretenden hacer de la escuela un lugar de reproducción social, pienso que en vez de hablar tan insaciablemente de calidad educativa, hemos de concretar que entendemos por ella (es decir, exponer cual es nuestra política educativa), para que con nuestras intervenciones no contribuyamos a sectorizar la educación desde un planteamiento centrado en los rendimientos (confundiendo rendimiento con aprendizaje), sesgado y profesionalizado, que nos lleve a no paliar las desigualdades socio-económico-culturales que existen entre nuestros alumnos y a desarrollar un planteamiento asistencial y acurricular con los alumnos que requieren de una mayor intervención pedagógica, derivándolos a determinados especialistas (en cuyo caso más que educación estaríamos desarrollando terapia), etiquetando y marcándolos de por vida.

De esta manera, en base a las ideas de Lacueva (2007: 30), en la determinación de la calidad educativa no hemos de:

Contentarnos con caminos fáciles que evadan la complejidad del hecho educativo y su naturaleza deseable de positiva experiencia vital integral para niños, niñas y jóvenes. Necesitamos desarrollar procedimientos que respeten la índole de la actividad educativa y que nos ofrezcan información rica y veraz sobre su calidad.

Si un alumno se siente valorado, se motiva para continuar aprendiendo, porque realmente aprende. Además, esta situación conduce al educador a encontrar razones para continuar indagando y perfeccionando el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se ve gratificado. En esta situación, “Todos van hacia delante, se incorporan al trabajo o a otros estudios en condiciones óptimas, se realizan personalmente... Esa es la finalidad de la educación y, cuando se hace bien satisface a todos los implicados” (Casanova, 2011: 84).

Por todo lo comentado anteriormente, es básico saber qué es lo que entienden por calidad los maestros, para verificar si realmente las actuaciones que vienen desarrollando cotidianamente, son coherentes con sus ideales ético-políticos individuales. Pararse a reflexionar y proceder a cuestionar los conceptos de calidad que subyacen de nuestras propias prácticas educativas, sin duda, puede ser un elemento crucial en el camino de encontrar un verdadero sentido educativo a nuestras teorías pedagógicas.

1.1. Justificación y precedentes de interés del tema

La escuela es una institución imprescindible en el caso de que constituya “el marco privilegiado para educar a los alumnos en la democracia participativa, proporcionándoles las herramientas adecuadas para aprender a elegir, tomar decisiones responsables y actuar desde la implicación y la corresponsabilidad en los asuntos que les afectan” (Sarramona i López, 2010: 5).

Pascual Barrio (2006) reflexionaba en torno a que el debate actual sobre política educativa se centra en cómo facilitar el desarrollo de sistemas de calidad que garanticen la equidad e igualdad de oportunidades para el conjunto del alumnado. En este sentido, la educación no debe adecuarse exclusivamente a las necesidades económicas del mercado, sino, más bien, tiene la capacidad de orientar cambios sociales y económicos. Por lo tanto, “consideramos que la educación cumple un papel por sí misma en el

desarrollo social, contribuyendo a la igualdad de oportunidades de todos los alumnos, compensando las desigualdades de partida y favoreciendo su enriquecimiento cultural y el progreso de sus conocimientos” (Pascual Barrio, 2006: 55).

Según Gautier “la calidad de la educación como eje estructurante de un debate es nuevo, la disputa en torno al utilitarismo en los fines de la educación no lo es” (2007: 32). Dado que la emergencia del concepto de calidad en la educación acontece en clave utilitarista, evaluar la evolución de dicho concepto supone “analizar lo que todavía contiene de utilitarismo y, por otra parte, observar como acoge la emergencia de los referentes de lo humano y su desarrollo” (ibid: 32). Por otra parte, Orozco Cruz (2009) reflexionaba en torno a en qué se concreta una educación de calidad, señalando que sabemos que ella no se consigue estudiando los logros cognitivos de los estudiantes o la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los objetivos previstos desde un determinado modelo didáctico, sino que “Involucra también tomar en cuenta las expectativas de las comunidades que acogen a las instituciones educativas” (Orozco Cruz, 2009: 174). Dicho autor, también se refería a que entre otros aspectos, ello implica reconocer en el escenario de las instituciones educativas “espacios de construcción de subjetividad política, confluencia de muy variados intereses, distribuciones diferenciales y cambiantes en las relaciones de poder, resignificaciones de los modelos epistemológicos y axiológicos, entre muchas otras formas posibles de intercambio de significados” (ibid: 177).

El documento UNESCO¹ afirma que “La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tienen como cualidades fundamentales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativos: la eficacia y la eficiencia” (2007: 27). Tal como entiende Vargas de Avella (2007: 37):

La calidad de la educación asociada a la equidad exige además sistemas educativos que puedan dotar al ser humano de competencias y herramientas que le permita comprender su papel en

¹ UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. El principal objetivo de la UNESCO es contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo promoviendo, a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, la colaboración entre las naciones, a fin de garantizar el respeto universal de la justicia, el imperio de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión.

sociedades cuyo desarrollo científico, tecnológico y económico dependen de una educación que se transforma en el soporte de la estrategia económica de los Estados.

En el análisis de la introducción del término calidad en el ámbito educativo, Fernández Sierra (2002a) comentaba que a lo largo de los dos últimos siglos ha habido reivindicaciones constantes a favor de la escolarización por parte de los grupos más humanistas ya que pretendían acabar con las explotaciones sociales, dando lugar a una sociedad más igualitaria. Sin embargo, con el paso del tiempo se fue comprobando que las grandes dificultades de origen no desaparecían, y por ello, en los años 60, una vez conseguida la universalización de la educación, empieza a gestarse el término “calidad”. Por entonces, Taylor desarrolla el currículum por objetivos que se corresponde con el modelo de producción empresarial propio de las cadenas de producción. Y con las reformas educativas propias de esa década, el currículum se organiza en torno a objetivos operativos². Mientras que para los sistemas economicistas la calidad estaba centrada en el elitismo, los humanistas entendían la calidad como la extinción de las desigualdades de origen que se generaban entre personas de colectivos diversos. En los años 80, a raíz del surgimiento de las teorías del capital humano, se entiende que la educación no es un gasto sino una inversión, lo que conlleva a ser años de buena relación entre ambas posturas. Más adelante, surge un nuevo concepto denominado “Gestión de la Calidad Total”³, que trasladado al ámbito educativo, entiende por calidad el control hegemónico y la evaluación del rendimiento. García González (2008: 2) mencionaba que:

aún cuando Santana Bonilla⁴ argumenta las desventajas de implementar el modelo de GCT en el sector educacional público, ve como un conflicto y una muestra de poder entre los empleados y empleadores, entre el sector privado y el público, no mostrando una solución inmediata al problema.

Estos sectores neoliberales piensan que el esfuerzo hay que centrarlo en los grupos más pudientes socio-cultural y económicamente, ya que creen que son ellos los

² Los objetivos operativos se corresponden con procesos formativos cerrados o finalizados, centrándose en conductas observables, medibles y cuantificables.

³ Profundizar a través del siguiente documento: Fernández Sierra, J. (2002). *Calidad Total: ¿estudiantes y profesorado a la carta?*, en Fernández Sierra, J.: *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.

⁴ Comentario al siguiente texto: *¿Es la gestión de calidad total en educación un nuevo modelo organizativo?*, de Pablo Joel Santana Bonilla (Universidad de La Laguna).

que mejor pueden impulsar el desarrollo de un país, mientras que al resto tratan de proporcionarles una educación elemental, para que no se revelen. Según Fernández Sierra (Material Multicopiado), a pesar de que este discurso ha calado mucho hasta el punto de convertirse en dominante (sobre el que debemos de hacernos continuos interrogantes), los sectores sociales abogan por una calidad justa e integral, considerando la evaluación como aprendizaje, buscando prácticas evaluativas alternativas enriquecedoras y haciendo de la escuela una institución para la equiparación de las desigualdades. Murillo y colaboradores (2011: 16), en referencia al tema, señalaban que:

la evaluación de los logros o aprendizajes de los estudiantes difícilmente se enmarcan y analizan en relación con las características y condiciones de la práctica docente, con los recursos disponibles, con el acceso y uso de tecnologías, con el clima de la escuela y el aula, o con las expectativas que sobre ellos manifiesten docentes y directivos, entre otros. Por ello, si se quiere avanzar en justicia, los sistemas de evaluación deben considerar la escuela en su integralidad y complejidad pedagógica, social y cultural, como el espacio que mejor información puede proporcionar respecto de la eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad de la educación que están recibiendo los niños, las niñas y los jóvenes.

En esta década de los años 90, empieza a haber un gran nivel adquisitivo de la población y el mercado es capaz de producir más que es capaz de vender. Empiezan a tomar auge modelos que están más ligados al trabajo en equipo, a la innovación, creatividad (impulsados por el Toyotismo). Esto lleva a adaptar y modernizar el sistema educativo en función del avance tecnológico e industrial del momento. Con la reforma de la LOGSE se empieza a hablar de currículum flexible, de la necesidad de potenciar el trabajo en equipo.... De forma sutil, el sistema económico va tomando un enorme poder que lleva a una descompensación, ya que el sistema educativo parece entenderse por parte de algunos sectores sociales, políticos y sobre todo económicos, como un subsistema del económico.

Así, en la actualidad, según Fernández Sierra (2002a) nuestros poderes políticos están confusos, lo que genera dificultades para avanzar. Mientras que las corrientes más sociales continúan su lucha por la equiparación de las desigualdades de origen entre los distintos colectivos, como medio de evasión de las explotaciones sociales a las que se han venido sometiendo los grupos mas desfavorecidos, la corriente neoliberal intenta

reconvertir lo que es un derecho (derecho a la educación) en un servicio⁵ sometido a las leyes del libremercado e intentando proporcionar productos culturales apetecibles a cada uno de los distintos estratos socio-económico-culturales, con el consecuente retroceso que esto supondría para los menos favorecidos/as, en lo que respecta a la función niveladora que ha de ejercer la educación. Paralelamente a ello, según señala Fernández Sierra, “el discurso neoliberal propaga la idea de que la gestión privada es eficiente y la pública desastrosa, por lo que los servicios públicos deben ser pasados al sector privado” (Material Multicopiado: 7). Desde la concepción de las perspectivas de las economías neoliberales, la calidad la entienden como alcanzar distintos niveles en la instrucción disciplinar lo que es diametralmente opuesto a una educación en valores, que potencie las relaciones y el trabajo en grupo, que es lo que se defiende mayoritariamente por parte del colectivo educativo. Por ello, Fernández Sierra (Material Multicopiado: 14) hacía referencia a que hemos de ser precavidos pues:

el apoyo económico que suponen las subvenciones públicas a instituciones que se rigen por criterios privados de funcionamiento, de selección del profesorado y de admisión de alumnos coloca cada vez mas en condiciones de inferioridad competitiva a los centros públicos, con el riesgo de que éstos vayan quedando, en gran parte, para atender a los no pudientes.

Así mismo, “tanto en los colegios privados, como la mayoría de los concertados vienen impidiendo, mediante estrategias de lo más variado, la matriculación en sus aulas de niñas y niños de grupos sociales desfavorecidos, grupos étnicos sin poder y de personas discapacitadas” (Torres Santomé, 2008: 88). Por todo lo comentado con anterioridad, Sarramona i López (2010: 7) se refería a que:

No ha de sorprender que el binomio educación-calidad despierte algunas suspicacias, dada la carga ideológica del término. Recordemos que el concepto de calidad ha penetrado en el campo educativo procedente del mundo económico, donde la competencia, la globalización y la progresiva exigencia de los consumidores ha forzado que productos y servicios entren en un camino de evaluación y mejora permanente.

1.2. Comentario de los apartados que integran el trabajo

Para poder indagar en los conceptos de calidad que tienen los maestros, es imprescindible desarrollar un planteamiento centrado en conocer, para luego poder

⁵ Más información en: Fernández Sierra, J. (2002). Calidad de la enseñanza y evaluación: ¿Aprender o rendir?, en Fernández Sierra, J.: *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.

analizar e interpretar. Lógicamente, en educación ello requiere ubicarse en un contexto determinado, pues con la investigación cualitativa⁶ que voy a desarrollar, pretendo que todos los intervinientes podamos comprender para aprender, lo que gradualmente irá consiguiéndose a lo largo del proceso de interacción que mantendré con algunos maestros, así como de la lectura del informe de investigación por parte de los interesados en la temática.

Con respecto al desarrollo de esta investigación, he considerado articularla en base a los epígrafes que a continuación comento, ya que entiendo que ellos contribuyen a poder organizarla y clarificarla. Así, de forma general la investigación comienza ubicándonos en cómo el discurso de la calidad ha ido ganando terreno dentro del campo educativo, apelando a que los maestros reflexionen sobre en qué se concreta la calidad para cada cual. A continuación, presento minuciosamente cuáles son los objetivos generales que van a guiar el estudio, destacando preferentemente el conocer los conceptos de calidad que subyacen de las tareas cotidianas que los maestros llevan en las prácticas con sus niños, para poder analizarlos e interpretarlos en una segunda fase, pero sin establecer unas conclusiones finales, ya que concibo que es fundamental que de la lectura del informe, sea cada uno el que las extraiga. Más adelante, ya en un tercer apartado, doy cuerpo a la investigación con una fundamentación teórica sobre cómo la calidad se ha ido integrando en los discursos políticos de los agentes educativos, y sobre qué tipo de calidad tratan de socializar al colectivo docente los grupos y organismos más conservadores. Al mismo tiempo, dentro del apartado del estado de la cuestión, reflejo las últimas investigaciones que se han ido produciendo en el campo de la calidad educativa. El cuarto apartado es el referente al diseño metodológico. Dicho apartado es el más clarificador del tipo de investigación que voy a realizar, en el cual expongo y justifico cuáles son los instrumentos de recogida de datos que voy a utilizar en coherencia con los objetivos planteados, quiénes van a ser los informantes, qué tipo de rigor va a poseer dicha investigación, entre otros. Finalmente, recojo todas las referencias bibliográficas que he ido utilizando para organizar y documentar la investigación.

⁶ Ver el siguiente libro: Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

1.3. Análisis del contexto del centro educativo objeto de la investigación

El C.E.I.P Madre de la Luz está situado en el barrio de la capital almeriense denominado Nueva Andalucía. Se encuentra ubicado al principio de la calle Calzada de Castro, entrando en contacto con la Carretera de Ronda, tratándose de una zona relativamente céntrica, pues la ciudad continúa su expansión, lo que hace que progresivamente se vaya desplazando el centro de la ciudad. Así, esta zona es relativamente tranquila, con el nuevo diseño urbanístico que empezó a gestarse en los años ochenta (calles anchas, estructura de los edificios más horizontal que vertical...), lo que ha llevado a que este barrio sea abierto, claro y diáfano. Para poder satisfacer la demanda de la escolaridad, en la zona hay construidos otros colegios tanto públicos (Padre Méndez, Freinet, Azcona) como concertados (Divina infantita y Nueva Almería).

El colegio Madre de la Luz tiene un número elevado de aulas (7 de Educación Infantil y 20 de Educación Primaria) capaces de albergar a unos 630 alumnos. El colegio cuenta con tres edificios centrales, de los cuales el principal es el que alberga las clases de Primaria mientras que los restantes completan la oferta educativa propia a la etapa de Infantil. De la misma manera, algunos otros elementos que conforman el entorno físico del colegio son: el gimnasio, el salón de actos o el aula específica.

Puede decirse que el contexto en el que se ubica dicho centro educativo es el propio a un barrio de clase media acomodada. Se trata de un centro educativo que posee un índice de estudiantes bastante elevado debido a que la mayor parte de la población del barrio suele ser gente de mediana edad. En lo referente al nivel socio-económico y cultural, se comprueba que puede catalogarse de rango medio, lo que en ocasiones contrasta con el que suelen tener algunos padres que tienen a sus hijos en la residencia escolar Madre de la Luz, encontrándose de la misma manera escolarizados en este centro educativo.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para indagar sobre la temática objeto de estudio surgen infinidad de preguntas, de ahí que algunas de las más relevantes para el análisis de los conceptos de calidad que poseen los maestros, sean las siguientes:

- ¿Cuáles son los conceptos de calidad que subyacen de las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros?
- ¿En qué grado los maestros son conscientes del trasfondo que se deriva del desarrollo de determinadas prácticas pedagógicas?
- ¿Sería conveniente que los maestros se cuestionaran con cierta frecuencia el concepto de calidad que va detrás del desarrollo de su quehacer profesional para poder ir reconduciendo sus prácticas?
- ¿Qué conceptos de calidad deberían tener los maestros al estar en una institución tan primaria como la escuela?
- ¿Qué prácticas pedagógicas desarrollan en la actualidad los maestros?
- ¿Realmente son coherentes socio-educativamente las prácticas pedagógicas que mayoritariamente se llevan a la práctica?
- ¿Existe justicia y equidad en nuestras prácticas cotidianas?
- ¿Desarrollamos una actuación educativa que permita la equiparación de las desigualdades de origen entre los distintos colectivos? ¿Ponemos en práctica medidas para ello?
- ¿Favorecemos que todos los alumnos alcancen similares niveles educativos o primamos a las “élites”?
- ¿Apostamos decididamente por llevar a la práctica una actuación educativa completa abarcando ampliamente temáticas relacionadas con los valores?
- ¿Presentamos a los alumnos la realidad íntegra y no parcelada evitando socializarles en prácticas rutinarias y facilitando la autonomía y responsabilidad en sus decisiones?
- ¿Hay congruencia entre las concepciones teóricas de los maestros y las prácticas que desarrollan en sus clases?
- ¿Someten a cuestionamiento los maestros su propia actuación pedagógica?
- ¿Se observa algún tipo de presión en la institución que les lleve a que no haya congruencia entre las teorías proclamadas y teorías en uso?
- ¿Buscamos un sentido educativo a nuestra actuación profesional?

- ¿Reflexionamos sobre en qué se concreta nuestra política educativa y qué actuaciones hemos de propiciar para actuar coherentemente?
- ¿Qué consecuencias pueden generarse en los alumnos el desarrollo de determinadas prácticas acordes a ciertos conceptos de calidad?
- ¿Creemos decididamente que desarrollar prácticas coherentes con un determinado concepto de calidad puede llevarnos a la democratización de la escuela?
- ¿Nos integramos y debatimos con maestros afines compartiendo, aprendiendo, comprendiendo..., determinados acontecimientos y acciones pedagógicas?
- ¿Buscamos y ponemos en práctica otras formas de enseñar?
- ¿Pensamos en la responsabilidad social que tenemos y en base a la cual estamos moralmente obligados a actuar con un compromiso decidido?
- ¿Somos conscientes de que con nuestras acciones incidimos en los alumnos y podemos estar llevando al desastre ó éxito la carrera profesional de los alumnos?

Todas las cuestiones reflejadas con anterioridad me permiten concretar los objetivos del estudio. De esta manera, los objetivos que propongo a continuación sirven para no desvirtuarme de la investigación y por tanto, pretenden ser una guía que me oriente hacia los aspectos sobre los busco conocer para aprender. Así, los objetivos de este estudio se extractan en:

- ✓ Conocer los conceptos de calidad que subyacen de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros.
- ✓ Analizar las prácticas pedagógicas de los maestros desde un punto de vista ético-político humanista.
- ✓ Observar la congruencia entre las concepciones de los maestros (teorías proclamadas) y las prácticas cotidianas que desarrollan en el aula (teorías en uso).
- ✓ Interpretar las consecuencias que se generan en los alumnos debido a la puesta en práctica de determinadas prácticas educativas contextualizadas, amparadas en determinados conceptos de calidad.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Según he ido reflejando en apartados anteriores, la calidad es un término de origen empresarial que ha ido introduciéndose peligrosamente dentro del campo educativo, al no saber qué es lo que cada individuo o grupo busca alcanzar con ella. Curiosamente, según Pérez Juste (2005: 12):

Pocos conceptos se utilizan en nuestro tiempo con tanta frecuencia y ambigüedad como el de calidad; el término calidad, en efecto, se aplica tanto a la vida, a las personas o a las relaciones humanas como a los bienes y servicios o a los procesos y productos.

Partiendo de una concepción social, no podemos convertir la calidad en sinónimo de rendimiento. Desgraciadamente, cuando por ejemplo los maestros proponemos cuestiones individuales, muchas veces de forma desintencionada, estamos marcando niveles de rendimiento. Por ello, si se presenta una actividad individualizada desde el principio, se está marcando el nivel y el alumno sabe si ha llegado a ó está por debajo. Situaciones como la presentada lleva a que los maestros deban reeducarse para no individualizar en las tareas. En este sentido, si queremos innovar es fundamental analizar aquellas cuestiones que por rutina aparecen y entonces veremos la cantidad de incongruencias que se observan en nuestras prácticas educativas, amparadas todas ellas en determinados conceptos de calidad.

3.1. Marco teórico: estado de la cuestión

A continuación hago alusión a algunas de las últimas investigaciones existentes en torno a la temática de la calidad educativa y su evaluación. En esta recogida de información también contemplo la evaluación debido a que es el elemento que centraliza toda la acción educativa (aunque no es único elemento ni el más importante), sirviendo para entender qué es lo que pretende un sistema o individuo particular con el desempeño de una determinada manera de evaluar, ya que se verá si lo que prima es el producto o el proceso, si se busca el rendimiento para seleccionar ó, por el contrario, alcanzar similares niveles entre los alumnos, abogando por una evaluación como aprendizaje.

En la actualidad lo importante no es saber todo, ya que resulta imposible. En aras de una calidad justa e integral, Casanova (2011: 84) entiende que en la escuela los educadores hemos de:

seleccionar cuidadosamente qué es esencial para la vida futura de un ciudadano que participa en una sociedad democrática: la comunicación (oral, escrita, en varias lenguas...), el dominio de las tecnologías de la información, el trabajo cooperativo, el conocimiento de otras culturas y de otras personas, el dominio de su propio acervo cultural, la competencia emocional, la autonomía personal, las relaciones interpersonales positivas, la aceptación y valoración de las diferencias...

Por otra parte, De la Orden Hoz (2009), reflexionaba en torno a que términos asociados a la Educación tales como calidad y evaluación, son utilizados como “la clave del arco de lo social y profesionalmente correcto y, quizá también, como expresión de lo más deseable. La formulación justificativa de esta relación es simple: La calidad (lo mejor) exige evaluación; La evaluación se justifica como garantía de calidad”. (2009: 18).

3.1.1. Calidades de la enseñanza y aspectos económico-políticos influyentes

En base a las reflexiones de Escudero Muñoz (1999), la actual discusión sobre la calidad, se ubica en el plano de los discursos relacionados con la política y las decisiones estratégicas. Esta situación ha llevado a que la calidad lleve aparejada esta tensión histórica. Es más, si nos atenemos a los planteamientos dominantes en el último tramo del siglo pasado, “la versión de la calidad más difundida está seriamente atrapada por un movimiento que está dejándola en los brazos de una lógica de la producción, rentabilidad, mercado y atenuación de sus compromisos sociales y humanos” (Escudero Muñoz, 1999: 11). En este sentido, sobre la efectividad escolar, “principalmente se refiere a lograr que los educandos, logren adquirir aprendizajes significativos, a partir de una educación de calidad, en base a la integración de todo el sistema educativo con el objetivo central de educar con calidad, eficacia y equidad” (Muñoz Quezada, 2006: 2). Con respecto a Pérez Juste (2005: 14), dicho autor exponía lo siguiente:

Nos encontramos, por tanto, ante dos planos diferentes a la hora de plantear la Educación y su Calidad: cuáles son las metas educativas de nuestra cultura, de nuestra sociedad, de nuestra forma de entender el Mundo y el Hombre, y cómo llegar a ellas. Y aquí sí es posible optar entre concepciones de mayor o menor calidad; la mía es la de formar a un ser que, por su intrínseca dignidad, aspira a ser dueño de sus actos tanto en el asumir valores como en el vivir de conformidad con los mismos, esto es: a ser autónomo.

Pascual Barrio (2006) ya argumentaba a favor de que la educación en un estado de derecho es uno de los bienes democráticos fundamentales que posibilita a las clases sociales con dificultades la posibilidad de ascenso social. Por tanto, resulta imprescindible que dado que la educación es un derecho, esta debe ser accesible a toda la ciudadanía de forma justa. Este principio implica que “el sistema educativo debe ser equitativo entre todos los ciudadanos, y debe ofrecer garantía de calidad por igual para toda la población. Es decir, la consecución de la calidad educativa debe ser acorde a la consecución de equidad social” (Pascual Barrio, 2006: 48). Tomando de referencia las reflexiones de Barba Casillas (2007: 23), dicho autor hacía mención a que:

En el plano intermedio a los derechos humanos y la eficacia pueden ser colocadas otras dimensiones de la calidad, a saber, equidad, pertinencia, relevancia y eficiencia, pero esto no quiere decir que sean iguales entre ellas. Las tres primeras establecen el marco de acción y de valoración de la última y en conjunto, las cuatro dimensiones representan criterios para la eficacia.

Retomando las ideas de este último autor, “en la eficacia reaparece la compleja relación de las dimensiones de la calidad pues está referida al aprendizaje, al cambio social, a las necesidades básicas, a la democratización y la equiparabilidad de oportunidades y de resultados” (Barba Casillas, 2007: 25). Así, la eficacia es “la fuente de retroalimentación fundamental a su propia base, la de los derechos humanos. Por todo esto, puede comprenderse qué importante es evaluar para mejorar; sólo para esto” (ibid: 25).

Es preciso aclarar en primera instancia qué se entiende por calidad. Así, desde el punto de vista etimológico, “el término –calidad-, proviene del latín –qualitas- que significa propiedad inherente a una cosa que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (Carolina Blanco, 2007: 131). Con respecto al ámbito pedagógico, Peralta (2000: 220) afirmaba que la calidad de la educación comprende:

un conjunto de propiedades distintivas, dinámicas y relevantes de la educación que permiten valorar y normar lo deseado, tanto en lo general de la propuesta como en lo específico, al operacionalizarse en ciertos estándares orientadores, al ser contruidos con la participación de los diferentes actores involucrados en contextos diferentes, adquieren una dimensión de particularidad y de mayor flexibilidad, pero que al ser contrastadas con otras experiencias, evidencian abarcar aspectos esenciales de todo aspecto educativo.

Por lo tanto, el término calidad, en Educación, se convierte de un concepto polisémico, complejo y subjetivo. De esta manera, sería consecuente hacernos una serie de preguntas en relación a este concepto como por ejemplo: ¿calidad de qué?, ¿para qué?, ¿para quién? Gracias a las reflexiones sobre este tema han surgido consensos que indican que “la calidad de la educación no se entiende por sí sola, la otra cara de la moneda es la equidad, es decir no se puede considerar un sistema educativo de calidad sino va de la mano de la inclusión” (Cayulef Ojeda, 2007: 144).

Hemos de tener presente que bajo el rótulo de la calidad no hay un discurso vacío sino toda una serie de concepciones e intereses que emergen de los planteamientos ético-políticos que acuña cada persona y, sobre todo, “cada grupo social, económico, político, académico o de poder, basándose en las interpretaciones en las que sustenten su actuación político-educativa respecto a los principios básicos democráticos de igualdad y justicia social” (Fernández Sierra, 2002a: 22). Recientes reflexiones de Murillo y colaboradores (2011: 11) iban en la línea de que:

Una educación desde y para la Justicia Social exige superar su actual condición de ser un servicio ofrecido, orientado y regulado desde criterios y principios de mercado, para pasar a aprehenderse y levantarse como un derecho ejercido en plenitud por todo niño, niña o joven en formación. Derecho a la inclusión, la libertad y la deliberación. Es tiempo de transitar desde una educación cuya preocupación central ha sido la formación de “capital humano” (competitividad y productividad básicamente), hacia una que ponga en el centro el desarrollo de ciudadanos libres, autónomos, reflexivos, democráticos, tolerantes, deliberantes, competentes, sensibles ante las injusticias y dispuestos a denunciarlas para trabajar por una sociedad justa.

En la concepción de calidad influyen una serie de factores tales como los valores hegemónicos de la sociedad, factores económico-políticos de la calidad, las concepciones educativas y papel social del sistema educativo, así como el complejo rol que ocupan los Psicopedagogos en el sistema. Por lo tanto, tomando a Cayulef Ojeda (2007), la calidad de la educación se desarrollará en cada escuela, en cada comunidad, en el caso de que nuestro horizonte sea el potenciar al máximo las capacidades de los escolares. De la misma manera, “transformar nuestras escuelas nos permitirá impulsar cambios en la sociedad, generando espacios de solidaridad y justicia, y sobre todo construir el lugar común en donde respeta a cada persona y donde nadie sienta que está demás” (Cayulef Ojeda, 2007: 147).

Con respecto a los grupos políticos, a pesar de que independientemente del signo político todos abogan por la calidad del sistema educativo, vemos que es entendida de manera muy diferente. Si analizamos la legislación correspondiente a las últimas Leyes educativas que han regulado la educación en nuestro país, se observan evidentes diferencias entre ellas. De esta manera, Pérez Juste (2005: 20-21) señalaba lo siguiente:

Con respecto a la LOGSE⁷, podemos comprobar que su propuesta, recogida en el Título IV, artículos 55 a 62, titulado De la calidad de la Enseñanza, recoge una serie de factores que, en palabras del legislador, la favorecen, pero no aborda su naturaleza. Se trata de los siguientes:

- La cualificación y formación del profesorado
- La programación docente
- Los recursos educativos y la función directiva
- La innovación y la investigación educativa
- La orientación educativa y profesional
- La inspección educativa
- La evaluación del sistema educativo

En referencia a la LOCE⁸, en su exposición de motivos, hace referencia a los ejes de la calidad, en concreto a los siguientes:

- Esfuerzo y exigencia personal
- Orientación hacia los resultados: intensificación de los procesos evaluativos
- Sistema de oportunidades para todos: itinerarios educativos
- Políticas relativas al profesorado: formación y carrera docente
- Desarrollo de la autonomía de los centros y estímulo de la responsabilidad

De igual modo, “A lo largo del texto (LOCE), aparece la calidad como un producto que se pretende conseguir (la excelencia), que no sabemos en qué consiste, pero que hemos de conseguir” (Imbernón, 2002: 2). En base a las diferentes aproximaciones a la calidad, el citado autor (ibid: 3) contemplaba que la ley recogía:

Un concepto basado en la excelencia innata (comparación entre objetos) que es la postura que asume el documento: crear unas condiciones en nuestro sistema educativo que favorezcan y estimulen la búsqueda de la excelencia..., pero también se ven rasgos de una calidad basada en atributos mensurables (producto): evitar el fracaso escolar y crear la cultura del esfuerzo.

Los alumnos son entendidos por los grupos neoliberales como productos que se “fabrican” de una forma u otra, dependiendo de la oferta y la demanda del mercado.

⁷ LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.

⁸ LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 23 de diciembre de 2002.

Siendo evaluados con pruebas estandarizadas (en donde encontramos como resultados amplios estadísticos que son manejados por las fuerzas políticas a su antojo), estos datos no resultan útiles para la comprensión y posibles actuaciones de mejora que han de desarrollarse dentro del campo educativo. En todo momento se desarrolla un currículo hegemónico, sectario, que no incluye a las minorías, y que marcha hacia la consecución de objetivos operativos dictaminados por parte de los diseñadores del currículum. Se ubica en un paradigma positivista, empirista, cuyo objetivo prioritario es la constatación de los rendimientos de los alumnos sin hacer un análisis cualitativo de los datos recogidos de forma cuantitativa. Utiliza métodos y técnicas puramente propias de una concepción positivista, que lo único que pretende es establecer comparaciones, estadísticas..., creyendo que en la obtención de las mejores cifras reside la mejora de la calidad en educación. Al desarrollar la homogeneización como estrategia educativa, presenta un planteamiento que tiene como objetivo aislar variables y buscar relaciones causa-efecto. En última instancia, busca legitimar el orden establecido, introducir la ideología de mercado en el sistema educativo y proporcionar ofertas culturales adaptadas a los intereses de cada grupo social.

Los sectores más conservadores reducen la calidad a la eficacia y eficiencia, es decir, conseguir los objetivos predefinidos alcanzando una relación positiva entre el esfuerzo y la ganancia. Muñoz Quezada (2006: 3), hacía el siguiente análisis:

En economía la efectividad y la eficiencia se relacionan al proceso de producción, visto como la transformación de inputs en outputs. Los inputs del sistema escuela están constituidos por los alumnos, cada uno con características propias y beneficios financieros y materiales. Los outputs se constituirían a su vez por los logros de los alumnos al término de la enseñanza. Creo que el problema en cuanto a la anterior visión es que resulta complicado el medir en términos económicos ya que es difícil poner un valor monetario a los inputs y los procesos de la escuela.

Pascual Barrio (2006) comentaba que en el análisis de los resultados del sistema educativo se tiene en cuenta tanto el nivel educativo de la población como la eficacia del producto educativo. Con respecto a este último, algunos de los indicadores que pueden ser útiles son la percepción, la satisfacción o la valoración de la utilidad con respecto a la educación recibida. Lo que ha estado en discusión tras el problema de la

calidad es “la aplicación de ideas utilitaristas⁹ a la educación. Estas se rastrean en diferentes tópicos, entre ellos en la distinción eficacia y eficiencia, pero principalmente, como aquí sostenemos, en el núcleo del concepto de calidad de la educación o educación de calidad” (Gautier, 2007: 31). No se debe olvidar que el utilitarismo tiene un componente nivelador, de ahí que estas perspectivas puedan ser vistas como igualitaristas, en donde las diferencias se explican precisamente por “diferencias de esfuerzos, de eficacia y eficiencia, pero no de nacimiento. Así, la universalización de sistemas de evaluación equivalentes hizo parte, en muchos casos, de procesos de democratización de la educación, y por esa vía, de las sociedades mismas” (ibid: 32). Desde un planteamiento basado en la racionalidad técnica, la existencia de la diferencia entre el éxito y el fracaso escolar, “se justifica y explica con el discurso liberal meritocrático de la igualdad de oportunidades por un lado, y el de la capacidad, responsabilidad y trabajo individual por el otro. Se vive como normal e incluso natural esta diferencia, esta desigualdad” (Apple, 1987: 73). Además, según Pascual Barrio (2006: 56):

para facilitar la igualdad de acceso y rendimiento del alumnado es preciso contar con un diagnóstico en el que se contemplen las predisposiciones, los condicionantes de partida y aquellas necesidades que no son explícitas pero que deben ser identificadas y definidas para poder ser satisfechas.

Lo que resulta una realidad incuestionable es que el término calidad ocupa un lugar preferente en el debate educativo y las políticas educativas nacional e internacional lo consideran en sus legislaciones respectivas. Con respecto a la LOE¹⁰, al igual que en las anteriores leyes educativas, Pascual Barrio (2006: 44) reflejaba que:

En el preámbulo de todas ellas el logro de la calidad de la enseñanza es un objetivo prioritario del proceso de reforma. En concreto, el primer artículo del título preliminar de la LOE apunta como los dos primeros principios de la educación los siguientes:

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

⁹ El utilitarismo es entendido por Martha Nussbaum a partir de cuatro componentes, a saber: conmensurabilidad, adición, maximización y preferencias exógenas. Todas ellas tienen como base la idea de que los seres humanos debemos actuar racionalmente frente a los más diversos desafíos y decisiones de la vida. Un modelo de Educación de Calidad debe promover dichos atributos. Aquel que lo logre posee calidad.

¹⁰ LOE: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.

- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Según se ha ido viendo con anterioridad, la calidad ha sido un término que se ha ido introduciendo progresivamente en los discursos pedagógicos. Así, en base a las reflexiones de Fernández Sierra (2002a), es en los años 60/70 cuando aparece el discurso de la calidad, de ahí que poco a poco hayan ido forjándose dos grandes concepciones a la hora de analizar cuales son las pretensiones que buscamos dentro del sistema educativo. En este sentido, es a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando las concepciones de calidad evolucionan pero no existe un gran solapamiento hasta la llegada de la Gestión de la Calidad Total (GCT). En los años 90 se empieza a cuestionar si esas inversiones hay que hacerlas para todo el mundo o solamente invertir en algunos sectores (que es lo que se defiende desde los discursos de la calidad total). Hay que tener presente que este modelo no se ha llevado en todos los lugares al pie de la práctica pero sí obedece a esa filosofía de calidad que nos llega del enfoque empresarial. En este sentido, Pascual Barrio (2006: 47) reflejaba que:

El concepto de calidad penetra en el ámbito educativo procedente de las experiencias empresariales y, por lo tanto, con una lógica economicista. El concepto varía en función de cambios económicos y sociales y, a la vez, diferentes opciones ideológicas plantean diferentes tipos de calidad ante un mismo entorno socioeconómico.

Dicho autor, argumentaba en referencia a que diferentes términos como “eficiencia, éxito, competitividad o productividad se asocian al concepto de calidad, todos ellos se instalan en ámbitos diversos de una sociedad que se caracteriza por la rapidez de los cambios tecnológicos y por la emergencia de un nuevo marco económico global” (Pascual Barrio, 2006: 47). Estaría en coherencia con una calidad técnica, entendida como una calidad definida desde fuera del contexto escolar. Los administradores, que son los responsables, intentan cosificarla al convertirla en algo pesable y medible, mientras que el perfil profesional está enfocado a elaborar programas para cumplir los objetivos operativos. Sin embargo, según García González (2008: 2):

La GCT no es la solución a todos los problemas, puesto que la escuela no es la causa de todos los males sociales y productivos que se le pide que resuelva, además la GCT no aporta respuestas, ni soluciones universales a todas las deficiencias de la enseñanza.

Así mismo, dicho autor hace referencia a que “la GCT en el sector educacional ha generado innumerables críticas, siendo un tema polémico en la calidad de la educación, repercutiendo en la calidad de los graduados y en la proyección de las instituciones escolares” (García González, 2008: 2). La calidad técnica es la propia de todos los modelos ISO. Fernández Sierra (2002b), mencionaba que en la tradición de los conceptos de calidad empresarial sin entrar muy atrás en la historia, los controles de calidad se hacían al finalizar el producto (al final de las cadenas o de los procesos). El marketing trataba de convencer para comparar esos productos y eso se llevaba a cabo por parte de los departamentos comerciales (ahora solo en parte es así). Hay un momento en el cual, el control de la calidad quiere llevarse más allá de los procesos finales y con la misma mentalidad de los departamentos de marketing, pero en función del tiempo y servicio que ofrecen al cliente. Según las ideas de Pérez Juste (2005: 21):

Si analizamos las propuestas orientadas a la gestión, como pueden ser las de las normas ISO o al Modelo europeo de la EFQM, volvemos a encontrarnos ante unos planteamientos que no abordan el núcleo de la calidad sino un conjunto de factores o criterios que contribuyen al logro de determinadas metas, deseables, pero que ni siquiera se plantean la idoneidad, adecuación o relevancia de las mismas.

Ni que decir tiene que ISO es un avance importante en los derechos de los consumidores pero la controversia se genera cuando este sistema se empieza a manifestar en la educación. El problema de trasladar esos sistemas de control de la producción a la educación, es que es muy difícil saber lo que es buena educación ya que lo que es observable y medible en educación, es lo menos cualitativamente importante (puede servir de ejemplo la situación actual de otorgar mayor relevancia a los títulos, cursos y demás elementos formativos que tiene el profesor, en vez de analizar como le ha servido esa formación para aplicar dicho conocimiento en la práctica).

Poco a poco, originalmente desde la esfera empresarial, Fernández Sierra (2002b) comenta que ese sistema se va cambiando y el avance se centra en la satisfacción del cliente, de ahí que dejan de ser tan importantes las normas ISO, y ahora lo verdaderamente importante es la satisfacción del cliente (si el consumidor esta contento con ese producto). En la práctica esto se concreta en cambiarte cualquier artículo e incluso devolverte el dinero si lo demandas. Cambia la noción de cliente y se establecen unas estrategias distintas, y con la organización empresarial ya no se divide

en quien controla la calidad y el marketing cada uno por su lado, sino de forma integral (dando mayor prestigio), para satisfacer al cliente. Se trata de crear un ambiente propicio a la empresa. Es decir, desde esta perspectiva se considera la calidad como la sensación que percibe el cliente sobre un producto, independientemente del valor intrínseco del producto o lo que haya costado ese servicio. Aunque en un principio deberíamos ser bien pensados en lo referente a los aspectos que de dicho modelo pueden servir a la escuela, la realidad es que muestra ciertas reticencias en el modelo de servicios ya que los avances científico-tecnológicos desde una perspectiva de mercado, siempre han tenido como prioridad ganar mas dinero y no seguir progresando como socialmente se procura desde una perspectiva humanista. En la actualidad “La calidad de la educación, por tanto, supera los estrictos planteamientos de eficacia y eficiencia, aunque los incluya, para abarcar aspectos como la equidad, la cohesión social, la libertad, etc” (Sarramona i López, 2010: 7). Del mismo modo, articular estrechamente la calidad con la equidad, según Vargas de Avella (2007: 36), implica:

reconfigurar la escuela como espacio de transformación del proceso formativo; como conocimiento que se construye en contextos socio-culturales concretos, que no homogeniza al ser humano por entenderlo diverso, con una visión crítica e histórica del discurso científico y como lugar en donde se ejercen relaciones de dominio y de poder que es necesario desvelar y tratar desde la pedagogía.

En oposición a la perspectiva de la calidad total (que busca la evaluación del rendimiento, el control hegemónico), Fernández Sierra (Material Multicopiado) presenta como alternativa más pedagógica apostar por una calidad justa e integral (pretende desarrollar el control social y modos y prácticas evaluativas alternativas: evaluación como aprendizaje). Los grupos que presentan una ideología más progresista, son los que demandan este tipo de calidad, reclamando entre otros aspectos una formación más amplia, transversal y flexible. Comparten que todas las cosas no se pueden solucionar con leyes sino que también es necesario la responsabilidad social y moral del colectivo, llegando al punto de entender que en nuestras teorías pedagógicas no hay calidad si los profesionales no se implican decididamente.

Desde esta perspectiva holística, integradora, el líder no es una persona que se contrata, ya que difícilmente eso nos vale para educación. Un líder social no se construye, sino que se hace y éste no es nadie sin sus compañeros. Ante una

problemática concreta, adopta el rol de líder aquella persona que tiene más iniciativa, aquel que sabe un poco más del tema, el que se encuentra más sensibilizado con la problemática.... Ciertamente, ese tipo de liderazgo ha existido siempre, lo que se trata ahora es de potenciarlo, debido a la importancia que tiene para la evaluación de los grupos humanos. No obstante, el equipo directivo de un centro educativo difícilmente puede ejercer su función de liderazgo, ya que si el jefe de estudios, secretario..., no logra confeccionar un grupo para ejercer el liderazgo, la autoridad administrativa de por sí no es suficiente.

La calidad justa e integral aboga por una calidad intrínseca, por unir la calidad de enseñanza a la calidad de vida, en potenciar la experimentación e innovación en las prácticas educativas..., y sobre todo, en desarrollar una política que integre valores de igualdad, justicia y libertad, como un camino para conseguir similares niveles educativos en alumnos diferentes. Sarramona i López (2010: 12) comentaba que:

El problema de la educación actual no es tanto la posibilidad real de calidad de educación, como la distribución real de recursos que garantizan la oportunidad de lograr calidad para muchos, en el sentido más básico de democratización de la educación. Y como todos sabemos, cuando estamos en el terreno de garantizar las oportunidades, es imposible no entrar en el área de la decisión política.

La familia también tiene que decir con respecto a la puesta en práctica de un determinado modelo de calidad. El problema viene cuando nos ponemos a evaluar posibles situaciones que pueden producir buenas satisfacciones. Muchas veces las preferencias de las familias y los estudiantes pueden estar mediatizadas por otros intereses. La satisfacción no puede quedarse solo en conseguir títulos, sino en la búsqueda de que el conocimiento sea útil. El asunto mayor es cuando pasamos a las clases socio-culturales menos formadas, más pobres, pues tienen bastantes menos aspiraciones tanto en cantidad como en calidad. Este modelo busca articular un sistema educativo en función de los intereses de clases sociales, grupos culturales, ofreciendo distintos productos culturales para las exigencias de cada cual, por lo que las diferencias entre los grupos sociales se incrementarían exponencialmente. Si nosotros sectorizamos la población de nuestros estudiantes, la capacidad de adquisición de los productos culturales no es igual en todos los grupos sociales. Por todo ello, los padres y otros grupos sociales con intereses en la educación se definen como consumidores de

productos culturales, más que como participantes activos e imprescindibles en la actuación educativa. Algunos de los aspectos que van en coherencia con esta línea de acción ético-política, son los siguientes:

- El conocimiento se presenta a los estudiantes de manera acrítica, neutra y descomprometida. En este sentido existe una tendencia hacia el silencio, el conformismo, la complacencia y la condescendencia.
- Suelen ser habituales los estudios desde posiciones sesgadas que justifiquen las desigualdades producidas entre los distintos grupos, como consecuencia de las expectativas que suele presentar cada grupo social.
- Normalmente, los docentes que parten de este planteamiento, estarían de acuerdo en reflexiones tales como: “El problema no está en mi manera de enseñar, sino en que el alumnado no quiere aprender como yo les enseño”, “Los adolescentes son unos vagos” (...).
- En muchas ocasiones hablan de cambio como si eso conllevara sumirse en la espiral del consumidor de novedades, como si de productos de consumo se tratase.
- Los planes de estudio se dice que tienen que ser lo más aplicativos posibles, pero el mundo es muy variable. Por tanto, desde el nivel universitario se prepara a los alumnos para el mercado. Sin embargo, ¿esa capacitación va a capacitar a los jóvenes universitarios para que tomen el relevo para gestionar estas situaciones sociales para poder reorientarles? ¿O solamente formamos con la obsesión de integrar a un puesto concreto?
- Tiene como finalidad la creación de un mercado social¹¹ por parte del ciudadano como consumidor de la educación. Emplea este método como un dispositivo para legitimar una vigilancia externa y, a la vez, una tecnología de control en cuanto a las actividades que desarrollan los maestros o profesores.
- En cuanto a la concepción sobre los medios de enseñanza, siguen pensando que la única forma de aprender es a través del libro de texto, de la reproducción y memorización (sin ejercer la reflexión ni el análisis) de los contenidos que

¹¹ Siguiendo a Elliott (1992), la ideología política que está detrás de la utilización de los indicadores de rendimiento es la de mercado social, la idea de que los servicios públicos, como la educación, son esencialmente sistemas de producción y consumo.

propone el docente, así como de la escucha atenta de sus explicaciones al entenderse como el experto mientras que los alumnos deben aprender todo cuando les diga para que se produzca adecuadamente el proceso instructivo (no educativo).

- Se observa una gran falta de imaginación y actualización de los conocimientos, el aburrimiento, el sometimiento y el miedo a transgredir lo que hoy observamos en la mayoría de las escuelas. De esta forma, como en su día escribieron Stoll y Fink “Muchas de nuestras escuelas serían buenas..., si estuviéramos en 1965” (1999: 31), es decir, en el marco ideológico, social y de conocimientos sobre el enseñar y aprender..., de finales de los años 60.

3.1.2. Evaluación de la calidad

Murillo y Román (2008) reflexionaban en base a que contribuir a que los niños, jóvenes y adultos reciban una educación de calidad, precisa de evaluaciones que den cuenta tanto de lo que se aprende, de las acciones que se desarrollan para su cumplimiento y del contexto en donde se desarrollan. Por ello, según estos autores (ibid: 2), una evaluación de calidad:

Además de ser técnicamente impecable, debe ir dirigida a la mejora, a la transformación. Toda evaluación educativa, incluida la sumativa orientada a la toma de decisiones administrativas, debe ir orientada a aportar informaciones para transformar la situación evaluada y el contexto en el que se desarrolla. Deberá estar centrada en aportar informaciones para la reflexión.

Para poder investigar y evaluar todo lo que acontece dentro del aula, Gregorio Fonseca (2007) ya señalaba que autores como Stenhouse, McDonald y Elliott apostaban por una evaluación democrática, aplicando “planteamientos y procedimientos metodológicos naturalistas. Conciben la realidad como un todo vivo y en movimiento, como se produce en el discurso cotidiano. La evaluación y la investigación pueden así responder a la necesidad diaria de decidir qué y cómo hacer” (Fonseca, 2007: 431).

En base a las ideas de Tourón (2009), cualquier proceso de evaluación debería verse como un proceso de ayuda al sistema educativo, a los centros y a sus profesores, y no como una amenaza que es como en muchas ocasiones lo percibe el propio profesorado. A lo largo de los últimos años, en España se ha instaurado una excesiva

cultura evaluadora. Dichas evaluaciones del sistema educativo han sido planteadas como evaluaciones de mínimos, dificultando seriamente la toma de decisiones encaminadas a la mejora de los centros educativos. Es cierto, sin embargo “que muchas Comunidades Autónomas han tratado de paliar este problema con el establecimiento de evaluaciones más cercanas a sus propios sistemas educativos. Ha habido una cierta tendencia de la generalidad a la especificidad” (Tourón, 2009: 129).

La forma en que evaluamos condiciona, de alguna manera, como actuamos y el sistema de evaluación que elijamos va a mediatizar todo lo demás, sobre todo de cara al estudiante. En educación, como en alguna otra de las esferas sociales, hay una especie de “perversión” de la misma ya que no consiste en ver, analizar y emitir un juicio, sino que hacemos las cosas en función de lo que vamos a evaluar. De la misma manera, la extendida idea de que sin evaluación no se puede mejorar “no sólo es una falacia, sino que los efectos perversos de una evaluación mal diseñada, implementada o comunicada pueden ser elementos clave que impidan el cambio e, incluso, el factor desencadenante de un retroceso en su calidad” (Murillo y Román, 2008: 3).

Según Casanova (2011), la evaluación tiene el poder para facilitar avances definitivos en la educación, como de impedirlos. Es tan elevada la importancia que se le está otorgando, que se convierte en directora del sistema educativo. No obstante, si le preguntamos a los alumnos para qué estudian, la mayoría de las respuestas nos contestarán que lo hacen para aprobar. Es aún más peligroso que ese mismo sea el objetivo de muchas familias y/o profesores, en base a que si los alumnos aprueban, deber cumplido. Casanova (2011: 82) comentaba que esta situación debe de cambiar y:

el cambio debe darse en el conjunto de la sociedad y de sus valores. Los profesores dicen que evalúan como evalúan porque los padres lo exigen (piden el examen como prueba de lo que su hijo ha aprendido) y los padres valoran solo la calificación porque esa es la clave del buen funcionamiento de la escuela. Por algún lado hay que romper el círculo vicioso, para convertirlo en virtuoso. Y, desde mi punto de vista, debe romperse por la parte profesional, que es la que sabe cómo educar y cómo evaluar, para llevar a buen término su tarea. Desde la educación institucional hay que marcar las pautas para comenzar a trabajar bien en evaluación. Las familias quedan convencidas en cuanto ven los resultados.

A la hora de realizar una evaluación de cualquier agente o sistema educativo, debo hacer un discurso de lo que para mí es calidad y luego diseño una evaluación coherente a ello. Schleicher (2006: 39) expresaba que:

Las evaluaciones del rendimiento de los alumnos son, en la actualidad, habituales en muchos países de la OCDE, y a menudo los resultados son ampliamente difundidos y sometidos al debate público, así como al análisis de quiénes están implicados en la mejora escolar. Sin embargo, sigue produciéndose una gran variación dentro de cada país y entre países en cuanto al fundamento de los sistemas de evaluación y la naturaleza de los instrumentos que se aplican.

Del análisis de evaluaciones institucionales como el PISA¹² (evaluación elaborada desde una ideología economicista, ampliamente apoyada desde los sectores más conservadores), Gimeno Sacristán (2011), ya nos invitaba a reflexionar sobre el poder “mágico” de los números. Una consideración muy a tener en cuenta, es que la promotora de dicho informe es la OCDE, lo que resulta un indicio clarificador acerca de cuales son sus pretensiones primordiales. Con la ideología conservadora que va detrás de la confección del informe, se busca la traslación de los ideales de la GCT (Gestión de la Calidad Total) hacia el campo educativo, con la finalidad de reconvertir lo que hoy día es un derecho (escolarización), en un servicio, para lo cual pretenden ofrecer productos culturales diversos y que cada grupo social pueda elegir el que más se acomode a sus necesidades e intereses. Sin embargo, “la educación cumple una función social que va mucho más allá de lo que supone un servicio a personas individualmente consideradas” (Fernández Sierra, 2002b: 86). Por otro lado, Carrasco Rodríguez, menciona la intencionalidad de estas organizaciones economicistas por “trasladar miméticamente los principios organizativos de las empresas productivas o de servicios a los colegios y los institutos” (1999: 19). De alcanzarse, a buen seguro que se acrecentarían las diferencias entre los alumnos/as, como consecuencia de que los grupos menores socio-económicamente suelen ser los menos exigentes culturalmente. Además, la incorporación de estos ideales en el ámbito escolar, “entraña un doble ataque a su función niveladora o compensatoria” (Fernández Sierra, 2002b: 96), abriendo el camino para “convertir a algunas instituciones educativas en centros de adoctrinamiento o proselitismo” (ibid: 96).

¹² PISA: Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. Este informe es llevado a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

Las organizaciones económicas internacionales¹³ dan la apariencia de basarse en enfoques teóricos que aparentemente intentan comprender la complejidad y respetar la diversidad existente en torno al sistema educativo, pero lo cierto es que han terminado por construir un “panorama homogéneo de la escuela, reduciendo a un conjunto de indicadores el discurso de la gestión educativa y coincidiendo, a priori, en una crisis de la educación pública que es la misma en todos los contextos” (Orozco Cruz, 2009: 171). El paradigma racionalista (plasmado en el informe PISA) se encarga de intentar hacer creer que la metodología cuantitativa, es la más adecuada y útil para el estudio de las ciencias sociales o humanas. Sin embargo, la realidad dista mucho de ser así, ya que “un hecho social no puede ser reducido a un número, ni mucho menos un sistema a tres” (Gimeno Sacristán, 2011: 1). Los estudios que pretenden reducir las realidades a valores numéricos, establecer comparaciones descontextualizadas, no buscan aprender de una realidad sino más bien manipular a las masas y avivar el debate político. Fernández Sierra ya aludía a que “cuando convertimos calidad en sinónimo de rendimiento, nos vemos obligados a objetivizar los aprendizajes a fin de poder medirla” (2002a: 29). Hemos de cuestionar si en vez de medir el rendimiento y plasmarlo en estadísticos, utilizásemos aquellos datos del informe que pueden ser útiles, como por ejemplo la relación entre el PIB y la inversión en educación, a buen seguro que obtendríamos información más útil para intentar mejorar.

En la concreción de esta forma de pensamiento, hay una serie de hitos esenciales e históricos. Así, los cambios producidos en algunos países árabes tienen una incidencia enorme en el sistema político y económico mundial. La crisis del petróleo de 1975 llevó a empezar a abrir las fronteras a los productos (comercialización), ya que con anterioridad los productos quedaban asumidos en las fronteras nacionales. Se descontrolan los estados nacionales porque no hay una serie de normas mundiales que regulen, y a partir de ese momento, los capitales empiezan a fluir libremente por el mundo. Se hace mucho más importante el capital financiero (especulativo) que el productivo. Los capitalistas se van dando cuenta de que con la globalización económica, el flujo de los capitales financieros es más beneficioso que el productivo. A partir de ese momento, lo que se pide del sistema educativo ya no son demandas sociales sino imposiciones políticas. Por eso el PISA no lo desarrolla un estado sino una organización

¹³ Entiéndase por ello la citada OCDE, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional...

económica, en este caso la OCDE. En este sentido, no es de extrañar que se hagan importantes los rendimientos (lo que un alumno puede ofrecer en una prueba objetivable) lo que resulta ser diametralmente opuesto a aprendizaje. Por lo tanto, Muñoz Quezada (2006: 7) hacía las siguientes recomendaciones:

además de medir los resultados de la enseñanza, debemos indagar sobre las consecuencias que está generando la modernidad en aquella, de rescatar nuestra memoria histórica integrando las diversas áreas de conocimiento para que tengan un sentido y realmente puedan ser contextualizadas a la vida de cada educando. Creo que es esencial gestar una cultura escolar poderosa que reconozca su historia, o si no que la vaya gestando, para recomponer su ser y hacer, para definirse y autovalidarse en un entorno que ha olvidado que el sentido de si mismo se construye en la relación y experiencia con los otros. En el fondo, rescatar la sabiduría del educar y del aprender, construir nuestro propio modelo educativo en base a lo que somos y hacemos.

Dado que la consecuencia directa de esta situación a nivel educativo, es que empiezan a importar los rendimientos, el dilema se produce porque al mismo tiempo hay que desarrollar valores y formas de actuación. Para tratar de solucionar esta problemática, estas organizaciones empiezan a trasladar sutilmente que rendimiento y resultado es lo mismo, lo que es consecuencia de esa mentalidad productiva que ha ido ganando terreno en nuestra sociedad. Los debates de la calidad se hacen muy sutiles dentro de los discursos político-administrativos, exponiendo ideales atractivos amparados en una gran cantidad de medias verdades propias de buena parte de los estudios elaborados desde finales de los años 70. Estos estudios intentan demostrar diferencias entre los niños de la escuela pública y privada, que se vienen al traste cuando se cruza la variable sociocultural.

Continuando con el análisis del informe PISA, vemos como se muestran los rigores de la estrechez positivista, que Pérez Gómez resume en “cuantificación de las observaciones, metodología estadística, énfasis casi exclusivo en los productos o resultados de la enseñanza” (1988: 426-427). Parecen olvidarse que la plasmación de números sin interpretación contextualizada carece de sentido, ya que una evaluación educativa, “más que medir, implica entender y valorar” (ibid: 431). En esta evaluación tratan de hacer creer que los resultados obtenidos en su estudio están ligados a la perfección, a lo absoluto, focalizando nuestra atención en las comparaciones numéricas entre centros educativos, comunidades autónomas, países... (como si todos los sistemas

educativos fuesen idénticos), cuando cada uno de ellos es diferente y no vale hacernos creer que existen reglas estándares a aplicar. De esta manera, tratan de identificar la calidad de la educación “con cotas de resultados, con productos terminales del sistema educativo, con marcas, indicadores, o también certificados y acreditaciones. Tanta mayor calidad cuanto más valor de cambio y uso llegan a tener los productos escolares en el mercado social y laboral” (Escudero Muñoz, 1999: 11).

El informe PISA desarrolla una evaluación instrumentalista, ya que no se encarga de reflexionar sino de dictar. Angulo Rasco, ya destacaba la sustitución de “preocupaciones éticas y sociales por otras instrumentales y económicas” (1988: 198). El mismo autor también señala que este tipo de evaluaciones se mueven en los parámetros de una “concepción burocrática y autocrática del uso y creación de la información” (1988: 203). Desde una tendencia ético-política humanista, tampoco resulta coherente medir la salud educativa mediante productos objetivables (por eso se consideran evaluaciones reducidas), a través de pruebas de rendimiento. En este sentido, Elliott ya señalaba en la década de los 90 que “la idea de los indicadores de calidad como una alternativa a los indicadores de rendimiento podría sentar las bases para un debate constructivo” (1992: 47). Por otra parte, De la Orden Hoz (2009: 30) comentaba que:

un indicador de calidad educativa es una variable creada a partir de una medida de coherencia entre los componentes del sistema o institución escolar. La medida de la calidad exige indicadores de funcionalidad, eficacia y eficiencia superando el enfoque tradicional más centrado en los indicadores de rendimiento (performance indicators), prácticamente limitados a la medida de la eficacia y la eficiencia.

No hemos de olvidar que detrás de la emisión de una nota hay una serie de funciones, la mayor parte de ellas poco o nada explícitas, destacando la de seleccionar y clasificar a los alumnos/as ó centros de enseñanza. Además, según Fernández Sierra, las corrientes economicistas están contribuyendo a convertir el término evaluación en un “singular sinónimo de otros más clásicos como examen, control, prueba, nota, calificación, sondeo de opinión..., perdiendo su significación más profunda” (1999: 334). Por otra parte, Schleicher (2006: 39) entendía que:

El debate sobre los estándares educativos subraya la importancia de una cultura del logro. Con frecuencia esta cultura se hace evidente en las expectativas que tienen la sociedad y los padres

con respecto a los resultados de aprendizaje y cómo estas expectativas se traducen en la definición y el seguimiento de los objetivos y los estándares de educación. Los enfoques con que los países abordan la fijación de estándares varían desde la definición de objetivos educativos generales hasta la formulación de concisos criterios de evaluación sobre el rendimiento en unas materias curriculares bien definidas.

Además, según Apple (1986), desde el punto de vista propio de la racionalidad técnica, la utilización de la calificación como el etiquetado del niño que fracasa en la escuela, se convierte más bien en la condena a la víctima y nos muestra la función política del etiquetado escolar. López Pastor (2005: 2) mencionaba las razones por las que la evaluación se interpreta a menudo “como sinónimo de calificación. Inicialmente la evaluación de los alumnos cumple un doble objetivo:

- Ofrecer información interna (intra-aula), con una finalidad claramente retroalimentadora y formativa.
- Ofrecer información externa, con una función de notificación y certificación social (sumativa)”.

Así, son las funciones sociales de certificación y clasificación los factores que más peso tienen en la transformación de la evaluación en calificación. Fernández Sierra (1996) hacía alusión a que la evaluación obedece, más que a necesidades didáctico-educativas, a intereses sociales y políticos. Dadas las funciones sociales de este sistema de evaluación-calificación, el éxito o fracaso escolar se percibe “como éxito o fracaso personal por el alumno y por su familia, lo que da lugar a la creación de un valor escolar del niño: el niño vale en función de las calificaciones escolares que obtiene” (López Pastor, 2005: 5). Stake ya recordaba que en la “evaluación basada en estándares, son motivos de orgullo los instrumentos desarrollados” (2006: 163). Estos grupos neoliberales intentan hacer de la calidad algo tangible, incorporando la necesidad de satisfacer al cliente (que viene del mundo empresarial). Debido a que la capacidad de producción tecnológica es mayor que la demanda del mercado, ya no se trata de vender lo que produces sino de crear necesidades reales, ficticias, virtuales..., crear una necesidad (a través de los medios de comunicación y el marketing) y luego produces el producto. De esta manera, Pascual Barrio (2006: 46) entendía con respecto a ello que:

La satisfacción del cliente es uno de los objetivos que busca la calidad y para ello se cuidan aspectos de la gestión que aseguren su consecución: el estudio de las necesidades del cliente, el diseño de los productos y servicios, la planificación, la realización y la distribución.

Considerando lo reflejado por Fernández Sierra “la calidad no puede plantearse separada de para qué y para quiénes” (2002a: 24), y que uno de los principios de la evaluación, según Santos Guerra, es “servir para el aprendizaje” (2003: 20). Lo verdaderamente importante de una evaluación es saber a quién va a favorecer, al servicio de quién se va a poner o qué tipo de beneficios va a reportar. Los discursos de la calidad son aquellos a los que se acogen con frecuencia políticos, grupos sociales...., y en vez de hablar de cuál es mi política educativa, hablamos de calidad, dando la apariencia de que todo el mundo persigue la misma intencionalidad. Es por ello por lo que la evaluación ha de contribuir “a la mejora de los niveles de inclusión de la educación, facilitando la construcción de estrategias para que todos y todas puedan desarrollarse plenamente a partir de sus capacidades, saberes previos, intereses y necesidades” (Murillo y colaboradores, 2011: 14). Según Murillo y colaboradores (2011: 17), resulta prioritario ver desde dónde y qué se evalúa, y con respecto a estas cuestiones:

La respuesta es clara al primer elemento: evaluar desde el principio de sociedades democráticas y perspectiva de derechos humanos. La educación se debe a la formación y fortalecimiento de personas conscientes de sus derechos y responsabilidades, capaces de reflexionar, interactuar, convivir y construir con otros y optar por valores y principios que promuevan el desarrollo de una convivencia democrática y justa tanto en sus familias, como en la comunidad, el país y el mundo. Respecto al qué se debiera evaluar para determinar hasta qué grado la Educación está contribuyendo a la consecución de una sociedad justa.

Realmente, cuando valoramos la calidad educativa desde un punto de vista amplio, y nos alejamos de una mentalidad centrada en la productividad (recordar que el mundo de hoy se sostiene sobre los profesionales no sobre los capitalistas), entenderemos que para comprender un hecho educativo hay que valorarlo y analizarlo en su conjunto. El PISA entiende que la calidad de un sistema educativo puede valorarse, únicamente por los resultados que los estudiantes obtienen en unas pruebas. Sin embargo, “determinar calidad mediante pruebas de conocimientos es muy parcial, carece de credibilidad suficiente, transmite valores antipedagógicos y puede influir de

modo negativo sobre las prácticas escolares” (Lacueva, 2007: 22). Así mismo, lo que importa aprender es “lo que la prueba mide, todo lo que no esté en ella será de menor relevancia, pues conocido es que los estudiantes aprenden a valorar aquello por lo que se les evalúa y a minimizar aquello nunca o poco evaluado” (ibid: 23).

Además, Gimeno Sacristán (2011), cuestiona ciertos datos obtenidos por PISA, al catalogar al sistema educativo español como uno de los más éticos, debiendo reflexionar si, ¿acaso es ético un sistema en el que existe mayor fracaso escolar en las comunidades o lugares en que las personas tienen un menor poder adquisitivo? ¿y en las zonas donde la población que asiste a la escuela es predominante de un nivel socio-cultural ó económicamente inferior? (...). Por todo lo expresado, sería cuanto menos aconsejable que nos tomásemos los resultados de dicho informe con gran prudencia, con el propósito de poder entender cual es la finalidad encubierta que con ellos se persigue. En este sentido, tomando las ideas de Casanova (2001), se trata de escoger un modelo de evaluación que nos permita:

- Conocer al alumnado en profundidad.
- Detectar las fortalezas de cada alumno durante el proceso de aprendizaje.
- Analizar cuáles son las dificultades que debe superar.
- Regular los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados introduciendo los cambios debidamente oportunos.
- Ajustar la forma de enseñar al modo de aprender.
- Valorar los progresos en función de las posibilidades.
- Estimular al alumnado valorando sus logros.
- Innovar en el currículum, en las actividades, recursos...
- Mantener la actualización y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.
- Adaptar el sistema a las capacidades del alumnado.
- Incorporar la equidad al sistema.
- Conseguir que todos se desarrollen y se incorporen dignamente a la sociedad.
- Atender a la diversidad del alumnado: por sus capacidades, sus intereses o motivaciones, sus ritmos de aprendizaje, sus estilos cognitivos, sus culturas, sus contextos sociales, sus circunstancias singulares más o menos permanentes...

La evaluación educativa debe aspirar a que todos los implicados en una realidad educativa “encuentren un espacio teórico y ético en el que discutir, profundizar y dialogar” (Angulo Rasco, 1992: 75). También deberá hacer ver que la verdad no está en posesión de grupos privilegiados, partir de una clara explicitación de los criterios éticos, rechazar cualquier ocultación, crear espacios encaminados a la comprensión, asunción de responsabilidades mutuas.... Por ello, las conclusiones que debemos obtener del análisis del informe PISA, como comenta Pérez Iriarte, es una “realidad que no difiere mucho de la de países de nuestro entorno”, por lo que “tan fuera de lugar está el catastrofismo de algunos análisis como el conformismo de otros” (2002: 135). Habríamos de cuestionarnos si en vez de centrarnos tanto en las macroevaluaciones, creyésemos más en las pequeñas evaluaciones alejadas de la mística de los números, planeadas libremente y desarrolladas en el mesocontexto, ya que si no entendemos ni lo que ocurre en cada contexto, ¿realmente podemos proporcionar soluciones contextualizadas?

La evaluación no puede reducirse a la medición del nivel de conocimientos adquirido, ni centrarse únicamente en las conductas observables. Debe indagar sobre lo que acontece en el aula y en la vida académica y personal de los miembros de la comunidad educativa, para intentar comprender en profundidad lo que sucede, llegando hasta el fondo de las razones del éxito o fracaso del programa. Se trata de una evaluación con la finalidad básica de la mejora, a través de la comprensión de lo que acontece en la práctica y en el contexto escolar. Es decir, es una evaluación formativa que “intenta utilizar el conocimiento para reconducir y hacer progresar el programa y ayudar a los participantes a conseguir sus objetivos” (Fernández Sierra, 1993: 133).

La evaluación centrada en el aprendizaje, busca el control social a través de modos y prácticas evaluativos alternativos. Está influida por los movimientos de renovación pedagógica, entendiéndolo que definir en términos cuantificables la calidad educativa, no solo no es posible sino que no es deseable. No pueden hacerse tangibles determinados aspectos de la educación, ya que la educación es un acto demasiado complejo. Para ello, desde esta concepción evaluativa amplia, la actuación evaluadora es una recogida sistemática de información para emitir un juicio de valor que nos sirva para dialogar con los participantes (docentes, alumnos y demás profesionales, pero

también con otros elementos menos visibles tales como la familia, contexto, responsabilidades políticas, decisiones administrativas...). ¿Para qué queremos establecer ese debate? Para establecer un diálogo con los participantes que nos permita comprender pedagógicamente la acción educativa, tratando de incidir y argumentar en situaciones concretas. Es un proceso de recogida constante de información y argumentos (de ahí su carácter procesual y no puntual) que capaciten a los intervinientes para participar en el debate crítico. Una de las ventajas que otorga con respecto a la otra forma evaluativa, es que si los argumentos están a disposición de todos, se democratizan las decisiones porque siempre no tenemos que pensar que nos están manipulando, sino que se hace otra interpretación del asunto desde otras perspectivas ó intereses. Los sistemas de evaluación tienen un importante nivel de peligro por la utilización que se puede hacer de esa evaluación. Las evaluaciones positivistas, como puede ser el ejemplo del PISA, se utiliza por los medios de comunicación para justificar unas decisiones o sus contrarias. Lo que debe apelar a la conciencia de cada cual es cuando las explicaciones y los datos se seleccionan de manera selectiva y no global, para justificar una determinada decisión o actuación.

Desde una concepción humanista, la calidad es entendida como acción práctica, una noción más próxima y sensible al contexto, interpretativa, de acción pedagógica, y por su parte, la evaluación como un elemento que aporta información para comprender y orientar la acción docente. Pretende promover el diálogo social, abierto, plural, democrático, considerando que, toda enseñanza de calidad deber ser planificada y emprendida dentro de una comunidad y de un equipo. Según argumentaba Álvarez Méndez (1990), sin el compromiso de cada uno de los integrantes del centro, que debe nacer de la asunción de la propia responsabilidad compartida, difícilmente pueda conseguirse una actividad continuada de calidad. Entre sus propósitos se centra el recuperar la función educativa de la escuela, construir comunidades de aprendizaje, desarrollar un currículo relevante y flexible, potenciar y mimar el desarrollo profesional del profesorado, promover la organización democrática de la convivencia y estimular la conciencia política y social. Y es que si la calidad no se entiende como el simple reflejo de los efectos, sino como la planificación, actuación e incidencia pedagógica en la mejora de la educación de todos y cada uno de los alumnos/as, la evaluación habrá de ser capaz de ofrecer datos suficientes, variados y ricos para la toma de decisiones que

nos permitan seguir reorientando y avanzando en esa línea. No es suficiente con evaluaciones aminoradas, sino que se hace necesario ampliar el concepto y campo de estudio de los fenómenos educativos sometidos a juicio valorativo.

Por tanto, una evaluación puede servir para describir o comprender. Desde un enfoque positivista se hace mención a que los estudios se hagan utilizando métodos principalmente cuantitativos. Por el contrario, desde un enfoque naturalista, se utilizan mayoritariamente métodos cualitativos. A través del desarrollo de una evaluación cualitativa, se busca la extracción de conclusiones parciales y la integración de los hallazgos de cada fase en el análisis de la siguiente, de modo que se sigue un proceso de elaboración de informes en cascada, recogidos en un informe final. La evaluación siempre implica una interpretación de los datos recolectados. En última instancia es un juicio de valor racionalmente argumentado sobre el elemento ó asunto evaluado. De este cuerpo teórico se deduce que necesitamos practicar formas de evaluación que “no nos constriñan a la repetición, a la sumisión intelectual, al engaño, que no nos excluya y sancione sino que nos ayude a superar dificultades, si es que las tenemos, y sobre todo que nos ayude a conocernos mejor” (Nieves Blanco, Material Multicopiado: 26).

4. DISEÑO METODOLÓGICO: MANERA Y FUENTES PARA OBTENER LA INFORMACIÓN

Esta investigación va a ser desarrollada desde un paradigma cualitativo-interpretativo¹⁴, de ahí que se convierta en un proceso de construcción social en el que hay una relación dialéctica. No podemos interpretar los acontecimientos que ocurren en torno a la educación y a la escuela a través del análisis de variables intervinientes y no intervinientes, a pesar del enorme peso e influencia del enfoque positivista, ya que desde dicho enfoque sólo puedo conocer. Sin embargo, cuando damos un paso más y buscamos desarrollar procesos de innovación, hay que hacerlo en concordancia con el enfoque hermenéutico y sociocrítico¹⁵. En esta concepción resulta fundamental entender la organización educativa como una construcción de sus participantes, analizando además, dónde tiene cabida tanto la innovación como los procesos de comprensión y transformación.

El paradigma naturalista¹⁶ descansa sobre el supuesto de que hay realidades variadas y, que la investigación “divergirá en lugar con converger a medida que avanza el conocimiento y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás” (Guba, 1989: 149). De este modo, según Guba (1989: 151):

Los naturalistas se inclinan a utilizarse a sí mismo como instrumentos, perdiendo de buena gana algo de fiabilidad y objetividad (en el sentido racionalista) con el fin de ganar mayor flexibilidad y la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito (una posibilidad que nunca tendrán los instrumentos físicos de lápiz y papel).

4.1. Justificación del paradigma metodológico

Resulta relevante reflejar cómo hasta los sectores políticos, en los últimos tiempos, se han dado cuenta de que las investigaciones cualitativas aportan un gran

¹⁴ Para más información, ver el siguiente enlace: <http://www.slideshare.net/carlostlapanco/paradigma-interpretativo-1-3755037>

¹⁵ El enfoque sociocrítico intenta superar visiones positivistas e interpretativas para llegar a planteamientos que buscan la transformación social, cultural, política o educativa.

¹⁶ Para observar las diferencias entre el paradigma racionalista y naturalista: Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

conocimiento, de ahí que aunque no lo expliciten abiertamente, recurran habitualmente a ellas. De este modo, en referencia a los sectores educativos, siguiendo a Flick (2004), el paradigma cualitativo se caracteriza, entre otros aspectos, en que los datos son cualitativos, el trabajo de campo se desarrolla en un ámbito natural, la atención empírica se centra en el significado, el análisis se produce por inducción y el proceso teorizador se ampara en la filosofía idealista. Partiendo de un planteamiento humanista, la tarea desde dicho paradigma reside en observar, interpretar y comprender, a través de un posicionamiento de compromiso tanto ético y político encaminado a alcanzar el igualitarismo entre las personas. Además, debido a que dentro de la época posmoderna la era de las grandes narraciones y teorías ha pasado, “en la actualidad se requieren narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente” (Flick, 2004: 15). En referencia al acceso al campo de estudio, según el citado autor (ibid: 68):

es más crucial en la investigación cualitativa que en la cuantitativa. Aquí, el contacto que buscan los investigadores es más cercano o más intenso, y esto se puede demostrar brevemente en los problemas a los que se enfrentan algunos de los métodos cualitativos actuales. Por ejemplo, las entrevistas abiertas requieren que la persona entrevistada y el investigador se impliquen más estrechamente de lo que sería necesario para la simple entrega de un cuestionario.

Cuando se pone en marcha una investigación cualitativa¹⁷, entran en marcha los distintos roles que se establecen en función de la extrañeza o familiaridad del investigador con las personas a las que se les demanda la información, presentando una importancia extrema que la persona que va a investigar, lo haga en un contexto que le sea desconocido (con el objetivo de eliminar los posibles sesgos que uno tiene cuando conoce una realidad), sabiendo crear una línea investigadora propia, a la vez que crea un marco de comprensión y confianza que le permita poder acceder a la información proporcionada por los colaboradores a través de un proceso de trabajo basado en el diálogo, debate y el acuerdo.

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. Aunque parezca extraño, “la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos

¹⁷ Tanto la recogida como el análisis de datos van juntos. El proceso de análisis es sistemático y ordenado, aunque no rígido, obedece a un plan, considerándose intelectualmente artesanal, como indican Guba y Lincoln (1981) y Goetz y LeCompte (1988).

cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos” (Stake, 1998: 42). Con respecto al diseño de las investigaciones cualitativas, “a diferencia del trabajo cuantitativo es solamente provisional y sometido conscientemente a probables cambios. Una de las características más fundamentales de este diseño es precisamente su flexibilidad” (Ruiz Olabuénaga, 2003: 54). Al hablar de las características de los métodos cualitativos, dicho autor ya señalaba las siguientes (ibid: 23):

- El objetivo es la captación y reconstrucción de significado.
- Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
- Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado.
- Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora.

Por lo tanto, en el análisis de los acontecimientos que suceden en torno al hecho educativo, debe investigarse para incidir en una realidad contextual, tratando de consensuar y desarrollar una serie de actuaciones por parte de los maestros, encaminadas en una determinada dirección y con una finalidad decidida. En el alcance de dicha finalidad, resulta fundamental comprender que no hay realidades iguales y que si las personas interpretan, todo eso es modificable. Ubicándote desde el paradigma cualitativo¹⁸, observas como afloran otras variables no contempladas previamente, de ahí la magnitud y comprensión que las investigaciones cualitativas aportan a todos los que se hacen partícipes en las mismas. Presentan una enorme riqueza al dar la posibilidad de entender la realidad en su conjunto al analizarla de forma holística, nutriéndose para ello de las voces de todos los intervinientes. A consecuencia de que en estas investigaciones las personas son lo prioritario, en esta situación entran las relaciones de poder. Por tanto, en el fondo se trata de adentrarse en el conocimiento de esas relaciones ya que son las personas, las que por sus inquietudes y puntos de vista similares, forman y abanderan los grupos.

¹⁸ Profundizar a través del siguiente documento: Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Con respecto a los análisis cualitativos, “por lo general, estudian un individuo o una situación, unos pocos individuos o unas reducidas situaciones. Mientras que el estudio cuantitativo pretende generalizar algún aspecto, aunque éste sea marginal, el cualitativo pretende más bien profundizar en ese mismo aspecto” (Ruiz Olabuénaga, 2003: 63). En este sentido, solo a través de un paradigma cualitativo podré conocer, comprender e interpretar cuáles son los conceptos de calidad que mantienen los maestros colaboradores que me van a permitir elaborar la investigación, comprobando al mismo tiempo de qué manera sus teorías como docentes concuerdan con las prácticas desarrolladas en el mesocontexto educativo, y favoreciendo así mismo que todos los participantes puedan reflexionar fruto de los comentarios, análisis y experiencias recogidas en torno a la investigación y a través de los instrumentos de recogida de datos que comento a continuación.

4.2. Justificación teórica de los instrumentos de recogida de información y uso dentro de la investigación

A la hora de posicionarse en este enfoque, con carácter general, para la recogida de datos suele ser habitual emplear instrumentos tales como la entrevista, la observación, el diario de campo, o la propia narración entre otros. La utilización de distintas técnicas para la obtención de información, junto con estrategias para su contraste, van a permitir comprender la realidad presente de forma amplia y profunda. Así, en coherencia con las preguntas que emanan del estudio referente a las concepciones que los maestros tienen sobre lo que es calidad educativa, y de los objetivos que con esta investigación se persigue, veo consecuente emplear los siguientes instrumentos para la obtención de información:

- *Entrevistas.* Han suscitado mucho interés dentro de la investigación cualitativa y se utilizan con gran frecuencia. Gran cantidad de acontecimientos que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. Por ello, “Los investigadores cualitativos se enorgullecen de describir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 1998: 63). Con respecto a la importancia de su utilización, “se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o

en un cuestionario” (Flick, 2004: 89). Debido a las características de la temática, para poder obtener la información que requiero, voy a emplear la entrevista semiestructurada, es decir, según Ruiz Olabuénaga (2003: 122-123):

entendida como una conversación controlada por el arte de saber formular preguntas y de saber escucharlas. La entrevista no es una herramienta mecánica sino que está profundamente influenciada por el entrevistador y por sus características, así como por las del entrevistado y su contexto.

Con respecto a este estudio, la elaboración de las distintas entrevistas irán en la línea de poder conocer para ir dando respuesta a los interrogantes y cuestiones que subyacen del tema (Pág. 9), obteniendo los testimonios de los informantes de primera mano.

- *La observación.* Permite desarrollar otra de las competencias esenciales, además del habla y la escucha del método anterior. En esta investigación voy a emplear una observación participante, de manera que pueda contrastar la información obtenida con la de otras técnicas de recogida de información. Según recoge Goetz y LeCompte (1988: 126), se trata de que el investigador pase todo el tiempo posible:

con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos. En las notas de campo, el investigador incluye comentarios interpretativos basados en sus percepciones; dichas interpretaciones están influidas por el rol social que asume en el grupo y por las reacciones correspondientes de los participantes.

Concretamente, pienso observar en las clases de los informantes que me proporcionen la oportunidad de indagar sobre la temática del estudio. Pretendo observar en clases tanto de la etapa Infantil como de Primaria, así como en el tiempo de recreo y en las reuniones de los coordinadores de ciclo, hasta donde ellos me otorguen la posibilidad.

- *Análisis de documentos.* Trataré de observar “de un modo que influya lo menos posible en el flujo de acontecimientos, y en las actividades sancionadas, prohibidas, delictivas o peligrosas en particular, surge el problema de cómo

observarlas sin que el investigador se convierta en cómplice” (Flick, 2004: 152). De la misma manera, la lectura de documentos tales como escritos, pintados, grabaciones o similares, también serán posibles cuestiones a discusión para valorar tanto lo que entienden por calidad los maestros como la congruencia existente en sus respuestas en base a la triangulación¹⁹ de técnicas, sujetos y momentos.

- *Grupos de discusión.* Instrumento que destaca por el aspecto interactivo que presenta en la recogida de datos. Así mismo, en mi investigación va a favorecer “obtener las interpretaciones de los participantes de resultados de estudios anteriores” (Morgan, 1998: 11). El establecimiento del grupo de discusión será otro instrumento más de aprendizaje, de manera que los maestros puedan expresar diversos acontecimientos y experiencias relacionadas con sus prácticas y sobre la calidad que cada cuál busca alcanzar en su clase (concretando cuál es la política educativa que es coherente con los ideales de cada uno), estableciendo para ello un debate profundo y constructivo.

Con respecto a la manera en que se han de obtener los datos, Ruiz Olabuénaga (2003: 73) ya argumentaba que:

el principio guía del procedimiento en la recogida de datos cualitativos es el de la inspección de primera mano que obliga al investigador a buscar la mayor proximidad a la situación, a la involuación analítica de su persona con el fenómeno de estudio, a buscar el foco descriptivo y a estudiar la conducta rutinaria de cada día sin interferencias ni aislamientos artificiales.

Tomando como referente a Spradley (1980), dicho autor propone cuatro formas de notas de campo para la documentación, que yo utilizaré en la medida que me sean útiles con el propósito de acceder a la información sobre la que busco profundizar a lo largo de esta investigación. Para la recogida de la información consideraré los siguientes cauces:

¹⁹ Elliott (1990) indica que el principio básico subyacente en la idea de triangulación es poder recoger observaciones/apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, después de compararlas y contrastarlas. Más información en: Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- Relatos condensados en palabras individuales, oraciones, citas de conversaciones....
- Un relato ampliado de las impresiones de las entrevistas y contactos con el campo.
- Un diario de campo que, como un diario, “contendrá... las experiencias, ideas, temores, errores, confusiones, avances y problemas que surgen durante el trabajo de campo” (Spradley, 1980: 71).
- Notas sobre los análisis y las interpretaciones, que comienzan inmediatamente después de los contactos de campo y se prolongan hasta acabar el estudio.

Todos los instrumentos de recogida de datos comentados anteriormente, van a facilitarme que los maestros sometan a cuestionamiento y análisis determinados aspectos educativos amparados en ciertos conceptos de calidad, lo cual llevará a que a consecuencia del debate y discusión que se originará tanto en la elaboración de la investigación como en la confección del informe final, se origine el conflicto en torno a la política educativa que defiende cada uno (entendida como todas aquellas decisiones y puntos de vista pedagógicos que uno lleva a debate y los argumenta). Sin embargo, en dicho contexto, el conflicto no hemos de entenderlo como algo negativo sino como la forma en que afloran pensamientos diversos que buscan alcanzar un equilibrio a través de la reflexión y el consenso, contribuyendo a reconducir continuamente nuestras teorías pedagógicas.

4.3. Elección de los informantes

Según ya comenté en el apartado referente al contexto, ésta investigación pretendo desarrollarla en el C.E.I.P Madre de la Luz. Para ello voy a precisar de la colaboración de algunos de los maestros que imparten clase en dicho centro educativo, tanto de la etapa de Infantil como de Primaria, con el propósito de poder abarcar realidades distintas que me den más información encaminada a entender los conceptos de calidad que manejan dichos docentes. Aunque mi idea es que en dicha investigación participen maestras/os de Infantil y Primaria, ello dependerá de la predisposición que encuentre por parte de ellas/os. Así, en el momento que tenga las entrevistas elaboradas

y sepa qué maestros/as van a colaborar, estableceré la selección de los informantes. No obstante, siguiendo a Martínez (2006: 137), trataré de:

buscar una muestra que sea comprensiva (...) pero haciendo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos y explotando a los informantes clave (personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información). En conclusión, el investigador tratará de imitar al buen fotógrafo, que busca los mejores ángulos para capturar la mayor riqueza de la realidad que tiene delante.

4.4. Procedimiento para el análisis de la información

Una investigación cualitativa presenta un carácter fundamentalmente interactivo. Esta situación, “exige en muchas ocasiones el volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso. El análisis de los datos no es la única fase de la investigación, dado que el proceso es cíclico” (Pérez Serrano, 1994: 104). Continuando con las ideas de Pérez Serrano (1994), el propósito prioritario que se busca con el análisis de datos cualitativos es “la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones y la obtención de datos únicos de carácter ideográfico” (ibid: 104).

En coherencia con las ideas de Taylor y Bogdan (1984: 159), a nivel general, el análisis de los datos implica ciertas etapas diferenciadas:

La primera consiste en una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

Dentro de una investigación cualitativa, lo verdaderamente importante es no limitar ningún aspecto, de ahí que con el propósito de abordar la investigación de la manera más abierta posible, contemplo la posibilidad de utilizar como soporte de ayuda para recogida y clasificación de la información el programa Atlas.ti. Así, siguiendo a Fernández Sierra (Material Multicopiado), el procedimiento que voy a seguir en la recogida y análisis de la información puede resumirse en las siguientes fases:

1º- En primer lugar me encuentro con la información en bruto. De ahí que en esta investigación haya buscado técnicas lo más abiertas posibles.

2º- Rastreo sobre los temas tengo de los que tengo información y hago una lista de ello. Recojo únicamente de lo que tengo información, tanto de las preguntas como de las respuestas, de ahí que me vaya a salir un listado extenso.

3º- De toda esta información discierno las anécdotas de lo verdaderamente importante. El apartado referente al estado de la cuestión de esta investigación, me servirá para contrastar la información propia con la existente en la literatura. De la misma manera, también estableceré un contraste con la información del campo, en determinados momentos, conforme vaya recogiendo parte de la información.

4º- En la siguiente fase de recogida de datos, propio del análisis del apartado anterior, obtendré cuáles son los aspectos que pueden ser relevantes para esta investigación. Me fijaré en lo que verdaderamente es importante y volveré al campo. De todas las cuestiones que obtenga, en las pre categorías, las juntaré en función de sí son similares y le buscaré un título común. Así, después estableceré las categorías (título común) y de cada categoría cuáles son los temas importantes, para lo cual utilizaré el programa Atlas.ti.

5º- Elaboro el primer informe de investigación, un informe en bruto, es decir, de forma acumulativa y sin mucha elaboración. En este informe solo describo, ya que las dudas e interpretaciones que surjan las pondré entre paréntesis o en una hoja aparte, para analizarlas en fases posteriores, conforme me introduzca más a fondo.

6º- Después vuelvo al campo y sigo con el contraste de la información. Hago una segunda categorización y confecciono las categorías casi definitivas. Ahora es cuando ya no solo describo sino que contrasto, reflexiono, cuestiono.....

7º- Redacto todo lo anterior en informe y se lo doy a un compañero para que lo lea, así como al director de la tesis, con el propósito de someterlo a reflexión.

4.5. Secuenciación del proceso de investigación

Considerando que la investigación, a poder ser, va a ser comenzada en este año 2012, a nivel general, el calendario a seguir para poder ir desarrollando la investigación desde la fase de recogida de datos hasta la difusión, puede ser el siguiente:

<u>DISTRIBUCIÓN TEMPORAL</u>	<u>ACTIVIDAD DESARROLLADA</u>
<u>Sep 2012-Feb 2013</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inmersión en el contexto objeto de la investigación y diálogo con los participantes. ➤ Elaboración de los documentos necesarios para la recogida de la información.
<u>Mar 2013-Feb 2014</u>	<p>Recopilación de información a través de los siguientes instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevistas semiestructuradas ➤ Observación participante en el campo ➤ Análisis de documentos ➤ Grupo de discusión <p>* En todos los casos tendré en cuenta la triangulación de técnicas, momentos y personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Transcripción de la información de forma acumulativa. Descripción.
<u>Mar 2014-Feb 2015</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaboración de la información. Análisis de dudas e interpretaciones. Contraste de la información obtenida con la información del apartado del estado de la cuestión para establecer la primera categorización. ➤ Regreso al campo de estudio para seguir con el contraste de la información. Elaboración de la segunda categorización.
<u>Mar 2015-Ago 2015</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Redacción del informe de investigación. ➤ Debate y discusión del informe junto con los participantes. ➤ Elaboración del informe final. ➤ Difusión.

4.6. Rigor de la investigación

Según recoge Ibáñez, independientemente del tipo de investigación que se trate, “ni la vía inductiva-empírica ni la vía deductiva-teórica ni ninguna conjugación o

articulación entre ambas, permiten alcanzar la verdad” (1985: 123-124). De esta manera “Aceptar la validez de la metodología cualitativa, en principio, no permite asegurar que un estudio cualquiera particular sea válido. Los criterios para esta validez específica no existen” (Ruiz Olabuénaga, 2003:78). Debido a esta dificultad, Geertz ya aseguraba que la antropología interpretativa como ciencia, “es una ciencia cuyo progreso se caracteriza menos por un perfeccionamiento del consenso, que por el refinamiento del debate” (1988: 39).

Con respecto a la fiabilidad y la validez, desde el paradigma interpretativo, Guba y Lincoln (1982) indican que es “posible garantizar la rigurosidad de la investigación cualitativa. Con respecto al punto de vista naturalístico, que asume este enfoque, el rigor científico se puede garantizar a través de la Credibilidad, la Transferencia, la Consistencia y la Confirmación” (Guba y Lincoln, en Pérez Serrano, 1994: 88). De la misma manera, Guba y Lincoln (1985), citados en Flick (2004: 245-246), señalan cinco estrategias para incrementar la credibilidad de la investigación cualitativa:

- actividades para incrementar la probabilidad de que se produzcan resultados creíbles por un compromiso prolongado y una observación persistente en el campo y la triangulación de métodos, investigadores y datos diferentes;
- la reunión de información a los iguales: reuniones regulares con otras personas que no estén implicadas en la investigación para revelar los puntos ciegos propios y analizar hipótesis de trabajo y resultados con ellos;
- conveniencia de los términos de referencia de las interpretaciones y su evaluación;
- los controles por los miembros en el sentido de validación comunicativa de los datos y las interpretaciones con miembros de los campos en estudio.

Por último, considerando las estrategias referidas con anterioridad, menciono que con respecto a la generalización en la investigación cualitativa, Lincoln y Guba (1985) ya hicieron referencia a que dentro de la investigación cualitativa no puede haber generalización, a consecuencia de que “sus declaraciones se hacen a menudo para cierto contexto o para casos específicos y se basan en análisis de las relaciones, las condiciones, los procesos, etc., dentro de ellos” (Lincoln y Guba, en Flick, 2004: 247).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. M. (1990). Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España. *Educación y Sociedad*, nº 6, 77-105.
- Angulo Rasco, J. F. (1988). Evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, nº 286, 193-207.
- Angulo Rasco, J. F. (1992). Descentralización y evaluación en el Sistema Educativo Español. *Escuela Popular*, nº 3, 23-88.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.
- Barba Casillas, B. (2007). Entre las Revoluciones y la Burocracia: Gobernar para la Calidad de la Educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, nº 3, 22-25.
- Blanco García, N. (Material Multicopiado). *Máster Universitario en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Curso: Política curricular y prácticas educativas*.
- Blanco, C. (2007). Calidad en la Educación: una visión desde la Educación Inicial. *Revista de Investigación*, nº 62, 125-148.
- Carrasco Rodríguez, M. (1999). Dirección y mercado. *Cooperación educativa, Kikiriki*, nº 53.
- Casanova, M^a. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 4, nº 1, 78-89.
- Cayulef Ojeda, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, nº 5e, 144-148.
- De la Orden Hoz, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Revista de estudios sobre educación*, nº 16, 17-36.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1992). ¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 207, 44-47.
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). La Calidad de la Educación: grandes lemas y serios interrogantes. *Acción Pedagógica*, Vol. 8, nº 2, 4-29.
- Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M.A. (1993). Un extraño en nuestra puerta. Consideraciones sobre una experiencia de evaluación. En AAVV.: *La evaluación*

- de programas de educación de pacientes: una experiencia clínico-pedagógica.* Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Fernández Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos Pedagogía*, nº 243, 92-97.
 - Fernández Sierra, J. (1999). Reorientar la Evaluación para transformar la práctica educativa. En *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.: *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.
 - Fernández Sierra, J. (2002b). Calidad Total: ¿estudiantes y profesorado a la carta? En Fernández Sierra, J.: *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.
 - Fernández Sierra, J. (Material Multicopiado). *Máster Universitario en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Curso: Políticas de calidad, equidad y evaluación institucional*.
 - Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
 - García González, M., Azcuy Hernández, R. y Torres Cordero, E. (2008). Sobre la calidad total en la educación, un accionar que nos atañe a todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 45/1, 1-3.
 - Gautier, E. (2007). Educación de Calidad. Comentarios a la Nueva Propuesta de OREALC/UNESCO. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, nº 3, 29-35.
 - Gimeno Sacristán, J. (2011). El poder mágico de los números y el informe PISA. *Periódico El País*, extraído el 26 de abril de 2012, de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/01/14/actualidad/1294959612_850215.html
 - Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
 - Gregorio Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Revista Educere*, nº 38, 427-432.

- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Ibáñez, J. (1985). Análisis Sociológico de Textos o Discursos. *Revista internacional de sociología*, nº 43, 123-124.
- Imbernón, F. (2002). Calidad, ¿de qué calidad hablan? Algunas reflexiones sobre la Ley de Calidad. *Revista de reflexión psicoeducativa*, nº 1, 8-11.
- Lacueva, A. (2007). Determinación de la calidad de la educación: buscando alternativas. *Revista Venezolana de Educación*, nº 36, 21-30.
- López Pastor, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol 8, nº 4, 1-7.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en Psicología*. Vol 9, nº 1, 123-146.
- Morgan D. L. y Krueger, R. A. (Comps.) (1998). *The Focus Group Kit*. Thousand oaks. California: Sage.
- Muñoz Quezada, M^a. T. (2006). Educación y efectividad. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol 38, nº 3, 1-9.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 1, nº 1, 1-5.
- Murillo, F.J., Román, M. y Hernández Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 4, nº 1, 7- 23.
- Orozco Cruz, J. C., Olaya Toro, A. y Villate Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 51, 161-181.
- Pascual Barrio, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso*, 29, 43-58.
- Peralta, M. V. (2000). Una propuesta de criterios de calidad para una educación inicial latinoamericana. En Peralta, M. V. y Salazar, R. (Comps.) (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz: CERID/MAYSAL.

- Pérez Gómez, A. I. (1988). Modelos contemporáneos de evaluación. En Pérez Gómez, A. I.: *Currículum y enseñanza: Análisis de componentes*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Pérez Iriarte, J. L. (2002). Datos para una evaluación del sistema educativo español. En Fernández Sierra, J.: *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, nº 8, 11-33.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Sarramona i López, J. y Rodríguez Neira, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, Vol 38, nº 1, 3-14.
- Schleicher, A. (2006). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. *Transatlántica de educación*, nº 1, 31-42.
- Shaw, Ian F. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad Cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, nº 345, 83-110.
- Tourón, J. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *Estudios sobre educación*, nº 16, 127-146.

- UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos, un asunto de Derechos Humanos*. Buenos Aires: UNESCO.
- Vargas de Avella, M. (2007). Educación de Calidad para Todos. Un Asunto de Derechos Humanos. Propuesta para la Discusión de Políticas Educativas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 5, nº 3, 36-39.