

**UNIVERSIDAD CEU CARDENAL HERRERA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES**



Educación y Calidad: frecuencias de
uso y conceptualización de los
términos *calidad* y *mejora* referidos a la
educación en *Revista de Educación*
(1941-2015)

Tesis Doctoral

Presentada por:

Carlos Ignacio Baeza Avallone

Dirigida por:

Dr. D. Jesús de la Llave Cuevas

UNIVERSIDAD CEU CARDENAL HERRERA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES



Educación y Calidad: frecuencias de
uso y conceptualización de los
términos *calidad* y *mejora* referidos a la
educación en *Revista de Educación*
(1941-2015)

Tesis Doctoral

Presentada por:
Carlos Ignacio Baeza Avallone
Dirigida por:

Dr. D. Jesús de la Llave Cuevas

RESUMEN

“Calidad de la educación”, “mejora de la calidad educativa” y expresiones similares, antes pueden crear confusión que aportar claridad sobre qué deba entenderse por ello o qué pautas seguir para su consecución. Con el fin de obtener información sobre en qué momento aparece en el panorama de la educación en España, cómo lo hace y qué deba entenderse cuando hablamos de calidad de la educación (CE), se ha llevado a cabo un estudio de frecuencias y una revisión sistemática de contenido temático de artículos relacionados con la CE publicados en *Revista de Educación* entre 1941 y 2015.

El análisis de frecuencias revela que la CE es un tema que ha ido cobrando interés, pero este puede ser coyuntural. Por la clasificación de los artículos según la CDU, parece que la CE tiene que ver fundamentalmente con la política educativa y con procesos de evaluación institucional de la Universidad. El análisis de contenido temático pone de manifiesto, entre otras cosas que, la CE puede tener su origen en una supuesta crisis de la educación y se vincula sobre todo con la Universidad. Existen una serie de factores que pueden procurar, o no, la CE. Son: profesorado, alumnado, centros, evaluación, investigación, metodología, currículum y recursos. De todos ellos, el único que es considerado, de manera unánime, como principal e imprescindible es el profesorado. Se propone una categorización de factores según sean intrínsecos o extrínsecos y según sean directos o indirectos; además, los factores para la calidad se constituyen en cuatro dimensiones: personal, relacional, institucional y contextual. Podemos hacer aproximaciones al concepto de CE desde una perspectiva pedagógica-educativa y desde una perspectiva empresarial-mercantil. La primera nos llevaría a un *concepto apriorístico e inacabado de la CE* y la segunda a un *concepto normativo y evaluativo*.

Se recomienda un uso de la expresión CE bien contextualizado y se propone un modelo tridimensional y sistémico de la educación de fundamento antropológico que creemos útil para la reflexión sobre la CE, en particular, y de la educación, en general.

Son muchas las personas a quienes tengo que agradecer este trabajo. Algunas de ellas ya han salido del escenario que hoy ocupa mi vida. Otras son recientes. Y otras, las más importantes, han estado en todos ellos y estarán en los que vinieren:

Mis compañeros y buenos amigos con los que he compartido anteriores trabajos en varios centros educativos.

Mis compañeros y buenos amigos con los que comparto mi actual trabajo en la Universidad Cardenal Herrera-CEU. En especial al Dr. D. Jesús de la Llave Cuevas, director de esta tesis, al Dr. D. Fernando Serrano Pelegrí vicedecano de Educación de la UCH-CEU y a todos mis compañeros de Magisterio-CEU y de la Facultad que me han apoyado con sus ánimos y con algo más de faena que han tenido que asumir.

Y sobre todo a mi familia. A mi esposa Manuela que una vez más, además de con mucha paciencia y muchas más cosas, me ha ayudado respetando la burbuja en la que he tenido que vivir en los últimos meses. A mi hijo Carlos que para ayudarme con sus opiniones en la parte estadística y en el diseño de gráficas tuvo que aparcar su doctorado, también en curso, y robar tiempo a su esposa y su reciente primera hija. A mi hijo Mateo que desde su puesto en la Cooperación Española en Santa Cruz de Bolivia revisó y revisó manuscritos a toda velocidad. A mi brillante y ocupadísima hija María y a su familia. Y a mi hijo Marcos que por tercer vez en la vida, y ahora ya en la Universidad, también es mi alumno. A todos vosotros, gracias. Desde el corazón.

A Manuela.

Siempre en escena. Protagonista siempre.

ÍNDICE

<i>I PRESENTACIÓN</i>	15
1. <i>MOTIVACIÓN-JUSTIFICACIÓN</i>	17
2. <i>OBJETIVOS</i>	30
<i>II INTRODUCCIÓN</i>	33
3. <i>LA CALIDAD</i>	35
4. <i>LA EDUCACIÓN</i>	39
5. <i>REVISTA DE EDUCACIÓN</i>	48
<i>III INVESTIGACIÓN</i>	57
6. <i>METODOLOGÍA</i>	59
6.1. Metodología utilizada	59
6.1.1. Revisión bibliográfica sistemática	59
6.1.1.1. Objetivos de la revisión bibliográfica.....	61
6.1.1.2. Unidad de análisis	62
6.1.1.3. Procedimiento de búsqueda	62
Búsquedas preliminares	63
Los índices bibliográficos en Revista de Educación.....	64
Los términos de búsqueda.....	71
Búsqueda en los índices de 1996 a 2005.....	71
Búsqueda en los índices de 2006 a 2015.....	72
Proceso de refinación: exclusión de artículos	74
Proceso de refinación: inclusión de artículos.....	75
6.1.2. Análisis estadístico	76
6.1.3. Análisis de contenido temático.....	76
7. <i>RESULTADOS DE LAS BÚSQUEDAS</i>	79
7.1. Determinación de las categorías de análisis estadístico.....	79
7.2. Formalización de los listados de artículos obtenidos: los catálogos.	84
8. <i>ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE ARTÍCULOS CGA, CCT y CST</i>	
<i>PUBLICADO EN REVISTA DE EDUCACIÓN</i>	87
8.1. Estudio de aspectos cronológicos.....	88

8.2. Estudio de las frecuencias absolutas y relativas de la publicación de artículos CGA, CCT y CST	93
Producción de artículos por categorías	93
Distribución temporal de la producción de artículos CGA.....	96
Distribución temporal de la producción y comparativa de artículos CCT y CST	107
<i>Gráfica 13. Distribución anual comparada de frecuencias relativas de producción de artículos CCT y CST en los años en que hubo producción de artículos CGA del período de estudio.</i>	<i>110</i>
<i>Gráfica 13. Distribución quinquenal de frecuencias absolutas de artículos CCT.....</i>	<i>110</i>
8.3. Estudio de las frecuencias absolutas y relativas de artículos según la materia del CDU.....	111
9. ANÁLISIS DE CONTENIDO TEMÁTICO.....	119
9.1. La calidad de la educación y cuestiones relacionadas	121
9.1.1. La crisis de la educación y la calidad	122
9.1.2. Aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación.....	125
9.1.3. La calidad en las materias y en las etapas educativas	141
9.1.3.1. Materias	141
9.1.3.2. Etapas.....	148
Infantil	150
Primaria.....	150
Secundaria.....	151
Bachiller	154
Formación Profesional	156
Universidad	157
9.2. Factores para la calidad de la educación	170
9.2.1. El profesorado como factor para la calidad	175
La formación del profesorado	175
Disposiciones personales del profesorado	185
9.2.2. El alumnado como factor para la calidad.....	186
9.2.3. El centro como factor para la calidad.....	193
Dimensión estructural organizativa de los centros.....	194

Dimensión relacional de los centros	196
Centros como síntesis axiológica	201
9.2.4. Evaluación	209
9.2.5. Metodología	220
9.2.6. Currículo.....	222
9.2.7. Recursos	224
9.2.8. Investigación.....	229
9.3. Conceptualización de la calidad de la educación	237
9.3.1. Dificultad de una definición	239
9.3.2. Indefinición y usos del término.....	240
9.3.3. Relatividad del término	251
9.3.4. Conceptos relacionados	256
9.3.5. Fenómeno complejo y multidimensional	259
Fenómeno complejo	259
Fenómeno dimensional	266
9.3.6. Aproximaciones al concepto calidad de la educación.....	271
9.3.7. Aproximación pedagógica.....	272
9.3.8. Aproximación empresarial-mercantil.....	279
9.3.9. Modelos de calidad en la educación	289
<i>IV CONCLUSIÓN</i>	<i>319</i>
<i>10. CONCLUSIONES A LOS OBJETIVOS PLANTEADOS.....</i>	<i>321</i>
10.1. Identificación de artículos relacionados con la calidad o la mejora de la educación. Acción 1.	322
10.2. Análisis de frecuencias. Acción 2.....	324
10.3. Cuestiones relacionadas con la calidad de la educación. Acción 4. 328	
La crisis de la educación y la calidad.....	328
Aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación	329
Materias.....	330
Etapas	330
10.4. Factores para la calidad de la educación	333
Profesorado	336
El alumnado como factor para la calidad.....	337

El centro como factor para la calidad.....	338
Dimensión estructural-organizativa de los centros	338
Dimensión relacional de los centros	338
Centros como síntesis axiológica	339
Evaluación.....	339
Metodología	340
Currículo	341
Recursos	341
Investigación	342
10.5. Aproximaciones al concepto de calidad de la educación. Acción 3.	
343	
Modelos de calidad en la educación.....	346
Síntesis conclusiva	349
11. Reflexión final.....	358
12. Propuesta.....	362
13. Líneas de investigación futuras.....	377
14. Referencias.....	379
15. Bibliografía consultada	395
V ANEXOS.....	407
ANEXO I. Listado de índices bibliográficos	409
ANEXO II. Catálogo general de artículos (CGA)	412
ANEXO III. Catálogo de artículos con los términos de búsqueda en el título (CCT).....	438
ANEXO IV. Catálogo de artículos sin los términos de búsqueda en el título (CST)	449
ANEXO V. Catálogo de artículos excluidos (CEx).....	464
Anexo VI. Tabla de distribuciones de frecuencias absolutas y relativas de la producción anual de artículos a lo largo del período de estudio de la investigación	469
ANEXO VII. Listado de materias CDU	474
ANEXO VIII. Listado de artículos por revista y materia CDU.....	476
ANEXO IX. Relación de títulos de los números de Revista de Educación	482
ANEXO X. Extracto de números especiales	490

ANEXO XI. Siglas.....	492
Anexo XII. Índice de tablas	494
Anexo XIII. Índice de gráficas.....	496

I PRESENTACIÓN

1- MOTIVACIÓN - JUSTIFICACIÓN

2- OBJETIVOS

1. MOTIVACIÓN-JUSTIFICACIÓN

El motivo para realizar la presente tesis doctoral tiene su origen en situaciones y experiencias que el autor tuvo, y viene teniendo, desde hace aproximadamente quince años, en su actividad laboral como profesional de la educación. Sin ser exhaustivos, se describirán algunos detalles de esto que ayudarán a presentar debidamente tanto el problema desde el que se parte en esta investigación cuanto la correcta formulación de preguntas y objetivos a los que se pretende responder y alcanzar con la misma.

Después de catorce años de actividad profesional en el ámbito de la educación infantil, fundamentalmente, y de la intervención clínica psicomotriz y logopédica, el autor de la tesis continuó su trayectoria profesional en un centro educativo que comprendía las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Este centro pertenecía a una institución religiosa dedicada a la educación que contaba con otros centros en la misma ciudad (Valencia), así como en el resto de España y en otros países del mundo. Desde el año 1998 al 2011, realizó tareas tanto educativas, en todos los niveles nombrados, como de coordinación y dirección.

El centro contaba con algunas peculiaridades que lo hacía distinto a otros similares. Podríamos destacar el gran esfuerzo que durante años se realizó en aras a conseguir una renovación metodológica con la que se pretendía lograr los objetivos educativos propios de cada una de las etapas y propios del centro e institución de una manera más completa y adecuada. A pesar de algunas dificultades y resistencias que hubo en la implantación y uso de esta nueva metodología, entre los maestros y profesores que trabajaban con ella se produjo un gran consenso en considerarla como un medio educativo muy positivo, pues con su uso en las aulas se producían situaciones de gran interés. Además de la

esperada y necesaria adquisición de conocimientos, era habitual que apareciera un clima de trabajo activo y sosegado, mayor presencia y atención a la tarea por parte de los alumnos y mayor esfuerzo, autopercepción de interferencias en la atención durante el trabajo y otros procesos metacognitivos, sentido crítico, intervenciones originales y creativas, búsqueda de maneras distintas de resolver situaciones conocidas o similares,... Sin duda se trataba de situaciones muy deseables que a resultas de la acción educativa acercaban a los objetivos y fines educativos propuestos.

En torno al año 2000 en la institución se despertó la inquietud por asegurar la calidad de la educación en sus centros. Esto llevó a que algunos miembros de los equipos directivos de sus centros de la ciudad de Valencia comenzaran a recibir formación en planes de gestión de la calidad. En el centro al que venimos refiriéndonos, el director, el jefe de estudios de Infantil y Primaria y el jefe de estudios de Secundaria iniciaron en el curso 2002-2003 una formación con una duración inicialmente prevista para dos años que se prolongaría por otros dos. La finalidad era formar al conjunto del claustro en un plan de gestión de la calidad para su posterior implementación en el centro. Al finalizar los dos primeros años, el centro se certificó según la Norma UNE-EN-ISO 9001:2000 y entró en un ciclo de *mejora continua* –que no contemplaba cuestiones metodológicas– y para el que necesitaría superar de manera regular auditorías internas y externas.

La implementación del plan –útil sin duda en ciertas cuestiones– supuso para el profesorado un incremento notable de trabajo en tareas que en muchas ocasiones eran ajenas al quehacer habitual del aula y que atendían, sobre todo, a aspectos documentales (fichas de procesos, procedimientos operativos, registros de acciones, formulación de indicadores,...) y en otras ocasiones venían a duplicar tareas que ya se hacían (Programación General Anual vs. Plan de Mejora; Memoria de curso vs. Informe de

Revisión; Reunión del Equipo de Mejora vs. Reunión de Equipo Docente o Equipo de Ciclo; etc...).

Esto propició un clima de no poca confusión –y malestar– por cuanto este nuevo tipo de tareas, que aparecían de la mano de un plan de gestión de *la calidad*, no parecían redundar en una mejora de las tareas educativas propias del centro, (para lo cual ya se estaba haciendo un gran esfuerzo del que sí se evidenciaban mejoras en la educación). Además, se daba la paradoja de que estas nuevas prácticas educativas que sí originaban mejoras en la educación, (según percibían los maestros y profesores implicados, como se ha dicho), no encontraban cabida –y cuando lo hacían era con gran dificultad– en los documentos y registros que se habían creado con el plan de gestión de la calidad.

Es verdad que algunas de las tareas *netamente nuevas* ayudaron a ordenar y controlar otras –fundamentalmente de tipo organizativo y programático– pero, en general, su incidencia en la mejora de lo educativo, cuando la había, era muy tangencial y desproporcionada con el esfuerzo invertido. O dicho de otro modo, las tareas derivadas de la implantación de un plan de gestión de la calidad –paradójicamente– no parecían estar muy relacionadas con lo que se entendía que debía ser la calidad de la educación; en algunos casos, incluso, llegaban a dificultar prácticas educativas que se consideraban adecuadas y además, suponía un incremento importante del volumen de trabajo para el conjunto del profesorado.

Se creó, así, un escenario paradójico en el que las tareas derivadas del plan de gestión de la calidad parecían quedar al margen de lo educativo. Era común escuchar en reuniones o consultas con los directivos o con los responsables de calidad frases como “lo de la calidad”, “cuando venga el de calidad”, “¿esto es para la calidad?”, “¿hay que

hacerlo también para la calidad?” y otras expresiones similares que ponían en evidencia una cierta idea de que la *calidad* era algo al margen o en paralelo a lo propio de la escuela.

Para acabar de entender un poco más en profundidad este desconcierto del que venimos hablando vamos a comentar, como ejemplo y al margen de otras cuestiones, la terminología empleada en el sistema de gestión de la calidad que se estaba utilizando. Efectivamente, la implementación del sistema de gestión de la calidad supuso en el centro la entrada de una serie de vocablos nuevos y ajenos al tipo de lenguaje de uso común en un entorno educativo. Por un lado, aparecieron palabras nuevas para acciones o tareas nuevas. Por otro lado –ya se ha mencionado anteriormente–, lo hicieron una serie de palabras que venían a nombrar cosas que ya estaban. Las palabras en sí mismas no tenían por qué suponer ninguna dificultad pero la cuestión es que aquellos términos incorporados al centro a través del sistema de gestión de la calidad habían sido tomados de contextos muy distintos al educativo. Con el uso de términos tomados de ámbitos no educativos se estaba produciendo un desplazamiento semántico de la realidad misma que se re-nombraba. Un ejemplo nos ayudará a dar mejor cuenta de esto.

Con el plan de gestión de la calidad apareció el término *cliente*. Los alumnos y sus familias –también el profesorado–, en los nuevos documentos eran denominados como *clientes*. Y como *clientes* debían expresar su *satisfacción* con el *producto* recibido. La extrañeza por este término llevó a que, en muy poco tiempo, dejara de utilizarse y se siguiera hablando de alumnos (satisfacción del alumno) y de familias (satisfacción de las familias). El problema no estaba, como se ha dicho, en la palabra sino en la forma de entender aquello que la palabra re-nombraba. Los alumnos y las familias *seguían siendo alumnos y familias* pero el tipo de relación que de manera tácita incorporaba la

perspectiva de cliente era esencialmente distinta a una relación educativa. Podríamos decir, que a esta relación educativa se estaba sobreponiendo otra de tipo comercial.

Durante la década de 2000, apareció otro factor que vino a incrementar este estado de confusión relativo a qué era o cómo se conseguía la calidad de la educación. Nos estamos refiriendo a la incorporación en el centro de dispositivos electrónicos como material didáctico.

Después de irrumpir con fuerza en prácticamente todos los ámbitos de la sociedad, tanto de carácter público como particular, las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) pedían paso para introducirse en la escuela. Lógico y deseable. Lógico, pues como un subsistema social que es, la escuela permea realidades preexistentes en el sistema más general al que pertenece y porque, además, desde instancias políticas –nacionales e internacionales– se instaba a que esto fuera así. Y deseable a todas luces, porque la versatilidad de las TIC abren un amplio abanico de posibilidades didácticas y educativas.

¿De dónde hablar, entonces, de factor de confusión? Pues del hecho de que incorporar al centro aulas de ordenadores u ordenadores en el aula, o instalar pizarras digitales o implantar plataformas de gestión y de comunicación con las familias, etc... –sobre ser todo ello de gran ayuda– no era condición suficiente para alcanzar calidad educativa o para mejorar la educación. Las TIC por sí solas no aportaban nada nuevo a lo que un educador hacía en el aula con sus alumnos. Quizá, no fuera tanto su aparición en el centro cuanto el uso que se le diera lo que podría conducir a una mejora de la calidad. Es decir, la mejora de la educación no vendría por el uso de nuevos materiales en el aula, sino por el cambio en lo que allí se hacía. Y para ello las TIC eran, en

muchas ocasiones, de gran ayuda: la introducción de las TIC para que produjera mejora en la educación tenía que ir acompañada de un cambio metodológico que encontraría en ellas un soporte nuevo e incomparable.

Junto a esta cuestión aparecieron otras de menor trascendencia como la dificultad en el aprendizaje en el uso de aparatos y programas y la permanente actualización debido a la rápida obsolescencia del software, las dificultades de mantenimiento de equipos y redes, etc...

De forma resumida, hemos comentado hasta ahora que el motivo de realizar esta tesis doctoral se origina en una prolongada experiencia en la que como profesional de la educación se asiste a un panorama confuso y contradictorio en el que buscando la mejora de la educación se ponen en juego acciones y recursos con los que la calidad o la mejora de la educación no se alcanza y en ocasiones, incluso, obstaculiza su consecución.

Tanto en la experiencia de la implantación de un sistema de gestión de la calidad como en la incorporación de las TIC, comentadas, quizá el motivo de la confusión esté en que son aspectos parciales que no pueden dar cuenta de manera global del fenómeno educativo. Más aún, ambas cosas pueden llegar a darse en un centro sin que se vean afectadas o implicadas otras facetas que componen el hecho complejo y sistémico que es la educación.

Además, otro motivo de confusión más importante y que afecta a cuestiones más nucleares pueda ser que desde un sistema de gestión de la calidad, confeccionado para una actividad industrial o comercial, la naturaleza de la calidad que se entiende no es la misma que la naturaleza de la calidad de la educación. Es decir, parece lógico pensar

que la manera de asegurar que en un determinado centro educativo las cosas se hacen bien no puede ser la misma manera con la que aseguramos que un automóvil o un alimento o un producto farmacéutico o de higiene responden a una serie de condicionantes que lo hacen idóneo para el fin para el que han sido fabricados. Cabría pensar que se plantea una visión de la calidad de la educación ajena a la educación misma.

Lo narrado hasta aquí, como experiencia personal, supone el motivo de inicio de este trabajo. Quisiéramos ahora, hablar de lo que lo justifica. Dicho de otro modo, qué interés tiene su realización. Básicamente, la justificación para realizar una tesis doctoral relacionada con lo que sea o pueda entenderse por calidad de la educación, está en que lo contado como experiencia personal fue también –y sigue siendo– una experiencia común a muchas personas y centros y que podemos, incluso, encontrar esta confusión sobre qué sea la calidad de la educación, también, en un plano más global como es el panorama general de la educación en España. Vamos a detallar algunas cuestiones que ilustren esta idea.

Efectivamente, a lo largo de los años de formación en el plan de gestión de la calidad que se ha comentado, hubo oportunidades sobradas para intercambiar experiencias e impresiones con personas y equipos de otros colegios que participaban en la misma formación. Los directivos y los equipos de calidad de los centros coincidían en las cuestiones comentadas: se producía una ordenación en algunas cuestiones que solo incidía muy tangencialmente en cuestiones directamente relacionadas con lo que se hace en un aula; además se incrementaba notablemente el trabajo burocrático del profesorado lo que, por otro lado, restaba recursos para atender la acción educativa directa con los alumnos, produciéndose así este escenario paradójico en el que el intento de conseguir

la calidad no solo no daba el resultado esperado sino que podía llegar a dificultar su consecución.

Pero más allá de centros vinculados a una acción formativa determinada, esta iniciativa de implantar sistemas de gestión de calidad en los centros educativos fue un proyecto impulsado por las distintas administraciones educativas de las comunidades autónomas para incentivar la incorporación de estos planes a cualquier centro que actuara en su espacio competencial¹. Es decir, la implantación de sistemas de gestión de la calidad en centros educativos de educación no universitaria viene siendo un fenómeno en constante expansión desde hace una década.

Aparte de esto, y sin pretender ser exhaustivos, queremos nombrar otras tres cuestiones que a nuestro entender contribuyeron también a que el panorama general de la educación en España participara de este ambiente, confuso y enrarecido, de interés y preocupación por la calidad de la educación.

Una primera cuestión que nos habla de este clima peculiar la encontramos en la agitada biografía de la legislación educativa referida a las enseñanzas no universitarias que tiene lugar en España desde el año 2002 hasta la actualidad.

¹ Claro ejemplo de ello, que citamos entre otros muchos por su proximidad con quien escribe, es la creación de la Red de Centros de Calidad Educativa que quedó regulada por la *ORDEN de 22 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la implantación de sistemas de gestión de calidad en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Valenciana*. En el plazo de diez años, esta Red llegó a contar con algo más de quinientos centros en la Comunidad Valenciana. Paradójicamente, a pesar de la creación de esta red de centros de calidad y de contar con una de las ratios más altas de inversión económica por alumno, la Comunidad Valenciana contaba con uno de los índices de abandono temprano y fracaso escolar de las Comunidades Autónomas de España.

En el año 2002 se promulgó una ley de educación que incorporaba en su mismo título el término calidad (Ley Orgánica de Calidad de la Educación). Si bien esta ley no se llegó a aplicar como consecuencia del cambio de gobierno que se produjo en 2004, la inquietud que se manifestaba en ella por la calidad de la educación, no parecía exclusiva del partido político que la promulgara. Efectivamente, la ley que vino a abolir la anteriormente citada, incorporaba, solo en el preámbulo, hasta veintitrés veces el término calidad referido, de una manera u otra, a la educación o a aspectos nucleares de esta. Es muy ilustrativo, igualmente, que el primero de los principios de la educación en que se inspira la mencionada ley es “La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.” (LOE, 2006). La última ley de educación, promulgada en 2013, todavía hace más explícito este interés al introducir en el título no solo la calidad de la educación sino, incluso, su mejora (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE).

Otra cuestión, nombrada ya en la narración de la motivación del trabajo, es la irrupción de las TIC en los centros escolares. Aquí no habría que añadir mucho. Si acaso que el interés por la implantación de las, entonces, nuevas tecnologías que tanto en el ámbito nacional como en el de las comunidades autónomas se evidenció en medidas concretas, respondía a las directrices que la Comisión Europea marcara en la reunión de Lisboa (Comisión Europea, 2000). En concreto referiremos el apartado cuarto del artículo 11, y el apartado tercero del artículo 26:

11. El Consejo Europeo pide especialmente:

- [...]

- a los Estados miembros que garanticen que todas las escuelas de la Unión tengan acceso a Internet y a los recursos multimedia a finales de 2001, y que todos los profesores necesarios estén capacitados para usar Internet y los recursos multimedia a finales de 2002;

26. El Consejo Europeo insta en consecuencia a los Estados miembros, de acuerdo con sus respectivas normas constitucionales, al Consejo y a la Comisión a que adopten las medidas necesarias en sus respectivos ámbitos de competencia para alcanzar los siguientes objetivos:

- [...]
- las escuelas y centros de formación, todos ellos conectados a Internet, deberían convertirse en centros locales de aprendizaje polivalentes accesibles a todos y utilizar los métodos más apropiados para dirigirse a una gama amplia de grupos destinatarios; deberían establecerse, para su beneficio mutuo, asociaciones de aprendizaje entre escuelas, centros de formación, empresas y centros de investigación;

A pesar de estas “apresuradas” directrices, la incorporación de forma masiva de las TIC en las aulas aún se haría esperar algunos años. En cualquier caso, insistimos, que el uso de nuevas tecnologías no llegó a suponer una mejora educativa tal como se pensaba pues en un gran número de casos el cambio se limitó al uso de nuevos materiales y medios: se cambió el libro de texto en papel por libros de texto en soporte digital; la pizarra clásica por pizarras digitales, etc...

Una última cuestión que queremos sacar a colación es el inicio de procesos evaluativos de la educación obligatoria –nacionales e internacionales– que se pusieron

en marcha; algunos antes del año 2000. El más conocido de todos ellos y sobre el que vamos a hacer un breve comentario es el del *Programme for International Student Assessment* (PISA) promovido y financiado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuyo primer informe aparecería en el año 2000 (OCDE, 2016).

Podríamos decir que la aparición de estos informes ha constituido una de las causas de esta preocupación e interés por la calidad educativa. Y a la vez, motivo de confusión como viene diciéndose.

Y es que, efectivamente, el primer informe PISA pondría sobre aviso de la mediocre situación de la educación secundaria en España. Precisamente, y junto a otras causas, los resultados mostrados por los primeros informes PISA es lo que originaría la puesta en marcha de muchas de las medidas y acciones para asegurar la calidad de la educación o para procurar su mejora, algunas de las cuales ya hemos comentado. Hay que señalar una vez más, que no fue solo un esfuerzo de tipo legislativo, sino que supuso para centros e instituciones un esfuerzo humano y presupuestario, en ocasiones, muy importante.

Sin embargo, los sucesivos informes PISA han venido poniendo de manifiesto la no mejora en el rendimiento en aquellas materias o ámbitos objeto de evaluación. Parece, pues, que con las medidas puestas en marcha a lo largo de todos estos años para conseguir la calidad de la educación no se están obteniendo ni los resultados esperados ni resultados medianamente acordes con el esfuerzo realizado.

Podríamos ahora ya formular expresamente aquello que justifica este trabajo.

En el panorama educativo de España, desde hace varias décadas se han venido articulando una serie de medidas encaminadas a mejorar la calidad de la educación. Estas medidas han sido promovidas fundamentalmente desde el ámbito de las administraciones públicas y han supuesto un enorme esfuerzo para las personas, los centros y de recursos. El tipo de medidas que se han tomado tienen que ver fundamentalmente con la organización de los centros y con el uso de nuevos materiales didácticos. Estas medidas, a tenor de lo que vienen mostrando informes de evaluación de estudiantes de la educación secundaria, no parecen tener un repercusión relevante en la mejora de la educación de los estudiantes españoles.

Cabe pues intentar aclarar cuestiones relativas a la calidad de la educación tales como ¿por qué no parece haber una correspondencia entre el esfuerzo por mejorar y la mejora conseguida en la educación?, ¿es que las expectativas puestas en las medidas adoptadas han sido excesivas o equivocadas?, ¿se ha llamado *calidad de la educación* a lo que no lo es?, ¿o se ha utilizado de manera parcial; es decir, a algo que forma parte de la educación pero no *es* la educación?, ¿ha habido un uso interesado del término para justificar una serie de medidas legislativas necesarias para ajustar nuestro sistema educativo a exigencias y compromisos internacionales? Y por otro lado, también tiene lógica preguntarse ¿qué interés real tiene entre los profesionales de la educación la calidad de la educación?, ¿en qué momento ha aparecido este interés?, ¿si existe este interés, es constante y mantenido o se trata de intereses sometidos a ciertas coyunturas?, ¿se puede hablar de un consenso en torno al concepto de calidad de la educación?, ¿o son diversas las concepciones que sobre ella se tiene?, ¿de qué dependería entonces esas diversas concepciones sobre la calidad de la educación?, ¿se trata de un concepto abarcante de la globalidad del fenómeno educativo?, ¿o se trata más bien de un

concepto que hay que entenderlo desde ámbitos parciales?, ¿es un concepto con un significado estable o está sujeto a cambios y variaciones según circunstancias?, ¿una abstracción como lo es la calidad de la educación puede tener concreciones reales en la acción educativa?, ¿qué exigiría la realidad educativa para encarnar en sí esta abstracción?, ¿es esto posible?, ¿si se habla de la calidad de la educación, entonces puede haber una educación que no tenga calidad?, ¿sería eso educación?, etc...

Como puede verse son muchas las preguntas que suscita esta situación. Somos conscientes de que es imposible contestar a todas ellas –ni mucho menos– pero su formulación nos da idea de hasta qué punto pueden ser complejas las relaciones entre la educación y la calidad. Entendemos justificado, por ello mismo, cualquier esfuerzo serio y riguroso que pueda arrojar un mínimo de luz sobre este confuso y paradójico panorama.

En este sentido, y considerando que uno de los factores que puedan haber contribuido a este estado de confusión respecto a lo que se entienda por calidad de la educación y el medio de alcanzarla, haya sido el uso en el ámbito educativo de sistemas de gestión de la calidad provenientes del mundo empresarial y la conceptualización del término a que ello pueda conducir, hemos querido centrar nuestros esfuerzos en averiguar si desde el ámbito específico de la educación existe algún tipo de respuesta a las cuestiones antes planteadas.

En concreto nos ha parecido oportuno centrar nuestra investigación en una de las revistas de educación de más larga trayectoria y reconocimiento científico de las que se publican en España, *Revista de Educación* y, específicamente, en los artículos que sobre este campo allí se han publicado.

2. OBJETIVOS

En el apartado precedente se ha intentado esbozar una situación caracterizada fundamentalmente por la confusión en torno a lo que sea la calidad educativa y las posibles vías para conseguirla.

Esta situación plantea un gran número de preguntas que urgen a conocer en mayor amplitud y profundidad lo que viene denominándose la *calidad de la educación* por las implicaciones y consecuencias que pueda tener en los distintos ámbitos del sistema educativo.

Por todo ello, nos hemos planteado como objetivo general del presente trabajo:

Identificar, desde dentro de ámbito educativo y del panorama de la educación en España, la aparición del fenómeno de la calidad de la educación, su evolución y las posibles conceptualizaciones e implicaciones que dicho fenómeno pueda tener; ciñéndonos a la publicación de artículos en Revista de Educación, del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

Este objetivo general lo desglosamos en dos objetivos específicos; a saber:

- I. Hacer una revisión cuantitativa de los artículos publicados en *Revista de Educación* desde su aparición en 1941 hasta el último número de 2015.
- II. Hacer un análisis de contenido temático de los artículos publicados en *Revista de Educación* desde su aparición en 1941 hasta el último número de 2015.

Con el fin de alcanzar los objetivos específicos propuestos, se llevarán a cabo las siguientes tareas.

En relación con el objetivo específico I:

1. Identificar los artículos relacionados con la calidad o la mejora de la educación que se hayan publicado en *Revista de Educación* en el período comprendido entre 1941 a 2015.
2. Realizar un análisis de las frecuencias absolutas y relativas de la publicación de dichos artículos.

En relación con el objetivo específico II:

3. Realizar una síntesis de la posible conceptualización o conceptualizaciones que se pudieran encontrar de *la calidad de la educación*.
4. Presentar de manera ordenada otras cuestiones tanto teóricas cuanto pragmáticas que estén en estrecha relación con el concepto *calidad de la educación*.

Antes de continuar, vemos preciso hacer algunas aclaraciones, si bien en el apartado 6. *Metodología* se entrará en mayor detalle.

Referente a la Acción 1, aclaramos que las palabras *calidad* y *mejora* en cuanto términos de búsqueda y contenido los damos por sinónimos, pues son muchos los trabajos que al referirse a la calidad de la educación, hablan de la “mejora de la calidad”, “mejora de la educación”, “mejora de la calidad educativa”, etc. usando estas expresiones sin diferenciación semántica.

La Acción 2 está formulada desde la suposición de que el número y porcentaje de artículos publicados será expresión del interés o la falta de este respecto del tema del que tratamos.

La Acción 3, de partida parece de mayor relevancia de cara a dar una respuesta al problema desde el que surge nuestra investigación. Y finalmente, se formuló la Acción 4, conscientes de que un asunto complejo y problemático como este, traerá a escena otras cuestiones relacionadas que pueden ayudar a su comprensión.

II INTRODUCCIÓN

3- LA CALIDAD

4- LA EDUCACIÓN

5- REVISTA DE EDUCACIÓN

3. LA CALIDAD

Si bien los acontecimientos descritos en las primeras páginas de este trabajo están referidos, aproximadamente, a las dos últimas décadas y a la calidad de la educación, la preocupación por la calidad se remonta a mucho tiempo atrás y no se circunscribe únicamente al ámbito educativo. Al contrario, puede decirse que la educación es uno de los campos a los que las técnicas y los modelos de gestión de la calidad ha llegado de forma más tardía.

Efectivamente, en la actualidad la *calidad* es un fenómeno que alcanza a casi todos los ámbitos de la sociedad. Más que de un hecho aislado puede hablarse de un verdadero *movimiento por la calidad* (Camisón, C., Cruz, S. & González, 2007; Quintanilla, 1998), o de una *línea de calidad* (Cantón Mayo, 2002), de una *cultura de calidad* (Cantón Mayo, 2002), de la *revolución de la calidad* (Ortega Romero, 2000), e incluso, hay quienes hablan de un cambio de paradigma (VV AA, 2009).

En su significado original en cuanto a los modelos de gestión de organizaciones, la calidad se refiere al bien de consumo producido por las empresas.

El movimiento de la calidad en la gestión de las organizaciones tiene unos orígenes bien conocidos en las técnicas de gestión empresarial y ha dado lugar a una ingente y valiosa literatura, e incluso a todo un sector de actividad de agencias y consultores que prestan a las empresas servicios de auditoría, asesoramiento, evaluación y acreditación o certificación de calidad. La expresión más significativa de este amplio «movimiento de la calidad», es la llamada Gestión de la Calidad Total (*Total Quality Management*). (Quintanilla, 1998).

Esta idea inicial se ha ido enriqueciendo con aportaciones posteriores que, sin abandonar aquélla, ha desembocado en una profusión de conceptos y posturas que hace muy difícil llegar a una definición clara de ello. Camisón, Cruz y González (2007) afirman que en la actualidad, la calidad, o mejor, la gestión de la calidad se entiende como un requisito obligado para el éxito competitivo de la empresa. Asimismo, defienden que, dentro de esta profusión de perspectivas y conceptos, hay tres ideas a las que de forma obligada hay que referirse y que detrás de ellas están las máximas autoridades mundiales en la materia. Cada uno de los siete expertos a los que se refieren, defiende su propia postura, pero estos autores entienden que se pueden agrupar según algunos puntos comunes en los que coinciden: Shewhart y Crosby, Deming y Taguchi, y Feigenbaum, Juran e Ishikawa. Sobre los tres conceptos clave a los que se debe hacer referencia son: la calidad como excelencia, la calidad de servicio y la calidad total.

Como decimos, el concepto de calidad no ha sido siempre el mismo ni ha sido único. En la obra de Camisón, Cruz y González, se llegan a identificar hasta diez *generaciones* en dicho concepto. Sin embargo, en trabajos más enfocados a la calidad en el campo de la educación se habla de cuatro grandes momentos o etapas.

Pérez Juste (2000) se hace eco de ellas y nosotros lo recogemos aquí. En una primera etapa se habla de control estadístico de la calidad que consiste en la comprobación de los productos fabricados. De esta etapa son propias las ideas de W. Shewarth que tendrán continuidad después por E. Deming y V. Feigenbaum. En la segunda etapa –hablamos ya de la década de los 40 y 50–, a la calidad del producto final se le añade la calidad del proceso, incorporándose así la idea del control del proceso mediante análisis y procedimientos específicos. A la tercera etapa se llega en la

década de los 60 y junto a la anterior concepción, se introduce como criterio para conseguir la calidad la percepción que el cliente tenga sobre el producto o el servicio adquirido. En esta perspectiva, se entienden también como clientes a los trabajadores y a la misma organización: es la concepción de la calidad total. Esta perspectiva de la calidad total es la que asumen las normas ISO 9000. La ISO –siglas que corresponden al nombre en inglés de esta organización (*International Organization for Standardization*)– es un organismo compuesto por diversas agencias de acreditación nacionales. Las normas 9000 de la ISO están orientadas a la dirección empresarial y fueron diseñadas de modo que se pudieran aplicar a cualquier organización. La cuarta etapa, ya en la década de los 80 y sobre todo a partir de los 90 vendría representada por la idea de calidad como excelencia. Esta concepción de la calidad se origina en la EFQM (*European Foundation for Quality Management*) y se refleja en la norma EFQM de Calidad y Excelencia.

El origen de la preocupación por la calidad suele situarse a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XX en los EEUU, aunque en aquel entonces, no llegó a convertirse en un fenómeno ni extendido ni consolidado. Durante las décadas de los 40 y 50 tuvo un fuerte desarrollo en Japón contribuyendo al resurgimiento económico de este país después de la II Guerra Mundial. Durante esas dos décadas se produjo un avance teórico y práctico sobre el tema, de modo que cuando Estados Unidos recuperó el interés por la calidad, los modelos y perspectivas habían mejorado considerablemente (Camisón, C., Cruz, S. & González, 2007; Cobo Suero, 1995; González Ferreras, Frías Rubio, & Gil de Gómez, 1999).

La crisis económica de los años 70 fue decisiva para que los Estados Unidos adoptaran definitivamente la calidad en la gestión de las empresas como forma de

afrontar la crisis y de encarar la creciente y poderosa competencia japonesa (Camisón, C., Cruz, S. & González, 2007).

Por su lado, Europa durante la década de los 80, ante el riesgo de quedar atrás frente a estos dos potentes rivales, comienza a desarrollar iniciativas –políticas y privadas– para promover el enfoque de la gestión de la calidad entre sus empresas. Estos esfuerzos frugan, entre otras cuestiones en la fundación en 1989 de la EFQM (*European Foundation for Quality Management*).

Según escribía, el ahora exministro de educación, José Ignacio Wert en el prólogo de la obra citada de Camisón, Cruz y González

EFQM es la organización de referencia en el ámbito europeo para impulsar la excelencia empresarial y de otro tipo de organizaciones públicas (del tercer sector). Fundada en 1989 por un selecto grupo de grandes empresas europeas (BT, Nestlé, Robert Bosch, Bull, Ciba-Geigy, Renault, Dassault Aviation, Sulzer, AB Electrolux, Fiat, KLM, Volkswagen, Philips Electronics, Olivetti), hoy cuenta con más de 700 empresas afiliadas y, lo que es mucho más importante, por encima de 30.000 empresas utilizan su modelo como herramienta central para seguir su camino de excelencia.

A partir de la década de los 90 la implantación de la gestión de la calidad se hace extensiva también a las empresas de servicios y a las administraciones. En el ámbito español y considerando a la educación como un servicio, ése es el momento en que los sistemas de gestión de la calidad entran en el ámbito educativo a través de la Universidad como un relevo a algunas prácticas evaluativas que venían aplicándose desde hacía casi una década y empezaban a mostrar algunas debilidades.

4. LA EDUCACIÓN

Dentro del campo de la educación, el uso y la concepción del término calidad de la educación es todavía mucho más difícil y controvertido. Desde su defensa más absoluta hasta su rechazo frontal, encontramos diversas posturas intermedias. Como ejemplos de uno y otro extremo, sirvan las palabras de González Ferreras (2005) “Creo que la búsqueda de la calidad en los servicios públicos (como la escuela) es una obligación ética” o las de Dahlberg, Moss y Pence (2005) “Lo que nos unió inicialmente fue el descontento común que nos producía el concepto de *calidad*”. Hemos escogido de manera intencionada dos obras del mismo año para que la distancia que separa a ambas posturas fuera la manera de entenderla y valorarla y no el resultado de la evolución en su concepción que a lo largo de los años se ha tenido de la calidad, pues como se ha comentado líneas más arriba, la calidad es una noción cambiante a lo largo del tiempo.

Entre una y otra posturas podemos encontrar un amplia gama de opiniones.

“Podría decirse que entorno a la calidad existe un mayor consenso sobre la dificultad en encontrar una definición que sobre una formulación válida de la misma”

(Barrenetxea Ayesta, Cardona Rodríguez, Mijangos del Campo, Juan José, & Olaskoaga Larrauri, 2009; Municio Fernández, 2000; Pérez Juste, 2000).

Pérez Juste habla de que “El término *calidad*, tan reiteradamente utilizado, dista mucho de ser una realidad clara y precisa” (p. 15); “el concepto de *calidad* es complejo y presenta manifestaciones diferentes” (p. 19).

Pérez Juste (2000) alega tres causas de tal confusión: formulaciones reduccionistas del concepto, distintas perspectivas o enfoques desde los que puede entenderse la

calidad y la existencia de distintos modelos. (“Reduccionismos en la definición”, “Diversas concepciones de partida” y “Los modelos de referencia”; pp.15-17)

Además, también se introduce cierta confusión pues aparece unido con el concepto de evaluación, que en ocasiones tiende a utilizarse como sinónimo de la calidad pues aquella nos asegura esta (Municio Fernández, 2000). Pedro Municio habla de la dificultad de definir y llegar a acuerdos respecto de una y otra:

Entender lo que supone evaluar la calidad implica aceptar un significado para ambos términos que resulte coherente en un contexto cultural previamente definido. Los dos términos (evaluación y calidad) se prestan a múltiples interpretaciones y son, con frecuencia, utilizados de manera confusa para justificar, más que aclarar, los propios intereses o las argumentaciones técnicas de los agentes sociales.

A nuestro entender, uno de los motivos que contribuye a esta confusión respecto al término calidad de la educación, está en que se trata de un concepto que ha llegado al campo de la educación importado de otros con los que nunca podrá compartir sus objetivos y fines últimos. Diversos autores han hablado de ello. Presentamos algunos ejemplos: “el terreno de la educación universitaria presenta particularidades que impiden trasplantar en él sin más los conceptos que ya han tenido éxito en las actividades industriales” (Barrenetxea Ayesta et al., 2009); “No olvidemos que el ‘producto’ de la universidad no son los objetos de uso y consumo tradicionales de la sociedad, sino que, por tener dimensiones humanas, no es susceptible de ser medido como éstos”.(Vázquez Morcillo, 2000)

Referido a la calidad de la educación, específicamente en el ámbito universitario, encontramos en la introducción teórica y conceptual que se hace al estudio sobre la

percepción del profesorado universitario sobre los factores que afectan a la calidad docente encontramos en el trabajo de Olaskoaga Larrauri (2009), las siguientes –y a nuestro parecer, inquietantes– palabras: “La comunidad universitaria no ha alcanzado consenso alguno sobre el modo en que debe interpretarse la calidad en el contexto de las instituciones universitarias, ni sobre cómo ni para qué medirla en este ámbito.” (p. 114)

Pero retomemos ahora la idea que presentábamos al principio de este subapartado sobre la incorporación tardía de la calidad a la educación. En el ámbito español, parece difícil encontrar trabajos realizados por expertos de la educación que abordaran este tema antes de la década de los 70; si bien, la inminente aprobación de la Ley General de Educación de 1970 funcionó como un catalizador del interés sobre el asunto –además de una corriente internacional de calidad que ya existía–:

En España este interés por la calidad de la educación se hace evidente con el anuncio de la aparición de una nueva ley de educación. Los profesionales de la educación esperaban que con ella se abordaran cuestiones relativas a un cambio que iba más allá de cuestiones meramente cuantitativas (García Garrido, 1981).

A continuación reproduciremos una cita de García Hoz (1972) en la que se recoge cierto tono de sorpresa ante la “nueva” cuestión de la calidad y cierto tono de decepción ante lo que podría ser cierta falta de profundidad de miras en la nueva ley en cuestiones que tendrían que haber sido de mayor peso en la reforma educativa que se abría con ella o por la insistencia en cuestiones puramente cuantitativas. Lo impecable de la reflexión justifica –en nuestra opinión– la extensión de la cita.

Hablar de «calidad de la educación» es utilizar una expresión nueva, que responde, sin embargo, a una preocupación tan antigua como las reflexiones sobre

la educación misma. Porque, en definitiva, en toda reflexión sobre las cuestiones educativas subyace o se busca un concepto de educación. Y la educación, cuando se considera como resultado o producto, no se acaba de justificar hasta que se recurre a la ética, y, cuando se considera como proceso, se halla vinculado a la necesidad de eficacia de los esfuerzos y medios que se utilizan para alcanzar determinados objetivos. En cualquier caso se pide que la educación sea buena.

Pero la mención explícita de la «calidad» como una exigencia y un problema de la educación es algo que ha surgido en los últimos años (1).

Una idea compartida por todo el mundo es la de que todos los hombres, niños y jóvenes particularmente, tienen derecho a la educación. Pero la idea de cómo hacer efectivo este derecho no está muy clara porque, de hecho, se halla muy extendido un concepto superficial de la educación según el cual sus problemas se reducen a simples cuestiones de número. Con esta mentalidad no hay más problema que el de multiplicar los centros educativos hasta que ningún niño o joven se quede sin su correspondiente puesto escolar.

La creciente demanda de educación, la universal preocupación por extender los beneficios educativos al mayor número posible de personas, el creciente empleo de medios económicos aplicados a la educación, así como el desarrollo de las técnicas empresariales y de dirección, llevaron a utilizar y reforzar las tareas de planeamiento educativo que en gran medida se apoyan en la cuantificación de los elementos que intervienen en la actividad de los centros docentes y sistemas escolares, reforzando así la visión numérica de los problemas educacionales (2).

Sin duda ninguna, la educación tiene unos aspectos cuantitativos que no pueden ser olvidados, y hasta se pueden considerar como condicionantes para la efectividad de una acción educativa. Sin dinero suficiente para pagar maestros, escuelas y material, difícilmente se puede realizar la educación en la sociedad actual.

Pero la educación es una tarea difícil, compleja, vulnerable a las adulteraciones. El derecho a la educación no sólo es el derecho a una determinada «cantidad» de educación, sino el derecho a una determinada «calidad». Así como las necesidades de alimentación no se cubren simplemente con suficiente cantidad de alimentos si estos se hallan en malas condiciones, la necesidad de educación no se satisface a menos que la educación tenga la calidad necesaria. (pp. 4-5).

García Garrido (1992) recoge estas mismas preocupaciones del siguiente modo:

“Hace ya muchos años en los ambientes educativos viene haciéndose referencia a la calidad de la educación, incluyéndose en esta expresión un conjunto de aspectos no demasiado concretos cuyo único denominador común es el de no ser fácilmente cuantificables.” (p. 37).

Como decíamos antes de la primera cita de García Garrido de este subapartado, la inminente aprobación de la nueva ley de educación fue el factor que espoleó el debate sobre la calidad, pues en el plano internacional ya existía una corriente para aplicar los métodos de la calidad a la educación. Las primeras iniciativas en este sentido se produjeron en Estados Unidos en la década de los 70 y respondían a las expectativas de desarrollo económico que desde la II Guerra Mundial los estados habían puesto sobre la educación (González Ferreras *et al.*, 1999). Una década más tarde, este interés por la

aplicación de las técnicas de gestión de la calidad en la educación aparecerá en el ámbito europeo alentado y promovido por la OCDE a través de sucesivas reuniones de ministros de educación –y más tarde por el propio Consejo Europeo– en torno a este tema. La siguiente cita recoge a la perfección este esfuerzo que los países miembros habían realizado al respecto y las expectativas de futuro que quedarían todavía por afrontar:

Nous avons avant tout essayé de montrer dans ce rapport que, au cours des dix années à venir, la priorité sera accordée à un relèvement de la qualité de l'enseignement obligatoire. Tous les pays de l'OCDE ont consenti un effort financier impressionnant pendant ces vingt dernières années pour améliorer les conditions matérielles des écoles et pour mener à bien des réformes radicales de leurs structures, de leur organisation et de leurs programmes d'études. Cette action a remarquablement bien réussi.

Jusqu'à présent, toutefois, ce succès a été essentiellement d'ordre matériel. Au cours de la prochaine phase, il faudra s'attacher à apporter des améliorations moins tangibles, qui seront sans doute plus difficiles à réaliser que celles de nature quantitative. Les autorités de l'enseignement, à tous les niveaux de la hiérarchie, doivent dès maintenant de demander quelle sera la nature de l'enseignement obligatoire dans dix ou vingt ans, ce que la société attendra alors de l'école, et ce que l'école attendra de la société. (OCDE, 1981)

Paradójicamente, después de reconocer la necesidad que habrá en años venideros de *apporter des améliorations moins tangibles*, la misma OCDE en 1991 se abstenga de dar “una definición única y estricta de calidad” (OCDE, 1991).

Volviendo a España, ya entrada la década del 2000, nos encontramos todavía con la misma idea, “No es un concepto sencillo, aunque a veces pueda parecerlo, porque casi siempre lleva implícita una elección previa de los significados.” (Pérez, López, Peralta y Municio, 2004). Y refiriéndose a la calidad y a su evaluación estos mismos autores llegan a afirmar que ambas se utilizan “de manera confusa para justificar, más que aclarar, los propios intereses o las argumentaciones técnicas de los agentes sociales.”

Estos autores estaban haciendo clara referencia a la polémica abierta en la Universidad española ante la vorágine evaluadora que venía teniendo lugar desde que se pusiera en marcha el Plan Experimental de Evaluación de la Calidad de 1993 y los siguientes planes que vendrían a sustituirlo hasta la formación en 2002 de la agencia de evaluación ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad). Pero la polémica no consistía únicamente en la evaluación y los diversos planes que se iban sucediendo, sino que durante la segunda mitad de la década de los 90, las universidades comenzaron a asumir modelos de calidad utilizados en el mundo empresarial y que venían a sustituir a otros modelos de evaluación de tipo más académico que desde la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria comenzaron a utilizarse. De Miguel Díaz y Apodaca Urquijo (2009) tienen un interesante trabajo en el que se intenta evaluar la efectividad de los planes de evaluación de la calidad y en el que se entra con más detalle en lo que acabamos de comentar. En concreto, parece que los modelos académicos de evaluación tenían su punto débil en el proceso de toma de decisiones, lo que los modelos empresariales tenían resuelto en virtud de la perspectiva de la mejora continua. Además, no parecía demasiado dificultosa la traducción de los elementos de estos modelos al campo educativo. Quintanilla (1998) lo recoge del siguiente modo:

Las técnicas de gestión de la calidad pueden extrapolarse con cierta facilidad desde la empresa industrial a cualquier tipo de organización de servicios, tanto pública como privada. En la práctica, sin embargo, cuando se inician programas de gestión de calidad en los organismos públicos aparecen problemas específicos, tanto de carácter conceptual como metodológicos, que no siempre se resuelven fácilmente. (...). Entre los problemas conceptuales señalaré dos: las dificultades para transferir el concepto de calidad empresarial a la universidad y las dificultades para identificar claramente al «cliente» del servicio de la enseñanza superior. Los problemas de diseño metodológico tienen que ver con la necesidad de articular diferentes dimensiones y niveles en la evaluación de la calidad de las universidades y de encajar la metodología de la evaluación de la calidad con otras prácticas usuales en la cultura académica. (p. 88)

Una cuestión más que vino a favorecer la adopción de estos modelos en la educación superior fue la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así se recoge en el trabajo que Olaskoaga Larrauri *et al.* (2009) presentan como recopilación de la primera fase de una investigación en la que participan un grupo importante de profesores y universidades españolas y latinoamericanas. De tal modo, que cuando hablan de los sistemas de gestión de la calidad como medio en la creación de espacios transnacionales de educación superior, no solamente están refiriéndose al europeo.

Por lo que respecta a la situación de la educación no universitaria en España durante los últimos quince años, podemos decir que es un tema que suscita gran interés y polémica tanto en la opinión pública como entre los profesionales de la educación y entre las autoridades políticas. Quizá, además de la importancia intrínseca del tema, este interés pueda encontrar una de sus causas en la mala situación de la educación en el

tramo obligatorio, según los resultados que arrojan los sucesivos informe PISA, el primero de los cuales data del año 2000 (OCDE, 2016). En torno a esta fecha en España se ponen en marcha iniciativas diversas para conseguir mejorar la calidad de la educación.

En el ámbito de las instituciones educativas de carácter privado también aparecen iniciativas encaminadas a la consecución de la calidad educativa. Representativo de esto es el gran número de proyectos de formación en modelos de gestión de la calidad que se ponen en marcha durante toda la década de 2000. En muchos de los casos, esta formación se tradujo en acciones institucionales que llegaron a modificar el organigrama y la estructura documental de los centros al incorporar a los mismos, cargos unipersonales, equipos y documentos de la máxima relevancia que hasta entonces no habían existido en este tipo de establecimientos².

A pesar de ello, la situación de la educación en España no parece haber mejorado. Se produce así un escenario paradójico y confuso por cuanto que los esfuerzos de las administraciones y de las entidades privadas –legislativos, económicos y humanos– han producido cambios profundos en los centros pero no parecen haber alcanzado el resultado esperado: la calidad de la educación.

² En cuanto a los cargos y equipos se pueden mencionar a los coordinadores de calidad, los equipos de calidad, los grupos de mejora,... Y en cuanto a la documentación, manual de calidad, planes estratégicos, cuadros de mando, procedimientos operativos, mapas y catálogos de procesos, informes de proceso,...

5. REVISTA DE EDUCACIÓN

Aunque en el apartado 5.2.5 *Los índices bibliográficos en Revista de Educación*, se expondrán algunos detalles relativos a los índices bibliográficos de *Revista de Educación*, nos parecía obligado hacer, siquiera, un breve comentario sobre la revista en esta introducción.

De acuerdo con los objetivos planteados para esta investigación, la lógica y la práctica en este tipo de investigaciones nos dirigió primeramente a recurrir como base documental una revista científica del campo de la educación. Además, nos fijamos una serie de criterios que nos aseguraran el necesario rigor de las publicaciones a las que tuviéramos acceso. Estos criterios fueron: a) que se tratara de una base documental que contara con el suficiente tiempo de existencia como para que se pudiera identificar el momento en que el fenómeno de estudio apareciera en el debate educativo y que siguiera publicándose al inicio de nuestro trabajo; b) que se tratara de una base documental de reconocida solvencia científica; c) que se tratara de una base documental con una amplia difusión; y e) que fuera accesible el conjunto del fondo documental.

Por lo que pudimos averiguar, las tres revistas más antiguas que todavía tengan publicación son *Revista de Educación* (1941), *Revista Española de Pedagogía* (1943) y *Bordón* (1949). Además, las tres cumplían con el segundo criterio. Lo que nos decantó a elegir *Revista de Educación* fueron los dos restantes criterios: por tratarse de una publicación del Ministerio de Educación, siempre ha tenido mayores facilidades para su difusión y de las tres, es la única que tiene todo el fondo de artículos disponible a través de la web y de forma gratuita. Por otra parte, el planteamiento editorial de la revista desde casi sus inicios nos pareció idóneo para nuestros fines.

Revista de Educación tiene un perfil temático generalista, pero solo evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en un conjunto de líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación en educación; políticas públicas en educación y formación; evolución e historia de los sistemas educativos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; atención a la diversidad; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; orientación educativa y tutoría; desarrollo profesional docente; cooperación internacional para el desarrollo de la educación. Estas son las líneas de demarcación del perfil temático de la revista desde los años 60. (<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/quienes-somos/presentacion.html>)

Sobre *Revista de Educación* no hay mucho escrito. Con motivo de algún acontecimiento especial, el propio consejo de dirección aprovechó la ocasión para hacer un poco de historia de lo que la revista había sido hasta ese momento. Estas ocasiones, en concreto, han sido la edición del nº Extraordinario de 1996, el inicio de una nueva etapa en la revista que se recoge en un artículo introductorio en el nº Extraordinario de 2006 y la publicación de la primera Memoria Anual correspondiente al año 2006, publicada en el nº 343 de 2007. También existe una brevísima referencia sobre la decisión de elaborar índices bibliográficos de manera continuada en el nº 315 de 1998.

En 1996 *Revista de Educación* dedica su nº Extraordinario al completo a presentar dos índices bibliográficos en los que se recogía información detallada de todos los artículos publicados desde sus inicios hasta el primer número del año 1993. Se publican dos índices bibliográficos y no uno solo porque durante el período de 1941 a 1951 la revista llevaba por nombre *Revista Nacional de Educación* y de ahí, que un índice

estuviera referido a esta, y el otro a *Revista de Educación*. Esta diferenciación cronológica nos da paso a presentar un breve recorrido histórico de la mano de los dos trabajos que hemos nombrado más arriba.

El primero de ellos es el que realizó Alejandro Tiana³ como presentación al n° Extraordinario de 1996. Tiana explica el motivo de la confección de los índices bibliográficos y aprovecha para hacer un poco de historia de la revista. Por su parte, Consuelo Vélaz de Medrano lo hace aprovechando el inicio de una nueva etapa en la revista y, a consecuencia de ello, de la presentación de la primera Memoria Anual. Evidentemente tanto Tiana como Vélaz de Medrano presentan una información similar, con las dos únicas y lógicas salvedades del estilo y de que esta última incorpora en su reseña histórica el período comprendido entre la reseña que hiciera Tiana y el momento en que ella escribe.

Ambos intentan establecer diferencias entre *Revista Nacional de Educación* y *Revista de Educación*, hablando de la primera como precedente o antecesora, sin embargo, se pueden ver en estos trabajos referencias a aquella como un primer período de esta. Hay que señalar que las diferencias entre ellas son evidentes y radican fundamentalmente en que *Revista Nacional de Educación* tenía una orientación más periodística que académica y en que tenía una clara orientación ideológica en defensa de los valores falangistas.

En 1951, la revista cambia su nombre a *Revista de Educación* y más allá de la mera denominación de la misma, supone una nueva etapa por el alejamiento de los valores

³ Alejandro Tiana es profesor de la UNED y fue director del CIDE y del INCE. Asumió la dirección de *Revista de Educación* desde 1989 hasta 1996.

falangistas y por una clara apertura ideológica, aunque seguía siendo un instrumento de difusión de la política educativa del estado. Los cambios que adopta –según escribe Tiana y recoge Vélaz de Medrano– son: a) se abandona el carácter cultural para adoptar una perspectiva educativa; b) se centra en aquellas cuestiones educativas que eran importantes en aquel momento; c) se plantea desde la necesidad del diálogo entre docentes y administración; d) intenta contribuir al cambio social por medio de la educación desde posturas de vanguardia; y e) se abre a las aportaciones que pudieran venir del extranjero. El período entre 1951 a 1961, es considerado como el primer período de *Revista de Educación*.

Durante estos diez años, se produce una proliferación de publicaciones centradas en la educación, lo que lleva a *Revista de Educación* a introducir algunos cambios que son los que hacen que desde 1961 se inicie una nueva etapa en la misma que llegaría hasta junio de 1968⁴.

Ya lejanos –dice Tiana– los propósitos de propaganda política de su predecesora, la revista se proclama abierta a cuantos trabajan en el campo docente, "sin otra limitación que la buena calidad de las aportaciones y la intención de servir a la obra común". (1996, p. 7)

Este planteamiento lleva a que la revista, durante este período, retome el carácter mensual que había tenido en algún otro momento anterior. Se amplía el número de páginas por ejemplar lo que posibilita un carácter más analítico con colaboraciones de

⁴ Este período tanto en su inicio como en su final vendría marcado con pequeños paréntesis en su publicación: entre junio y octubre de 1961 y entre junio y diciembre de 1968. (Tiana, 1996, p. 5).

mayor rigor y tratados en mayor profundidad. La revista cada vez se aproxima más a “un carácter académico e investigador”.

Tras la breve interrupción de la segunda mitad del año 1968, la revista reaparece en lo que sería una tercera etapa que se prolongaría hasta que en 1984 pasa a hacerse cargo de ella el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). En este período se establecen como objetivos: a) crear un espacio de debate interdisciplinar; b) ser plataforma de difusión de la investigación educativa tanto nacional como extranjera; c) ser voz “de las principales posiciones que se sustenten públicamente en relación con los planes y problemas de la educación en nuestro país, sin excluir los que reflejen criterios opuestos a los que orienten la acción oficial en este campo”.

A partir de 1984 la revista asume un nuevo formato que no presentará modificaciones importantes hasta finales de 2005: se introducen secciones monográficas, de investigación, de estudios y de documentación que permiten tratar en profundidad y con diversidad de miras los temas educativos de interés. Todo ello refuerza el carácter académico e investigador de la revista.

En la siguiente y última etapa de la revista, se mantienen los caracteres propios de la revista. Pero con el fin “lograr los índices de calidad e impacto que permitan un mayor reconocimiento internacional de los trabajos que en ella se publican” (Velaz de Medrano, 2007) la revista inicia un proceso de evaluación interna y externa que le ayude a adoptar las medidas necesarias para ello. La entonces directora de la revista –Dña. Carmen Maestro Martín– en el número extraordinario del 2006, exponía el inicio de la nueva etapa del siguiente modo:

Con más de 60 años de historia, la Revista de Educación se ha convertido en un privilegiado testigo de la evolución de la educación española en tan dilatado período. A lo largo de estos años se pueden seguir en sus páginas las profundas transformaciones de la realidad social y educativa del país, así como la evolución de la investigación educativa española e internacional.

La Revista ha sido un instrumento para la difusión de la investigación educativa y también para la reflexión sobre la práctica y las políticas educativas, tareas en las que ha alcanzado un notable reconocimiento. El equipo actual está firmemente convencido de la necesidad de mantener y consolidar ese reconocimiento, para lo cual ve necesario abordar ciertos cambios editoriales que hacen frente a los retos que hoy se le exigen a toda revista científica de difusión internacional. (p. 11).

Para estos nuevos objetivos plantea dos actuaciones: a) incorporación de “los últimos criterios internacionales de calidad de las publicaciones científicas, referidos al proceso de evaluación y arbitraje.”; y b) la renovación de funciones y miembros del Consejo Editorial y Asesor, ampliando la representación de miembros nacionales e internacionales. Otra cuestión de interés es que en 2006 la revista, además de su edición impresa, comenzó a publicarse en formato electrónico, lo que a todas luces junto con el acceso gratuito ha hecho de *Revista de Educación* un medio valiosísimo para la difusión de la investigación en campos educativos del máximo interés. Dos últimos acontecimientos importantes son que desde el nº 358 –el segundo de 2012– la revista se publica exclusivamente en formato electrónico y su publicación bilingüe desde 2015.

Como resultado de los nuevos planteamientos y de los esfuerzos realizados desde el Ministerio, en la actualidad *Revista de Educación* ha conseguido posicionarse entre las mejores revistas de educación españolas en JCR (Tabla 1 y Tabla 2).

Tabla 1. Citas, factor de impacto y factor de impacto (5 años) de revistas españolas de educación en JCR 2013

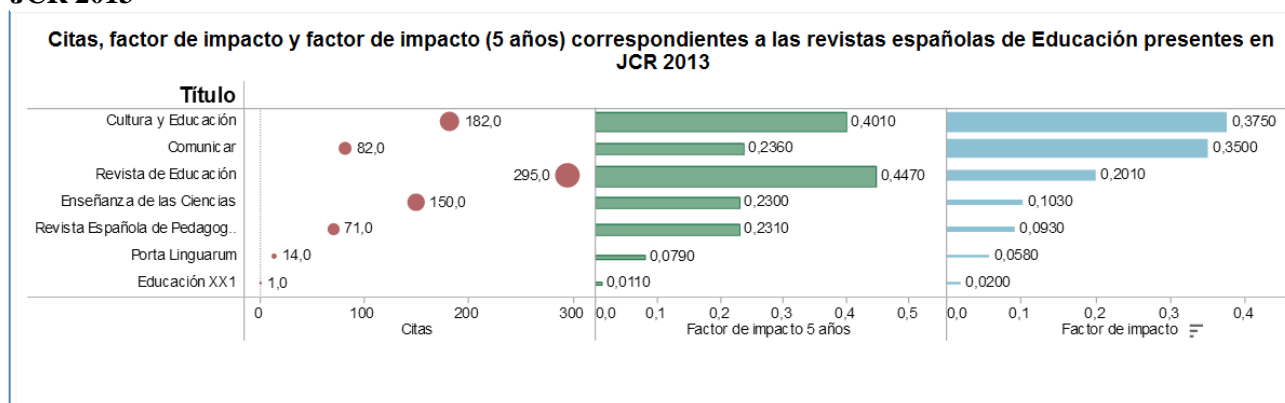
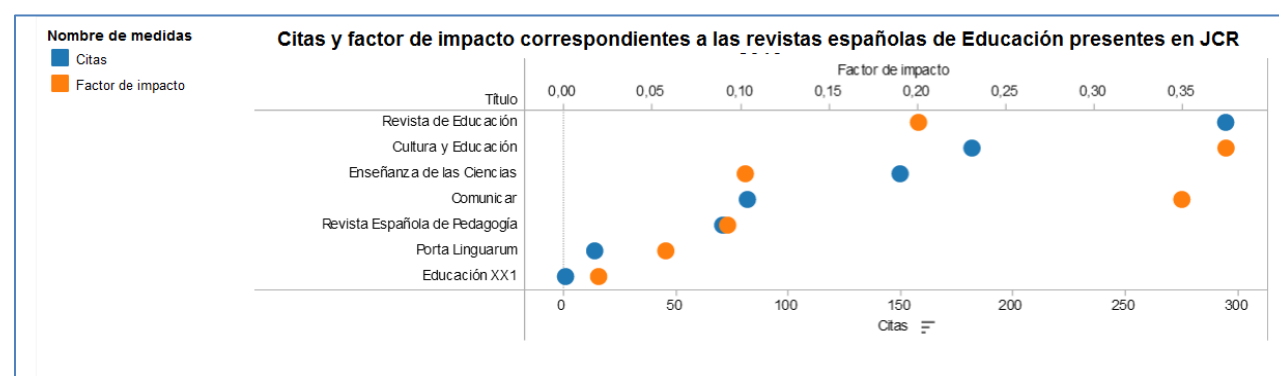


Tabla 2. Citas y factor de impacto de revistas españolas de educación en JCR 2013



La realización de los índices bibliográficos⁵

A consecuencia del éxito que tuvo la edición del índice bibliográfico publicado en 1996, el consejo editorial de la revista decide realizar índices con carácter anual. El de 1998 recoge las publicaciones entre 1993 a 1997. A partir de 1999 cada uno de los índices publicados corresponderá al año anterior. Quien participara en la realización de los índices durante nueve años consecutivos –de 1996 a 2005, Dña. Margarita Cabañas Corihuela– lo cuenta de este modo:

En 1996 la *Revista de Educación* publicó, en soporte papel e informático, un número extraordinario que recopilaba los ciento tres números de su primera etapa —*Revista Nacional de Educación, 1941-1951*— y los trescientos primeros números de la segunda etapa —*Revista de Educación, 1952-1993*—, ordenados alfabéticamente, agrupados por notaciones de la *Clasificación Decimal Universal (CDU)* y los correspondientes índices de autores, títulos y materias para facilitar la búsqueda. Dado el interés que para los investigadores y estudiosos despertó la bibliografía, ahora se ofrece la actualización de la publicación que recoge desde los números 301 a 314, más los extraordinarios de los años 1993-1997. El objetivo será efectuar una actualización anual. (Cabañas Corihuela, 1998)

⁵ No hemos querido hacer referencia a los motivos que llevaron a *Revista de Educación* a confeccionar y publicar los índices bibliográficos dentro de la reseña histórica por no interrumpir la narración. Pero no queríamos acabar este apartado sin hacer mención expresa a ello.

III INVESTIGACIÓN

6- METODOLOGÍA

7- RESULTADOS DE LAS BÚSQUEDAS

8- ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

9- ANÁLISIS DE CONTENIDO TEMÁTICO

6. METODOLOGÍA.

6.1. Metodología utilizada

Para realizar esta tesis doctoral se han utilizado diversas metodologías según los objetivos planteados. Primeramente se realizó una revisión bibliográfica sistemática en *Revista de Educación* con el fin de identificar artículos que estuvieran en relación con la calidad de la educación. Una vez localizados los artículos de interés, se continuó el trabajo en dos sentidos diversos. Por un lado, se realizó un estudio estadístico de frecuencias absolutas y relativas de estos artículos en relación con diversas variables; esto constituiría una vertiente cuantitativa del trabajo. Y por otro lado, se realizó un estudio de contenido temático de los artículos seleccionados; se trataría aquí de una vertiente cualitativa de la investigación.

De manera sintética podemos decir que se ha realizado una revisión bibliográfica sistemática con análisis estadístico de frecuencias absolutas y frecuencias relativas de la unidad de análisis -el artículo científico- y un posterior análisis de contenido temático.

6.1.1. Revisión bibliográfica sistemática

Debido al incremento y sofisticación de las herramientas tecnológicas de la información y comunicación, el número de artículos científicos así como de publicaciones destinadas a su recopilación y difusión se ha incrementado de manera exponencial. Una sencilla búsqueda, cuyos resultados podemos ver en la Tabla 3 y en la Tabla 4, nos dará idea de hasta qué punto esto es así.

Debido a este incremento, los trabajos de revisión de estudios e investigaciones realizadas y publicadas, se han convertido en un medio indispensable por la necesidad

de conocer los avances que la investigación científica ha originado. Precisamente, lo que una investigación basada en la metodología de la revisión bibliográfica busca, entre otras cosas, es sintetizar información sobre un tema particular, identificar aspectos y variables de interés y discutir de manera crítica las conclusiones aportadas por las investigaciones revisadas (López, 2013). No se trata de una investigación original en el sentido de presentar algo desconocido hasta un momento concreto, sino que tiene como objetivo analizar investigaciones pasadas y presentarlas desde un enfoque determinado (J. A. Guirao-Goris, Olmedo Salas, & Ferrer Ferrandis, 2008).

Tabla 3. Comparativa según palabras clave y año de publicación de la productividad de artículos científicos en Web Of Science (WOS)

Palabras clave	Años de búsqueda		Incremento de la productividad	
	2000 nº de artículos encontrados	2015 nº de artículos encontrados	Incremento absoluto	Incremento relativo
teaching methodology	207	1.523	1.316	636%
learning	34.237	80.936	46.699	136%
quality of education	2.199	12.465	10.266	467%
learning skills	1.386	8.484	7.098	512%

Tabla 4. Comparativa según palabras clave, año de publicación y país (España) de la productividad de artículos científicos en Web Of Science (WOS)

Palabras clave	Años de búsqueda		Incremento de la productividad	
	2000 nº de artículos encontrados	2015 nº de artículos encontrados	Incremento absoluto	Incremento relativo
teaching methodology	8	199	191	2388%
learning	350	2509	2159	617%
quality of education	13	295	282	2169%
learning skills	12	299	287	2392%

Adaptando lo que propone López (2013), nos ha parecido especialmente adecuado para nuestro caso enfocar la revisión bibliográfica sistemática como una metodología de investigación que consiste en la búsqueda de documentos elaborados por expertos en la materia de la que se trata y que tiene claramente definido: a) el objetivo que se persigue, b) la unidad de análisis objeto de la revisión y c) el procedimiento de búsqueda empleado al efecto.

6.1.1.1. Objetivos de la revisión bibliográfica

Los objetivos de nuestra investigación quedaron debidamente formulados en el apartado 2 de este trabajo. El propósito particular de nuestra revisión bibliográfica es llevar a cabo la acción 1 que junto con la 2 se plantearon como medio para conseguir

alcanzar el objetivo específico I. Este –recordamos–, decía así: “Hacer una revisión cuantitativa de los artículos publicados en *Revista de Educación* desde su aparición en 1941 hasta el último número de 2015.”

Necesitábamos, pues, “Identificar los artículos relacionados con la calidad o la mejora de la educación que se hayan publicado en *Revista de Educación* en el período comprendido entre 1941 a 2015.” (Acción 1) que es lo que perseguimos con la revisión bibliográfica.

6.1.1.2. Unidad de análisis

La unidad de análisis establecido –como se ha dicho– es el artículo científico. Hay que matizar, no obstante, que en esta categoría hemos incluido todos los trabajos publicados en el período de interés, sin hacer distinción de la naturaleza de los trabajos. De este modo, se han tenido en cuenta tanto los trabajos de investigación como las experiencias educativas como las crónicas sobre acontecimiento o eventos educativos como los trabajos monográficos propuestos por la dirección de la revista, etc. El único tipo de trabajo que se ha dejado al margen han sido las reseñas de libros.

Por querer enfocar la calidad de la educación desde el ámbito educativo en España se optó por buscar y revisar artículos que trataran sobre ello publicados por una revista española del campo de la educación. Se optó por *Revista de Educación*, del Ministerio de Educación Cultura y Deportes, tal como se ha comentado anteriormente.

6.1.1.3. Procedimiento de búsqueda

Son diversas las clasificaciones sobre tipos de revisión bibliográfica que se han propuesto en el plano teórico, sobre todo dentro del ámbito de las Ciencias de la Salud

(Arquero Avilés, 2002; J. Guirao-Goris, Olmedo, & Ferrer, 2008; S. Guirao-Goris, 2008; López, 2013; Pedraz Marcos, 2004; Ramos-Álvarez & Catena, 2004). Estas clasificaciones ayudan a entender qué matices pueden encontrarse entre distintas investigaciones llevadas a cabo con esta metodología; sin embargo, somos de la opinión que son más de ayuda en la tarea docente, como aproximación del estudiante a principios básicos de la investigación, o de metaestudios de revisión que como posibles caminos uniformes y acabados que puedan servir de vías predeterminadas para investigaciones futuras. De ahí que nos haya parecido más oportuno describir el proceso de búsqueda que nombrarla según alguna de las categorías de las diversas clasificaciones que existen.

Búsquedas preliminares

Con el fin de descartar la existencia de una tesis doctoral idéntica a la que nos habíamos planteado, realizamos búsquedas en TESEO, base de datos del MECED⁶ en la que se almacenan las tesis doctorales realizadas en las universidades españolas desde 1976⁷. La última de estas búsquedas se realizó el 18 de diciembre de 2015. Las búsquedas se realizaron según las estrategias que se describen a continuación.

Desde la opción “Búsqueda Avanzada”⁸, en el apartado “Buscar Tesis” se introdujo en el campo “con la frase exacta” la frase “Revista de Educación” y en el campo “...en el” se seleccionó la opción “Título”; en el apartado “Otros campos de búsqueda”, en el

⁶ <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/tesis-doctorales-teseo.html>

⁷ <https://www.educacion.gob.es/teseo/login.jsp>

⁸ <https://www.educacion.gob.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do>

campo “Universidad” se dejó la opción predeterminada, de modo que la búsqueda se realizara en todas las universidades españolas. No se obtuvo ningún resultado. Se realizaron diversas búsquedas más con filtros menos rígidos: desde “Búsqueda Avanzada” en el campo “con la frase exacta” se introdujo nuevamente “Revista de Educación”, pero en el “...en el” se seleccionó la opción “Título / Resumen”; siempre con la opción que nos aseguraba que la búsqueda se haría en todas las universidades. De este modo, se localizaron cuarenta y seis tesis doctorales. De estas cuarenta y seis, en cuarenta y dos aparecía “Revista de Educación” en la bibliografía⁹. Las otras cuatro contenían la frase de búsqueda en el resumen de la tesis pero ninguna de ellas consistía en un estudio sistemático de los artículos aparecidos en *Revista de Educación* que tuvieran relación con la calidad de la educación¹⁰.

De igual modo, se realizaron búsquedas en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus* con la intención de buscar otros trabajos que presentaran estudios sobre de la *Revista de Educación* y la aparición en ella de artículos relacionados con la calidad de la educación. Tampoco en esta ocasión, con procedimientos similares de búsqueda, se obtuvieron resultados que indicaran que se trataba de una investigación ya realizada.

Los índices bibliográficos en Revista de Educación

Revista de Educación edita índices bibliográficos en los que se recogen una relación de todos los artículos publicados desde el comienzo de la revista hasta el año anterior al

⁹ Al seleccionar la opción “Título / Resumen” el buscador también busca entre la bibliografía que se incluye en cada una de las fichas de las tesis doctorales.

¹⁰ Estas cuatro tesis aparecerán en el apartado Bibliografía consultada. (Gaete Quezada, 2011; Gallardo Camacho, 2012; Roith, 2000; URBANO MARCHI, 2003)

de publicación del índice. Habitualmente en el primer número de cada año (enero-marzo) aparece un artículo que es, precisamente, el índice bibliográfico del año anterior.

Hasta mediados del mes de junio de 2016, la página web de *Revista de Educación* contaba con un apartado llamado “Informes anuales” desde el que se accedía a otro, “Índices bibliográficos”¹¹, en el que se encontraban los enlaces directos a cada uno de los índices bibliográficos publicados. En torno a esa fecha, dicho apartado –y toda la información hipervinculada en él– desapareció y en la actualidad para la consulta de los índices bibliográficos hay que entrar en cada uno de los números de la revista en los que fueron publicados. En el Anexo I aparece la relación de todos los índices consultados para la realización de nuestra investigación.

No siempre la revista ha contado con estos índices. La aparición del primero de ellos data de 1996¹² (Cabañas Corihuela & Lorenzo Millana, 1996) y no aparece como tal índice en el apartado correspondiente de la página web, sino que se trata del número extraordinario de ese año con el que se quería conmemorar los trescientos primeros números de la revista haciendo una mirada hacia lo que había sido la producción a lo largo de más de cuarenta años: “Por primera vez la publicación se ocupa de sí misma, presentando el inventario de lo que ha sido su existencia y facilitando así a los investigadores y estudiosos, o a los simplemente curiosos, la reconstrucción de su historia” escribía Tiana Ferrer (Tiana Ferrer, 1996) dentro de las notas históricas sobre la revista que servían a modo de presentación al número.

¹¹ <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/Informes-anuales/Indice-bibliografico.html>

¹² <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1996/re1996.html>

La estructura de este índice, que pasamos a comentar a continuación, puede verse en la Tabla 3.

El índice aparece subdividido en dos grandes bloques que corresponden a estas dos etapas de la vida de la revista. Dentro del bloque que corresponde A *Revista Nacional de Educación* aparecen tres apartados; a saber: un primer Inventario de autores y artículos en el que aparecen los trabajos ordenadas alfabéticamente por autor, agrupadas según los campos de conocimiento que establece la *Clasificación Decimal Universal* (CDU) y numeradas de manera correlativa a lo largo de todo el inventario. En cada asiento bibliográfico de este primer inventario presenta, en este orden, apellidos y nombre del autor o autores; el título del artículo, el nombre abreviado de la revista; el año; el número del ejemplar; las páginas de inicio y final y un último apartado con los descriptores del artículo. Hay que añadir que los descriptores fueron tomados del *Tesaurus Europeo de la Educación* (TEE) en su versión de 1991 completados con términos propios del tesaurus español, y fueron añadidos por los documentalistas encargados de realizar los índices¹³. Es importante remarcar aquí que cada asiento bibliográfico quedaba, así, encuadrado según estos dos parámetros: por un lado los campos del conocimiento del CDU y por otro, por los descriptores del TEE.

¹³ Por conversaciones telefónicas e intercambio de correos electrónicos con el personal de *Revista de Educación* a lo largo del mes de febrero de 2016 la versión del TEE a la que se ha hecho referencia es la única versión que se utilizó al efecto. Del mismo modo, se pudo averiguar que la versión de la CDU utilizada es la de 1995. En esta labor de información y documentación sobre cuestiones relativas a códigos de clasificación y uso de tesaurus también se ha contado con la ayuda inestimable del personal de la biblioteca de la Universidad Cardenal Herrera CEU.

Tabla 5. Tabla comparativa de los apartados de los índices de Revista Nacional de Educación y Revista de Educación (1941-2005), tal como aparecen en el número extraordinario de 1996

Bloque primero. Revista Nacional de Educación	Bloque segundo. Revista de Educación	Información de cada índice
Inventario de autores y artículos	Inventario de autores y artículos	<ul style="list-style-type: none"> – Ordenado según campos de conocimiento de la CDU – Número (correlativo). – Autor/autores. – Título del artículo. – Nombre revista, años, número del ejemplar y páginas. – Descriptores.
Índice de autores	Índice de autores	<ul style="list-style-type: none"> – Ordenado alfabéticamente según apellidos de autores. – Apellidos y nombre de los autores. – Número/números del asiento en el que aparecen en el Inventario de autores y artículos.
	Índice de títulos	<ul style="list-style-type: none"> – Ordenado alfabéticamente según título de los artículos. – Títulos de los artículos. – Número del asiento en el que aparece en el Inventario de autores y artículos.
Índice de descriptores	Índice de descriptores	<ul style="list-style-type: none"> – Ordenados alfabéticamente según los descriptores. – Descriptores utilizados. – Número/números de los asientos en los que aparecen en el Inventario de autores y artículos.

El segundo apartado del primer bloque es un índice de autores ordenados alfabéticamente según apellido. En cada una de las entradas aparecen relacionados el número o números correspondientes al inventario anterior y que indica el artículo o artículos de autoría de dicho autor. Finalmente, el tercer apartado consiste en un índice de descriptores que como en el caso anterior recoge junto a cada uno de ellos el número del artículo en el que ha sido empleado.

El segundo bloque, el correspondiente a *Revista de Educación*, se subdivide en estos mismos tres apartados al que añade un cuarto. Se trata de un índice de títulos y los presenta ordenados alfabéticamente y con el número con el que aparecen inventariados en el primer apartado.

Después de este primer índice, que como hemos dicho no lo encontramos como tal sino que constituye el número extraordinario de 1996, se publicó un segundo en 1998 por el éxito tenido por el primero (Cabañas Corihuela, 1998). Este recoge los trabajos publicados en *Revista de Educación* en sus números del 301 al 314 más los de los números extraordinarios correspondientes, todos ellos, al período 1993-1997. Desde entonces hasta la actualidad se ha publicado un índice con carácter anual que, como ya se ha dicho, ha ido apareciendo -habitualmente- en el primer número del año siguiente al que corresponde el índice. Todos los índices bibliográficos publicados hasta el que corresponde al año 2005, han mantenido la estructura descrita: Inventarios de trabajos, Índice de autores, Índice de títulos e Índice de temas o Descriptores.

En 2006, por diversos motivos *Revista de Educación* introdujo algunas modificaciones que, además de a otras cuestiones, afectaron a la manera de elaborar los índices bibliográficos. Efectivamente, desde el año 2006, hasta la actualidad, los

índices han pasado a estructurarse en apartados temáticos según la nueva estructura de la revista.

En cada uno de los apartados como de los subapartados –a excepción de “Número extraordinario” –, se hace una relación de los artículos pertenecientes a ese apartado de cada uno de los tres números anuales. El último apartado –Índice de autores– por motivos evidentes tiene una organización distinta. Como se aprecia fácilmente, desaparece de este modo la categorización de los artículos según la CDU y los descriptores que acompañaban a cada entrada en los índices anteriores. Esta nueva estructura queda como aparece en la Tabla 6.

Este cambio en los índices fue de mucha importancia en nuestro trabajo porque condicionó totalmente el procedimiento de búsqueda que se estaba realizando y nos obligó a seguir un procedimiento de búsqueda para los índices elaborados desde 1996 a 2005 y otro procedimiento distinto para los realizados desde el 2006 hasta el 2015. Veámoslo desde el principio.

Tabla 6. Estructura de los índices bibliográficos publicados desde 2006 a 2015

Apartados de los índices	Información de cada índice
Sección monográfica	<ul style="list-style-type: none"> – Se recogen todos los artículos aparecidos en las secciones Monografía de cada uno de los tres números anuales ordenados según el número del ejemplar. – Listado alfabético según autores. – Título del artículo, nombre de la revista, número, año y páginas. – Dirección web en la que se puede localizar el artículo.
Sección ordinaria <ul style="list-style-type: none"> ○ Investigaciones y estudios. ○ Ensayos e informes. ○ Experiencias educativas (innovación) 	<ul style="list-style-type: none"> – Se recogen todos los artículos aparecidos en las correspondientes secciones de cada uno de los tres números anuales ordenados según el número del ejemplar. – Listado alfabético según autores. – Título del artículo, nombre de la revista, número, año y páginas. – Dirección web en la que se puede localizar el artículo.
Número extraordinario	<ul style="list-style-type: none"> – Se recogen todos los artículos aparecidos en el número extraordinario. – Listado alfabético según autores. – Título del artículo, nombre de la revista, número, año y páginas. – Dirección web en la que se puede localizar el artículo.
Reseñas bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> – Relación de libros reseñados en el período al que corresponde el índice. – Lista de libros ordenados alfabéticamente según el autor/autores de libro reseñado. – Año de publicación del libro. – Título del libro. – Ciudad y Editorial. – Autor de la reseña y número del ejemplar en la que aparece.
Índice de autores	<ul style="list-style-type: none"> – Listado de autores ordenados alfabéticamente aparecidos a lo largo de las secciones anteriores.

Los términos de búsqueda

Como el fenómeno al que nos estamos refiriendo “calidad de la educación” puede ser formulado de múltiples modos, se utilizó una estrategia de búsqueda con la que se asegurara no excluir posibles artículos de interés. Es decir, la “calidad de la educación” es una expresión normalizada por los tesauros de educación. Sin embargo, fuera del campo de la documentación y la biblioteconomía no siempre se sigue esta nomenclatura precisa. Por ello es frecuente encontrar estudios y publicaciones que refieren este fenómeno de modos diversos: “calidad de la educación, educación de calidad, calidad educativa, mejora de la educación, mejora de la calidad educativa,...”.

De este modo se tomó la decisión de utilizar como términos de búsqueda calidad y mejora dándolos como sinónimos de un mismo hecho: la calidad de la educación o la mejora de la educación.

Búsqueda en los índices de 1996 a 2005

Una vez descargados los índices en formato .pdf desde la página web de *Revista de Educación*¹⁴ se realizó la búsqueda con la funcionalidad “Buscar” del programa Adobe Acrobat Pro Extended. En cada uno de los índices se utilizó la palabra “calidad” como criterio de búsqueda y posteriormente “mejora”. Puesto que los índices –hasta el 2005– contaban con descriptores, se localizaron artículos que contenían las palabras bien en el título, bien en los descriptores, bien en ambos.

En un número importante de los artículos localizados, aparecía la palabra “calidad” referida a la “enseñanza”. La “calidad de la enseñanza” no era una expresión que nos

¹⁴ <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/Informes-anuales/Indice-bibliografico.html>

hubiéramos planteado en un principio como término de búsqueda pero la realidad de lo que nos estábamos encontrando, y el sentido común, impuso que también estos artículos fueran tenidos en cuenta en la investigación. Así pues, y después de descartar los artículos en los que las palabras de búsqueda no se referían ni a la educación ni a la enseñanza¹⁵ se hizo un vaciado de los índices en tres tablas distintas: una para “calidad de la educación”, otra para “calidad de enseñanza” y otra para los artículos que contuvieran el término “mejora” ya referido a la educación ya a la enseñanza. Todas ellas se diseñaron de modo que se pudieran recoger de manera ordenada y clara la información relativa a los artículos que aparecían en cada asiento bibliográfico (Ver Tabla 7).

Tabla 7. Campos de las tablas que recogen la información de los artículos localizados en los índices bibliográficos de Revista de Educación correspondientes a los años 1941 a 2005

CDU ¹⁶	MATERIA	ASIENTO	AUTOR	TÍTULO	Nº REV.	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Búsqueda en los índices de 2006 a 2015

Ya se ha comentado la nueva estructura de los índices a partir de 2006. En estos, cada entrada se presenta en el apartado correspondiente y aparecen con el formato de un

¹⁵ Con este primer refinado se eliminaron algunos artículos que se referían, por ejemplo, a la *calidad de vida*. Líneas más adelante se describirá el proceso de refinamiento de manera más completa.

¹⁶ En este campo aparecerían las materias catalogadas dentro de la serie 37.

listado bibliográfico al uso: nombre del autor o autores, título del artículo, nombre de la revista, número, año y páginas y la dirección web en la que se puede localizar el artículo. Se siguió un procedimiento similar al de los índices anteriores. Se utilizó la funcionalidad “Buscar” del programa Adobe Acrobat Pro Extended, ya mencionado, para localizar los títulos de los trabajos en los que aparecieran los términos de búsqueda relacionados con la educación o la enseñanza (“calidad” y “mejora”). Aquí nos encontramos con el problema de que en los asientos de los índices no aparecían las palabras clave de los artículos y aun no haciéndose referencia expresa en los títulos a los términos de búsqueda, evidentemente, en el resumen o en las palabras clave sí podrían aparecer. Y puesto que en el “primer bloque de búsqueda” (índices que recogían lo publicado entre 1941 y 2005) se tuvieron en cuenta los “Descriptoros” en este “segundo bloque de búsqueda”, para realizar una búsqueda similar a la anterior, nos propusimos revisar tanto las palabras clave como los resúmenes.

Por ello hubo que entrar en cada uno de los números de la revista y analizar el resumen y palabras clave de todos aquellos trabajos que por el título se pudiera sospechar su relación con nuestro campo de estudio y de este modo incluirlos, o no, en la selección de artículos que estábamos realizando.

Los artículos seleccionados se volcaron en tablas similares a las utilizadas anteriormente pero en las que, evidentemente, no aparecería el código de la CDU ni la materia a la que se refiere; tampoco en estos nuevos índices hay número de asiento (Ver Tabla 8).

Tabla 8. Campos de las tablas que recogen la información de los artículos localizados en los índices bibliográficos de Revista de Educación correspondientes a los años 2006 a 2015

---	---	---	AUTOR	TÍTULO	Nº REV.	PÁGS.	AÑO	PALABRAS CLAVE
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Proceso de refinación: exclusión de artículos

Se ha comentado ya que previo al volcado de las referencias de los artículos en las tablas, se hizo un primer refinado que consistió en eliminar los artículos en los que los términos de búsqueda no estaban referidos a la educación o a la enseñanza. Una vez completadas las tablas, se procedió a un segundo refinado. Este consistió en identificar los artículos en los que los términos de búsqueda (en estos casos, sí estaban en relación a la educación o a la enseñanza) hicieran referencia a situaciones muy parciales o muy ajenas o alejadas a la realidad de la educación en España. Para tomar decisiones sobre la inclusión o no de dichos artículos en los listados definitivos –al que en adelante nos referiremos como *Catálogo General de Artículos* (CGA). Anexo II– hubo que hacer una revisión del contenido de todos ellos pues no se trataba simplemente de excluir los trabajos que hablaran de parcelas de la educación o referidos a otros países o ámbitos geográficos, sino que también se adoptó el criterio de que lo que el trabajo contenía no era susceptible de ser extrapolado a una perspectiva global o a nuestro entorno más inmediato.

Así, por ejemplo, se excluyó el trabajo de De Gabriel (1989) en el que se hace un estudio cuyo título es *Los resultados de la enseñanza en la escuela pública gallega durante último cuarto del siglo XIX* o el que recogía el mensaje que el presidente J.F. Kennedy, presentaba ante el Congreso de los Estados Unidos de América el 20 de

febrero de 1961 y en el que por primera vez, Kennedy, aborda el problema de la educación en dicho país.

Con todos los artículos excluidos se compuso un listado al que hemos llamado Catálogo de Artículos Excluidos. La relación de artículos excluidos puede verse en el Anexo V.

Proceso de refinación: inclusión de artículos

Del mismo modo que durante el proceso de refinación se excluyeron artículos, vimos la necesidad de incluir en el estudio otros que en principio podrían no responder *stricto sensu* a los criterios de búsqueda.

Por un lado encontramos algunos artículos que si bien se referían a cuestiones locales de países distintos a España, en ellos se trataban cuestiones de la calidad de la educación de carácter general o teórico-conceptual, y por ello presuntamente válidas para cualquier contexto o presentaban investigaciones realizadas cuyas conclusiones podían ser fácilmente extrapolables a nuestro contexto (Driessen, 1999; Driessen & Vierke, 1999; Guimãres de Castro, Gómes de sá Pestana, M., & Schulmeyer Iriarte, 2000; Skilbeck, 1989).

Por otro lado, se localizaron varios artículos que por ser una presentación al número o al monográfico del número no venían acompañados ni de resumen ni de palabras clave. Lo que nos hizo detenernos en ellos fue, precisamente, el título del número o del monográfico que presentaban (Escudero Muñoz, 2006; Maruhenda Fluixá, 2011; Susinos Rada, 2012; Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo, 2006). En el Anexo IX se recoge la relación de los títulos de los números de la revista.

6.1.2. Análisis estadístico

El análisis estadístico de frecuencias absolutas se ha llevado a cabo con el fin de poder inferir el interés y su variación suscitado entre la comunidad científico-educativa por el tema de la calidad de la educación. Es decir, se parte de la suposición que el interés por *la calidad de la educación* debe conducir a la producción de artículos relacionados con aquella. Y, por otra parte, la variación en el número de artículos publicados puede ser un indicador de la variación en el interés que el tema pudiera suscitar, *per se*, o por cualquier condicionamiento de tipo coyuntural.

El análisis estadístico de frecuencias relativas añadiría a lo anterior hasta qué punto este interés por la calidad de la educación es relevante en referencia a otras cuestiones del ámbito de la educación.

6.1.3. Análisis de contenido temático

Si bien la estadística nos ayuda a organizar la información -grandes cantidades de información- en unidades más manejables y más fácilmente cuantificables, para nuestros objetivos no bastaba con un análisis de tipo cuantitativo pues lo que nos parecía prioritario era, en la medida de lo posible, arrojar luz sobre lo que pudiera entenderse por la calidad de la educación desde el campo mismo de la educación. De ahí que nos pareciera absolutamente necesario entrar en el estudio del contenido de los artículos seleccionados.

En cuanto al análisis de contenido temático, podemos decir que dentro de la Ciencias Sociales ha existido tradicionalmente el uso y análisis de productos culturales en grupos de humanos sin sistema de escritura como fuentes para la investigación, pero solo en las

últimas décadas se han entendido las producciones documentales en este mismo sentido (León & Montero, 2015). A este respecto, estos mismos autores, recogen la diferenciación que se ha hecho entre registros, como productos con carácter oficial, y documentos que tienen su origen en una decisión personal. Entre estos últimos se distingue, a su vez, aquellos de carácter público de los de carácter personal. Las publicaciones de carácter divulgativo o científico, como es el caso de *Revista de Educación*, se catalogarían, pues, como documentos públicos.

Estos mismos autores proponen como procedimiento de análisis de documentos un esquema similar al que se sigue en la metodología observacional durante la fase en que se generan los códigos arbitrarios de observación; si bien matizan que el primer paso a dar es la definición de la unidad de análisis. Nosotros, una vez definido nuestro nivel de análisis –el artículo científico, según la descripción hecha en el apartado 3.2.2– hemos preferido adoptar ciertas miras fenomenológicas en cuanto que, más que partir de un esquema analítico previo desde el que realizar el análisis de contenido, fueran los mismos contenidos los que hablaran del fenómeno que hemos intentado investigar. Es decir, se podría haber adoptado un determinado modelo de la educación como esquema desde el que analizar los contenidos que aparecieran durante la revisión de artículos, pero de este modo, ese esquema previo hubiera sido el que indicaría qué deberíamos mirar y qué deberíamos obviar. Sin embargo, nosotros quisimos no utilizar ningún esquema previo porque queríamos que fueran los contenidos que nos encontráramos, los que dieran soporte a la estructura en la que presentar esos mismos contenidos.

Este planteamiento metodológico no es ajeno a la investigación dentro del campo de las Ciencias Sociales. Podemos verlo, por ejemplo, en Angell y Freedman (1989) cuando dicen que los documentos como fuente de información están fuera de las

posibilidades de –relativo– control que el investigador pueda encontrar en metodologías como la observacional o la de encuestas y por ello debe investigar sobre esquemas o estructuras de compilación establecidos por otros y sobre los que debe limitarse a “vaciar estos materiales en nuevos moldes acordes con el problema investigado para que sean totalmente utilizables” (Angell & Freedman, 1989). Nosotros, precisamente, adoptaremos esta perspectiva: estos “nuevos moldes” será la estructura en la que presentemos los contenidos que se hallen; y esa estructura surgirá de los mismos contenidos encontrados.

7. RESULTADOS DE LAS BÚSQUEDAS

En el apartado 5. METODOLOGÍA, se expusieron los procedimientos de búsqueda y selección de los materiales de estudio. De este modo, se llevaba a cabo la primera de las tres acciones que conducirían a alcanzar el objetivo específico I: “Hacer una revisión cuantitativa de los artículos publicados en Revista de Educación desde su aparición en 1941 hasta el último número de 2015.” Lo que nos quedaba, ahora, era el análisis estadístico de frecuencias absolutas y relativas (Acción 2) de los artículos identificados.

Para poder realizar esta revisión cuantitativa, consistente en los análisis estadísticos mencionados, necesitábamos dotar al conjunto de los artículos de una estructura que nos permitiera, precisamente, ese tratamiento estadístico y al mismo tiempo nos facilitara el acceso a cualquiera de ellos de manera ordenada y rápida.

Esto es lo que describiremos a continuación.

7.1.Determinación de las categorías de análisis estadístico.

En los apartados 5.2.3, 5.2.4 y 5.2.5, se describieron los procedimientos de búsqueda, selección y refinación de los artículos encontrados. La información de cada uno de ellos se volcó en tablas según hubieran sido publicados antes del año 2006 o a partir de esta fecha. (Ver tablas 9 y 10).

Tabla 9 Campos de las tablas que recogen la información de los artículos localizados en los índices bibliográficos de Revista de Educación correspondientes a los años 1941 a 2005

CDU ¹⁷	MATERIA	ASIENTO	AUTOR	TÍTULO	Nº REV	PÁGS	AÑO	DESCRIPTORES
---	----	----	----	----	----	----	----	----

Tabla 10. Campos de las tablas que recogen la información de los artículos localizados en los índices bibliográficos de Revista de Educación correspondientes a los años 2006 a 2015

---	---	---	AUTOR	TÍTULO	Nº REV	PÁGS	AÑO	PALABRAS CLAVE
----	----	----	----	----	---	---	---	---

Se habilitó una hoja de Excel para cada uno de los índices anuales¹⁸. Una vez listados todos los artículos, tuvimos que abordar varias cuestiones surgidas en el proceso de búsqueda que no estaban contempladas al inicio de la investigación y a las que había que dar respuesta. En concreto se nos plantearon cuatro: 1) ¿Deben diferenciarse los artículos que hablan de “calidad de la educación” de los que lo hacen de “calidad de la enseñanza”?; 2) ¿Deben diferenciarse los artículos que utilizan la expresión “calidad de la educación” de los que utilizan o incluyen el término “mejora”?; 3) ¿Deben diferenciarse los artículos que contienen los términos de búsqueda en el título de los que los contienen en los descriptores o en el resumen o en las palabras clave?; 4) Si los términos de búsqueda no están en el título, ¿deben diferenciarse los artículos que

¹⁷ En este campo aparecerían las materias catalogadas dentro de la serie 37.

¹⁸ Recordamos que el de 1996 recogía todos los números publicados desde 1941 hasta 1992; el índice de 1998 recogía los publicados entre 1993 y 1997 y desde 1999 los índices han recogido los números publicados en el año anterior.

los contienen en los descriptores de los que los contienen en el resumen o en las palabras clave?

En definitiva, se trataba de determinar si estableciendo distintas categorías de artículos –en función de dichas cuestiones– se posibilitaría que el posterior estudio estadístico proporcionara una información más precisa y, por tanto, de mayor relevancia. Veamos las decisiones que se tomaron.

Con la primera de las cuatro cuestiones se nos planteaba si debíamos hacer una diferenciación entre los artículos que hablaban de “calidad de la educación” de los que lo hacían de “calidad de la enseñanza”. Si bien desde la Pedagogía o la Teoría de la Educación, esto no habría supuesto ningún dilema –pues *educación* y *enseñanza* refieren fenómenos distintos– los criterios utilizados para la clasificación de los artículos, tal como se hallan en los índices en los que realizamos las búsquedas, exigían de nosotros un mínimo de atención. Efectivamente, los descriptores utilizados en la elaboración de los índices fueron extraídos del Tesoro Europeo de la Educación (TEE)¹⁹. Aquí, aparecen “calidad de la educación” y “calidad de la enseñanza” como dos descriptores distintos. Sin embargo, en las materias recogidas en la Clasificación

¹⁹ Versión de 1991. Según conversación telefónica mantenida con el personal de *Revista de Educación*, es la única versión del TEE utilizada en la elaboración de los índices (hasta el correspondiente a 2005).

Decimal Universal (CDU)²⁰ no se hace tal distinción; antes al contrario, pues el código 37 es enunciado, precisamente, como “Educación. Enseñanza”²¹.

Como en definitiva, lo que nos interesaba era averiguar la producción sobre la calidad, y fuera esta en relación a aspectos más globales (educación) o más parciales (enseñanza) del fenómeno educativo, nos parecía que tal distinción no aportaría datos de relevancia de cara a alcanzar nuestros objetivos; conscientes, al mismo tiempo, de que en el ulterior análisis de contenido temático de los artículos se podría dilucidar de algún modo este asunto.

Lo mismo ocurrió con la segunda cuestión. Nos planteamos si se debía diferenciar entre artículos que contuviesen el término *mejora* referido a la *educación* o a la *calidad de la educación* o a expresiones similares. Esta situación era un poco más clara pues, a pesar del extendido uso del término, *mejora de la educación* o *mejora de la calidad educativa* no son descriptores que aparezcan en el TEE ni materias de la CDU. Por lo que, unido al mismo criterio que anteriormente, se decidió no diferenciar en categorías distintas artículos que contuvieran, o no, dicho término en cualquiera de los usos comentados y dejar que el análisis de contenido que se llevaría a cabo más tarde arrojará luz sobre este asunto.

Una tercera cuestión que tuvimos que abordar fue el hecho de que unos artículos contenían los términos de búsqueda en el mismo título mientras que otros los incluían en los descriptores o en las palabras clave o en el resumen o en palabras clave y

²⁰ Versión de 1995. Según conversación telefónica mantenida con el personal de *Revista de Educación*, es la única versión del CDU utilizada en la elaboración de los índices (hasta el correspondiente a 2005).

²¹ Ver http://www.uab.cat/doc/CDU_tabla-materias.pdf Recuperado 30 de junio de 2016.

resumen. Esto nos llevó a hacer la valoración de que unos artículos (los que contenían los términos de búsqueda en el título) trataban el asunto de la calidad de la educación como tema nuclear del trabajo, y por ello de mayor relevancia para nuestra investigación, y que los otros podrían hacerlo de manera más tangencial y por ello, siguiendo el mismo razonamiento, tener menor relevancia para nuestra investigación.

A la cuarta cuestión llegamos como consecuencia de la tercera: ¿debemos tratar del mismo modo todos los artículos que no contienen los términos de búsqueda en el título? Aquí nos encontramos con el problema, ya comentado, de que la estructura de los índices sufre un cambio importante a partir del correspondiente a 2006. Para lo que nos interesa, son dos cambios los que atañen a las consideraciones sobre la categorización de los artículos de cara al estudio estadístico que nos proponíamos llevar a cabo. Por una parte está la desaparición del código y materia de la CDU²² y por otra, que los descriptores desaparecen de los índices y aunque aparecen las palabras clave (no en el índice, sino en cada artículo junto al resumen) existe una diferencia entre unos y otras que pasamos a comentar.

Los descriptores habían sido incluidos en los índices bibliográficos por los documentalistas que los realizaron. Las palabras clave, al igual que el resumen son elaboraciones de los propios autores. Ante esto, cabe pensar en un posible sesgo subjetivo del documentalista que elabora los índices frente al juicio, supuestamente, más ajustado de los autores del trabajo. Sin embargo, así como los documentalistas utilizan una serie de códigos estandarizados (TEE y CDU) que introducen orden y

²² Esto imposibilita el análisis estadístico de los artículos publicados en relación con la materia del CDU en la que vienen clasificados. Este análisis solo se podrá hacer con los artículos publicados hasta el 2005.

comparabilidad, los autores no siempre hacen uso de ellos con lo que en este caso se podría sospechar cierta confusión por la aparición de términos no estandarizados para la búsqueda ni para la documentación.

Finalmente, ante el convencimiento del buen juicio y hacer de documentalistas y autores y buscando una categorización que no se perdiera en matices que no responderían a los objetivos planteados en este trabajo, resolvimos no tomar esta diferencia como criterio discriminante de dos nuevas categorías.

Antes de pasar a presentar de manera formalizada las distintas categorías realizadas sobre las que hacer el análisis estadístico, nos parece oportuno formular el criterio de categorización seguido, a partir del total de artículos localizados, de la manera siguiente:

La aparición de los términos de búsqueda en el título del artículo indicará que el tema de estudio es tratado de manera directa y como eje temático nuclear del mismo. Por el contrario, la aparición de los términos de búsqueda ya en los descriptores ya en las palabras clave y en el resumen ya en palabras clave o en el resumen del artículo indicará que el tema de estudio es tratado de manera indirecta o tangencial y supone un eje temático secundario dentro del mismo.

7.2. Formalización de los listados de artículos obtenidos: los catálogos.

Pasamos, de este modo, a presentar de manera formalizada la categorización realizada a partir de los artículos seleccionados. Cada categoría quedará recogida en sendos listados a los que hemos denominado *catálogos*. Estos catálogos serán una de

las fuentes de datos, junto con otras, que tomaremos en consideración para realizar los análisis estadísticos que se presentarán más adelante.

Se han establecido tres categorías; a saber:

- El total de artículos resultantes de los procesos de búsqueda y posterior refinación. Esta categoría incluye todos los artículos objeto de estudio tanto para el análisis estadístico como para el análisis de contenido temático e integra las dos categorías que se nombran a continuación.
- Artículos resultantes de los procesos de búsqueda y posterior refinación que contienen los términos de búsqueda en el título. Estos artículos están contenidos en la primera categoría nombrada.
- Artículos resultantes de los procesos de búsqueda y posterior refinación que no contienen los términos de búsqueda en el título. Es decir, los términos de búsqueda aparecen en los descriptores (que el documentalista ha añadido en los índices bibliográficos –artículos publicados hasta 2005) o en el resumen o palabras clave (elaborados por el propio autor –artículos publicados desde 2006). Estos artículos están contenidos en la primera categoría nombrada.

Los artículos que componen cada una de estas categorías se recogen en sendos listados o catálogos que se presentan como anexos (Anexo II, Anexo III y Anexo IV). En la Tabla 11 presentamos el nombre de los diversos catálogos, el anexo correspondiente, el número de artículos que compone cada catálogo así como el código que utilizaremos a lo largo del trabajo para referirnos a ellos y a los artículos que los componen de una manera fácil y rápida. También incluimos en la tabla, el catálogo de los artículos que fueron excluidos como consecuencia del proceso de refinación;

obviamente, los artículos que componen este catálogo no formarán parte de los datos utilizados para ulteriores estudios.

Tabla 11. Catálogos de artículos publicados en Revista de Educación durante el período 1941-2015 resultantes de los procesos de búsqueda, refinación y posterior categorización.

Catálogo / Anexo	Código del catálogo	Código de artículos	Nº de artículos encontrados
Catálogo general de artículos / (Anexo II)	(CGA)	Artículos CGA	151
Catálogo de artículos con los términos de búsqueda en el título / (Anexo III)	(CCT)	Artículos CCT	62
Catálogo de artículos sin los términos de búsqueda en el título / (Anexo IV)	(CST)	Artículos CST	89
Catálogo de artículos excluidos / (Anexo V)	(CEx)	Artículos CEx	20

8. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE ARTÍCULOS CGA²³, CCT²⁴ y CST²⁵ PUBLICADO EN REVISTA DE EDUCACIÓN

En este apartado vamos a presentar los resultados de las acciones 2 que se plantó como medio para conseguir alcanzar el objetivo específico II: “Hacer una revisión cuantitativa de los artículos publicados en *Revista de Educación* desde su aparición en 1941 hasta el último número de 2015.” Esta acción se formuló del siguiente modo:

2. Realizar un análisis de las frecuencias absolutas y relativas de la publicación de dichos artículos. (Los identificados según los criterios de búsqueda).

La información que presentaremos tiene origen en los datos que aparecen recogidos en los catálogos CGA, CCT y CST, en el recuento de artículos que se ha hecho utilizando los índices bibliográficos publicados por *Revista de Educación* y en la revisión y cotejo de estos, con los sumarios de la revista. Todo ello está recogido en anexos, según se detalla a continuación:

- Anexo I: Listado de índices bibliográficos utilizados para la elaboración de los catálogos de artículos.

²³ Recordamos que son los artículos que componen el Catálogo General de Artículos (CGA) y que fueron localizados en *Revista de Educación* durante el periodo comprendido entre 1941 a 2015 según los términos de búsqueda *calidad* y *mejora* referidos a la educación. Los artículos CCT y CST componen los catálogos denominados por las mismas siglas.

²⁴ Catálogo de artículos que contienen los términos de búsqueda en el título.

²⁵ Catálogo de artículos que no contienen los términos de búsqueda en el título.

- Anexo II: Catálogo general de artículos (CGA).
- Anexo III: Catálogo de artículos con los términos de búsqueda en el título C(CT).
- Anexo IV: Catálogo de artículos sin los términos de búsqueda en el título (CST).
- Anexo VI: Tabla con las frecuencias anuales absolutas y relativas de la publicación total de artículos y de artículos CGA, CCT y CST.
- Anexo VII: Listado de materias CDU y número de artículos.
- Anexo VIII: Listado de artículos por revista y materia CDU.
- Anexo IX: Relación de títulos de los números de *Revista de Educación*.

La exposición de los resultados la realizaremos en tres apartados: 1) estudio de cuestiones cronológicas; 2) estudio de las frecuencias absolutas y relativas de la publicación de artículos CGA, CCT y CST; y 3) estudio de las frecuencias absolutas y relativas de artículos según las materias del CDU.

8.1. Estudio de aspectos cronológicos

Primeramente mostraremos resultados del estudio de la publicación de los artículos CGA en relación con aspectos cronológicos. Algunos de ellos revisten mayor interés que otros pero somos de la opinión que todos ellos ayudan a formar una idea más acabada de cómo se desarrolló durante el período estudiado la dinámica de la producción de artículos en torno al tema que nos ocupa. Recordamos que el período de estudio abarca desde 1941 a 2015; esto es, un total de 75 años.

En concreto, vamos a presentar tablas y gráficas que muestran si hubo producción, o no, de artículos CGA en períodos anuales y decenales. Asimismo, hemos elaborado una

distribución de la producción en ciclos que abarcan años continuados sin producción unido a años con producción. Lo iremos detallando conforme aparezcan.

En la Tabla 12 se muestra el total de años que comprende el estudio y las frecuencias absolutas de años sin producción y con producción de artículos CGA, y sus respectivas frecuencias relativas.

Tabla 12. Frecuencias absolutas y relativas de años que comprende el estudio de la investigación²⁶ y de años con producción y sin producción de artículos CGA²⁷.

Categorías	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Años que abarca el estudio	75	100%
Años en los que se publicó algún artículo referido a la calidad	38	50,67%
Años en los que no se publicó ningún artículo referido a la calidad	37	49,33%

Como se ve existe un equilibrio casi total entre los años con producción y si producción, aproximándose ambas categorías al 50%. En la Gráfica 1 se pueden observar las distribuciones de las dos categorías a lo largo de todo el período. A la vista de que la publicación de artículos relacionados con la calidad de la educación cada vez es más frecuente y que a partir de 1998 llega a ser constante, parece evidente pensar que

²⁶ El período de estudio abarca desde 1941 a 2015.

²⁷ Al hablar de artículos CGA, nos referimos a los artículos que se localizaron según los términos de búsqueda y que fueron incluidos en el Catálogo General de Artículos (CGA).

el interés por el tema ha sido creciente hasta convertirse en un asunto que es tratado de manera permanente.

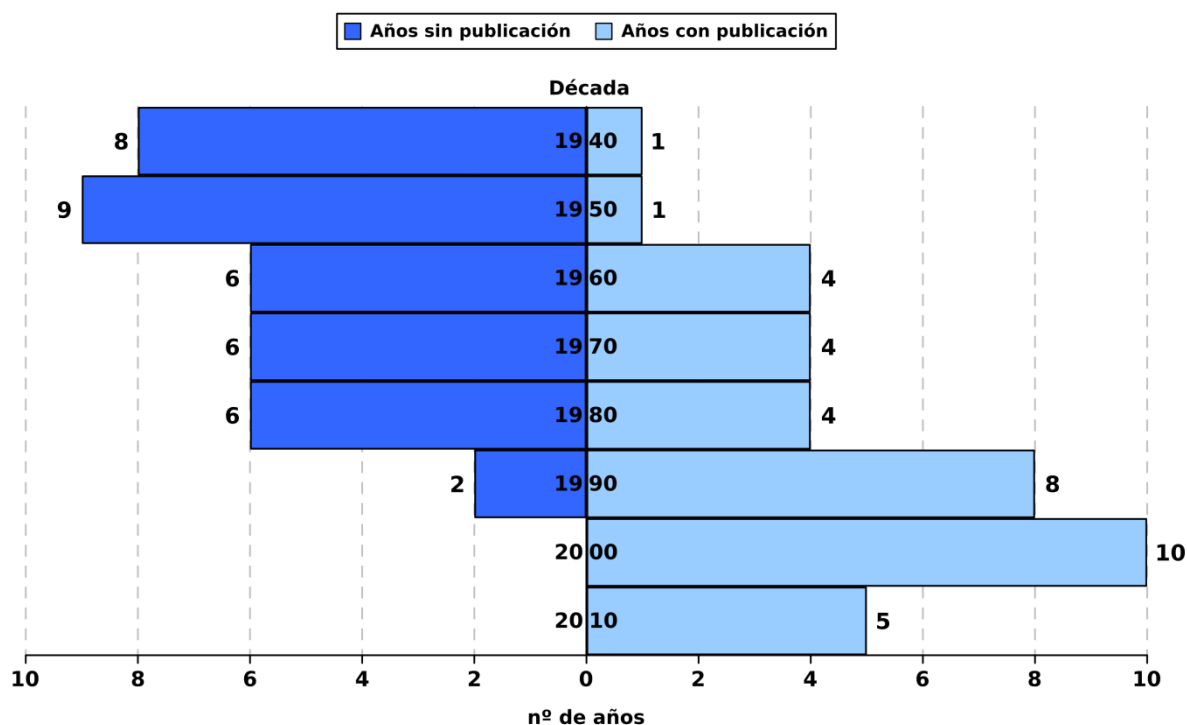
Si miramos la distribución de los años con y sin producción, se pone de manifiesto que hasta entrada la década de los sesenta, el interés por la calidad de la educación parece más bien anecdótico, pues dentro de un período de veintidós años (1941 a 1963) solo hay producción en dos de ellos y con intervalos entre el primero y el segundo de once años (1946 a 1957) y de seis años entre el segundo y el siguiente artículo, que aparecería en 1963. Es en ese año, 1963, y hasta 1981, en el que se abre un período en el que parece que el tema por la calidad de la educación despierta un interés relativamente mantenido, pues no pasan más de dos años sin producción. Curiosamente, entre 1982 y 1986, se produce un nuevo período sin producción ninguna. Entre 1986 y 1996 se da un período de diez años en el que los períodos con producción se hacen cada vez más largos: vemos cómo va en aumento el número de años consecutivos con producción y, por el contrario, los períodos sin producción se reducen al mínimo –un solo año– y se distancian entre sí.

Finalmente, encontramos el último período que abarca un total de dieciocho años –de 1998 a 2015– en el que, de manera ininterrumpida, hay producción a todo lo largo del mismo.

En la Gráfica 1 se puede apreciar en detalle esto que se ha comentado.

Cada barra representa un ciclo de tiempo compuesto por un período de años continuados en los que no hubo producción y un período de años continuados en los que sí hubo producción. El interés de la información que aparece en la tabla radica en que muestra la producción mantenida en su relación con los años sin producción y la dinámica ocurrida a través del período estudiado²⁸.

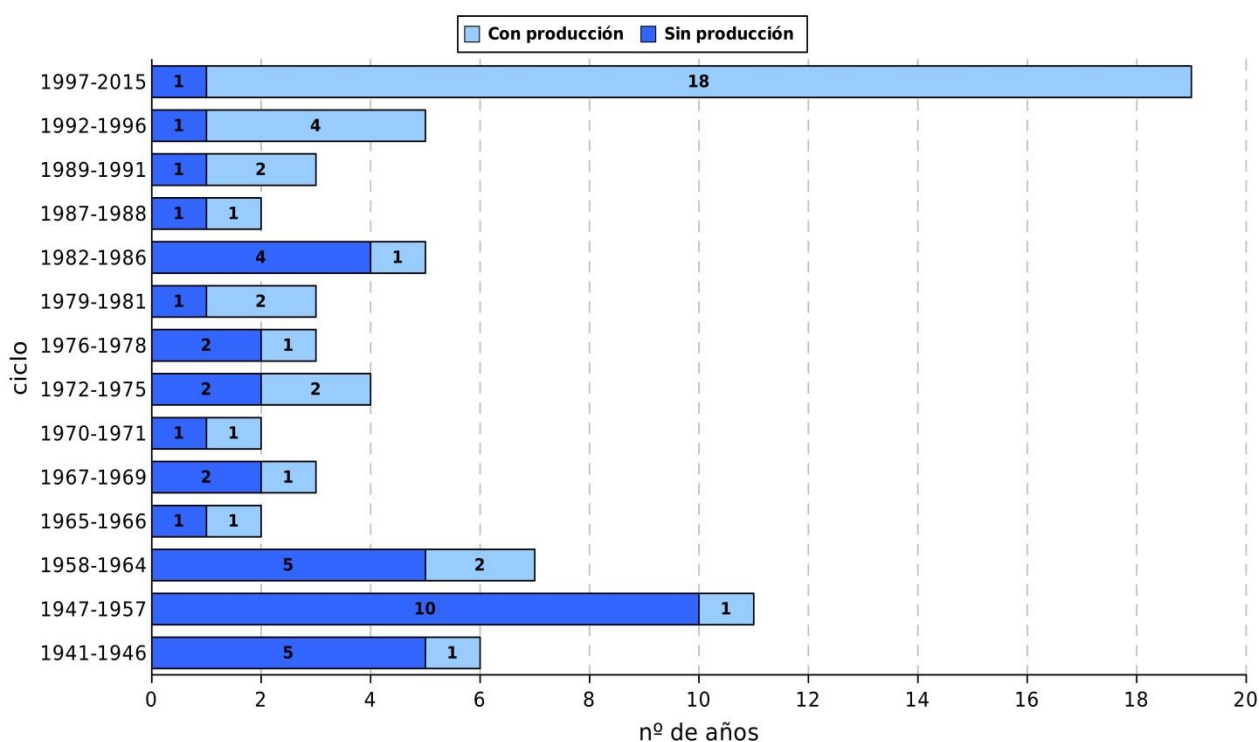
Gráfica 1 Distribución de años, por décadas, con producción y sin producción de CGA.



²⁸ Nótese que tanto la década de 1940 como la de 2010 no aparecen completas en nuestro estudio. Este comienza en 1941 y finaliza en 2015.

Como se ve, después de ciclos en los que hay muchos años sin producción y muy pocos con producción, se pasa a ciclos mucho más breves, debido al aumento de la frecuencia con la que se producen artículos sobre calidad de la educación. Finalmente, se llega a una última etapa en la que los ciclos se alargan por el aumento de los períodos continuados de producción y la disminución de los que no tienen producción, para llegar al último ciclo en el que hay producción durante dieciocho años de forma ininterrumpida.

Gráfica 2. Ciclos temporales compuestos por períodos de años continuados con producción y años continuados con producción de artículos CGA.



En cuanto a aspectos cronológicos en relación con la producción de artículos que traten la calidad de la educación de nuestro estudio, podemos afirmar que no hay distinción entre años con publicación y años sin publicación en cuanto el número de los mismos. Sin embargo, sí

hay diferencia –y sustancial– en relación al momento de la producción de los artículos CGA dentro de toda la serie de años objeto de análisis. Efectivamente, la producción de este tipo de trabajos es más constante y mantenida conforme nos desplazamos hacia el final del intervalo completo, donde se concentran los períodos de años continuados más largos

8.2. Estudio de las frecuencias absolutas y relativas de la publicación de artículos CGA, CCT²⁹ y CST³⁰

En el apartado anterior se han presentado resultados del estudio sobre la producción de artículos –si la hubo o no– que trataran sobre la calidad de la educación incluidos en nuestro trabajo, en relación con aspectos cronológicos. En este, mostraremos los resultados del estudio en relación a las categorías en que fueron agrupados los artículos (artículos CGA, CCT y CST) y el número de artículos publicados en relación a períodos anuales y quinquenales y su comparación entre ellos.

Producción de artículos por categorías

Pasamos a presentar diversas tablas en las que se muestran las frecuencias absolutas y relativas de los artículos CGA, CCT y CST en relación al total de artículos publicados a lo largo de todo el período de estudio.

²⁹ Al igual que se comentara en la anterior nota al pie, los artículos CCT son aquellos que se localizaron según los términos de búsqueda y estos se contenían en el título de artículo. Estos componen el catálogo CCT.

³⁰ Los artículos CST son aquellos que se localizaron según los términos de búsqueda y estos no aparecían en el título –se contenían en descriptores o en palabras clave o en el resumen. Estos componen el catálogo CST.

La Tabla 13 presenta los totales de artículos publicados a lo largo de los setentaicinco años que abarca el estudio y las frecuencias absolutas y relativas de los artículos CGA, CCT y CST. En la Gráfica 3 podemos ver esa misma información.

Tabla 13. Frecuencias absolutas y relativas de los artículos CGA, CCT y CST en relación al total de artículos producidos a lo largo de todo el período que abarca el estudio.

Categorías	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Artículos publicados a lo largo de todo el período de estudio	5553	100%
Artículos CGA	151	2,72%
Artículos CCT	62	1,12%
Artículos CST	89	1,60%

Como se ve, el porcentaje de artículos CGA con respecto a la producción total de artículos no es demasiado relevante. Si bien esta información, para poder valorarla de manera adecuada deberíamos conocer el porcentaje de producción de otras temáticas similares a la que nosotros estudiamos. En el siguiente subapartado podremos entrar en mayor detalle sobre esta cuestión.

Si bien las tablas y gráficas que se irán presentando tendrán como base los datos aportados en la Tabla 13, nos pareció interesante incluir también un estudio comparativo similar, pero referido a los artículos publicados solo en los años en que hubo producción de artículos CGA (Tabla 14 y Tabla 15).

Gráfica 3. Frecuencia absoluta del total de artículos y de artículos CGA, CCT y CST publicados en todo el período que abarca la investigación y frecuencia relativa de artículos CGA, CCT y CST en relación al total de artículos publicados a lo largo de todo el período que abarca el estudio.

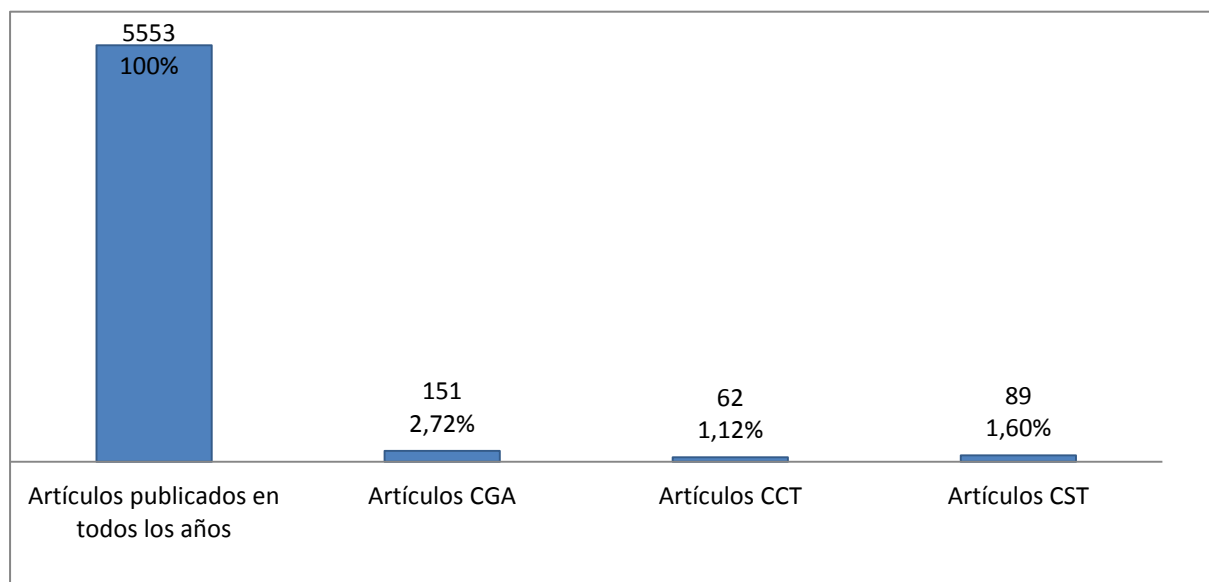


Tabla 14. Frecuencias absolutas y relativas de artículos publicados a lo largo de todo el período que abarca la investigación y de artículos publicados en los años en que se publicaron artículos CGA.

Categorías	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Artículos publicados a lo largo de todo el período de estudio	5553	100%
Artículos publicados en los años en los que se publicó algún trabajo sobre calidad/mejora de la educación/enseñanza	2812	50,64%

Tabla 15. Frecuencias absolutas del número de artículos publicados en los años en los que se publicaron artículos CGA y frecuencias relativas de los artículos de CGA, CCT y CST respecto al total de artículos publicados en los años de interés

Categorías	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Artículos publicados en los años en los que se publicó algún trabajo sobre calidad/mejora de la educación/enseñanza	2812	100
Artículos CGA	151	5,37%
Artículos CCT	62	2,20%
Artículos CST	89	3,17%

El interés radica en que dábamos por supuesto que los años que sí hubo producción de artículos de interés podría responder a alguna causa que motivara este tipo de temática. Como se ve, aunque hay un aumento de las frecuencias relativas del número de artículos – aproximadamente el doble para cada categoría de artículos– no hay una verdadera variación pues el número de artículos totales a los que se refiere viene a ser la mitad que en la anterior comparativa (Tabla 13).

Distribución temporal de la producción de artículos CGA

Pasamos ahora a presentar los resultados del estudio de la producción de artículos CGA, según la distribución temporal en la que fueron publicados. Hasta ahora –según hemos visto– podemos pensar que el interés por la calidad de la educación parece haber crecido a la vista del aumento de años consecutivos en que ha habido producción. Y también, que el porcentaje de artículos CGA en relación con el total de artículos publicados parece algo reducido –aunque, como hemos dicho antes, esto no se pueda valorar adecuadamente. Con

las tablas que se muestran a continuación, se podrá ver la producción total y relativa en cada uno de los años del período estudiado. También hemos incluido una distribución en períodos de cinco años pues nos pareció que podía ayudar a la comprensión de la evolución de la producción de artículos sobre la calidad de la educación.

En la Gráfica 4, se ve la distribución anual de frecuencias absolutas de publicación de artículos CGA a lo largo del período 1941-2015. Y en la Tabla 5, se ve la distribución anual de frecuencias relativas de publicación de artículos CGA en el mismo período.

Si comparamos la Gráfica 4, con la Gráfica 2, podemos comprobar que no solo ha habido un aumento de la frecuencia con la que se publicaban artículos CGA –cada vez se publicaban con más continuidad– sino que también parece haber una tendencia al aumento de artículos publicados conforme se avanza en la serie temporal; si bien, no se produce de manera regular. Las tablas en las que se distribuyen las frecuencias absolutas de la producción de artículos CGA agrupados por quinquenios (Gráfica 7) y las que muestran la distribución anual y quinquenal de las frecuencias absolutas acumuladas (Gráfica 8 y Gráfica 9) nos dan una idea más ajustada de la tendencia en la producción que –como decimos– va en incremento.

Nos detenemos ahora en el análisis de la Gráfica 4. Dos cuestiones destacan a simple vista. La más evidente es que existe una gran irregularidad en la producción de artículos CGA. La otra, que viene a ratificar lo que las informaciones precedentes habían anticipado, es que la producción tiende a aumentar conforme avanzamos en la serie temporal, pero, insistimos, con gran irregularidad.

Hasta 1998 –año a partir de cuál la producción de artículos relacionados con la calidad de la educación se producirá de manera ininterrumpida– observamos cuatro pequeños picos: en

1957, 1980, 1988 y 1995. Respectivamente el número de artículos es de 4 (3%), 5 (6,25%), 4 (5,63%) y 4 (7,84%).

Las producciones de 1957 responde fundamentalmente a un problema y una polémica muy concreta. Durante la década de los 50, el gobierno español, en cuanto objetivos de política educativa, quiso acometer una reforma con la que se llevara a la escolarización de todos los niños dentro de la edad escolar obligatoria y con la que las enseñanzas medias lleguen a mucha más población de lo que lo hacía en aquél entonces. Esta iniciativa de extensión de la educación trajo el debate –esta es la polémica– de si la educación en España tenía la calidad suficiente. Se levantaron voces alertando en el sentido de que la extensión de la educación sería la extensión de una deficiente educación e instaban a ocuparse de cuestiones de calidad tanto como de cantidad o, incluso, en mayor medida de aquellas que de estas.

En 1980, el nº 264 de *Revista de Educación* aparece con el Título de *La calidad de la Educación* y esto explica los cinco artículos publicados ese año. No obstante, llama la atención que tratándose de un año en el que solo se publicaron tres números, siendo uno de ellos el comentado, la producción de artículos que trataran de la calidad de la educación de manera clara y explícita solo alcanzara el 6,25% de la producción de artículos de ese año.

La producción de los cinco trabajos de 1988 (5,63%), también puede explicarse por los títulos. Los artículos recogidos en el catálogo CGA fueron publicados en los números 285, 286 y 287 con los respectivos títulos *Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*, *Innovación educativa* y *La reforma de las enseñanzas medias: Evaluación externa*. Y los cuatro artículos publicados en 1995 (7,48%), lo hicieron en el número 308 con el título *La Universidad de los noventa*. La década de los noventa fue un período de mucha intensidad para la Universidad española en el sentido que, como dicen de Miguel y Apodaca (2009),

cristalizaron iniciativas de evaluación de la calidad iniciadas en la década anterior. La administración educativa puso en marcha desde 1992 sucesivos planes de evaluación de la calidad en la Universidad. Esto, a nuestro parecer, fue fundamental para que se llevaran a cabo numerosas iniciativas evaluativas que están a la base de la producción de artículos CGA que habrá en los últimos años de la década. Es de gran interés este hecho pues en años siguientes se publicarían un número importante de trabajos en torno a la Universidad y a sus mecanismos de evaluación. Podríamos afirmar, incluso, que esta segunda mitad de la década de los 90 supondrá un punto de inflexión en cuanto a los modelos usados para la evaluación de la institución universitaria. Y volvemos a llamar la atención aquí del hecho que será este fenómeno el que suscite la producción de artículos sobre la calidad de la educación, que en número y extensión no pueden compararse con los aparecidos anteriormente, ni siquiera con los publicados en el número 264, dedicado a la calidad de la educación. Allí era una reflexión más de tipo pedagógico, y aquí es mucho más de ordenación y funcionamiento.

A partir de 1998 se inicia un período, hasta el final de la serie –2015– en el que el número de artículos publicados se incrementa de manera notable. Solo seis años tienen menos de cuatro artículos y el resto –once años– tienen cuatro o más. Destacan: 1988 (7 artículos, 11,48%), 1999 (8 artículos, 14,55%), 2000 (6 artículos, 7,23%), 2004 (5 artículos, 5,34%) 2008 (6 artículos, 8,22%) y 2010 (5 artículos, 5,43%). Pero sobre todo 2002 (19 artículos, 20,65%), 2006 (13 artículos, 8,39%) y 2012 (20 artículos, 20%). Nótese que la suma de los artículos de estos tres años suman un total de 52 artículos que representa el 34'43%.

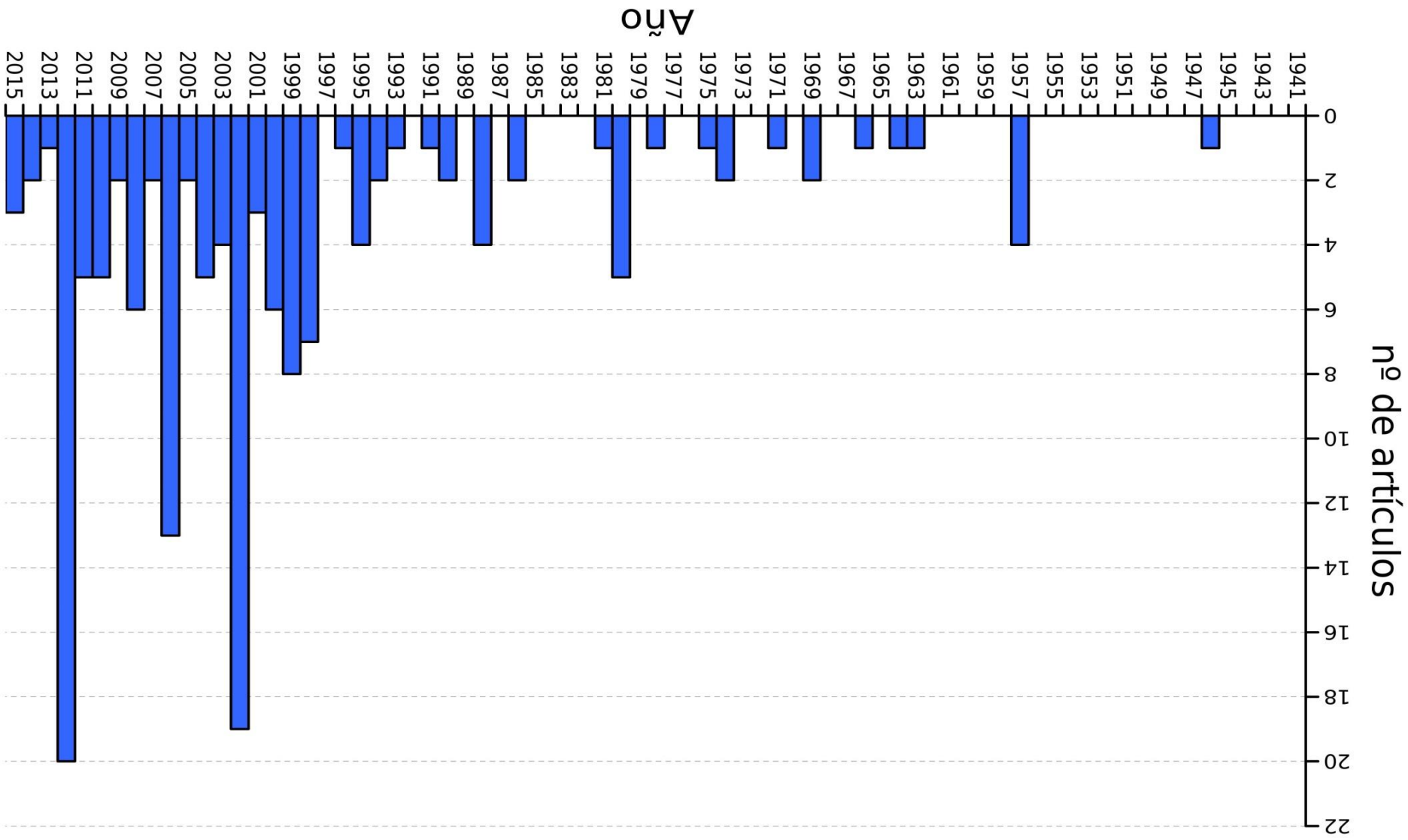
También llama la atención, algunos casos como el del año 1999 o, todavía más, el año 2015 que tienen una producción relativa, moderadamente más alta que la absoluta. Si nos detenemos en 2015 vemos que teniendo una producción de solo tres artículos alcanza un porcentaje del 9,38 que es mayor que el de otros años con mayor frecuencia absoluta de

producción de artículos CGA pero con porcentajes menores; por ejemplo, 2006 con 13 artículos publicados, solo alcanza el 8,39% del total de las publicaciones.

Por lo que respecta a estas tres fechas que hemos destacado por su mayor producción, podríamos decir que, al menos, en dos de ellas las posibles causas parecen evidentes: 2002, año en que se promulga la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y 2006, año en que se promulga la Ley Orgánica de Educación (LOE). En el año 2002 *Revista de Educación* publica su número 329 con el título *La Ley de Calidad*, del que se recogen 12 de los 19 artículos que en el catálogo CGA corresponden a ese año. Los otros siete trabajos se recogen en el número 327 con el título *Educación Inclusiva* (1 artículo); en el número 328, titulado *Didácticas específicas* (3 artículos); y en el número extraordinario de ese año con el título genérico de *Educación y futuro* (3 artículos).

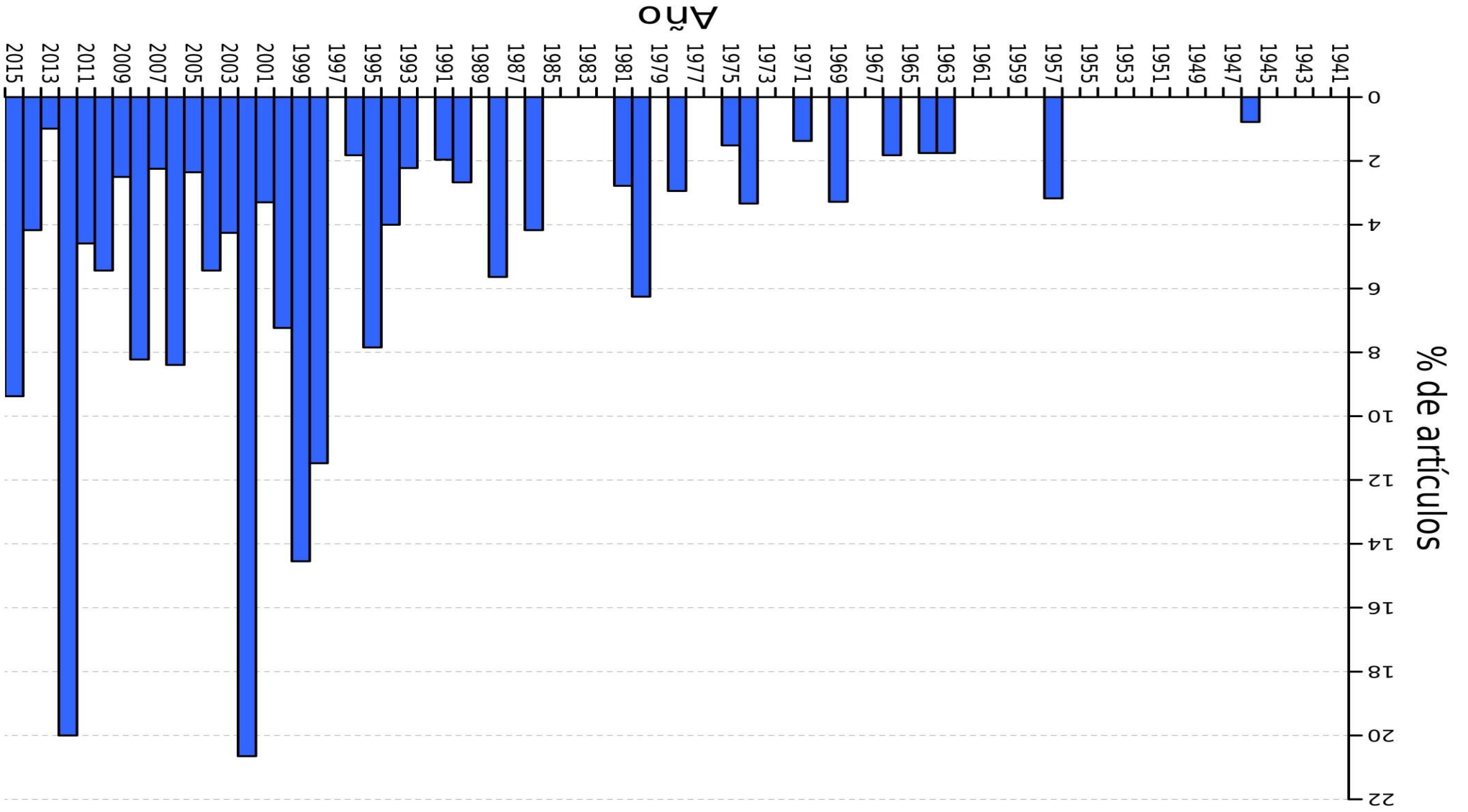
Los trece artículos que se localizaron publicados en el año 2006, se originan fundamentalmente en los números 339 cuyo título es *Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación* y en el extraordinario con el título *PISA. Programa para la evaluación internacional de alumnos*.

Finalmente, en el año 2012 se publican 20 artículos (20,0%) que se distribuyen casi regularmente entre los cuatro números de ese año, cuyos títulos son: n° 357, *Nuevas perspectivas en la sección de idiomas de la Prueba de Acceso a la Universidad* (3 artículos); n° 358, *Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria* (6 artículos); n°359 *Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa* (6 artículos); y n° Extraordinario *Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo* (5 artículos).

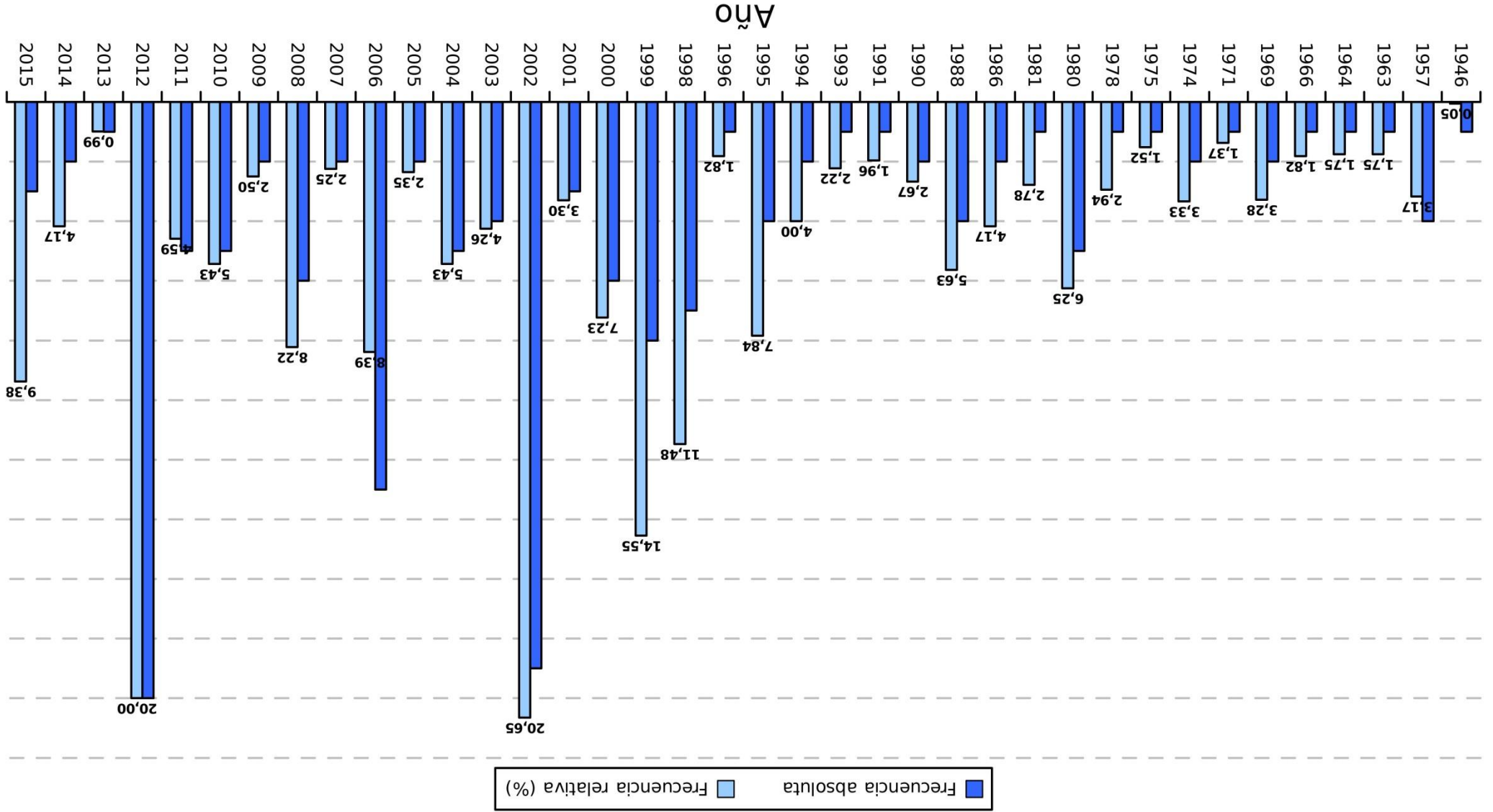


Gráfica 4. Distribución anual de frecuencias absolutas de artículos CGA a lo largo de todo el periodo de estudio

Gráfica 5. Distribución anual de frecuencias relativas de artículos CGA a lo largo de todo el período de estudio



Gráfica 6. Comparación entre la distribución de las frecuencias absolutas y relativas de artículos CGA en los años con producción



Otro asunto que asimismo llama la atención y que se puede ver con claridad en la Gráfica 6 es la frecuencia relativa de producción de artículos CGA es mayor en todos los años a excepción de 1946 (fr. abs.: 1; fr. rel.: 0,05), 1957 (fr. abs.: 4; fr. rel.: 3,17) y 2006 (fr. abs.: 13; fr. rel.: 8,39). El que más destaca es el año 2006 pues es el tercer año por orden de artículos CGA publicados, sin embargo, en cuanto a producción relativa es el sexto, superándole años con una frecuencia absoluta de producción mucho menor (1998: 7; 1999:8 y 2015: 3).

Hemos comentado algunas páginas atrás, al respecto de la distribución de frecuencias absolutas, que destacaba el aumento en la producción conforme se avanzaba en la serie temporal y en la irregular distribución de frecuencias entre unos años y otros. Dado que en algunos de los años con mayor producción parece debido a cuestiones coyunturales bien político sociales o bien por línea editorial, nos pareció oportuno hacer un análisis en períodos temporales más amplios por si esto pudiera revelar un patrón de tendencia. Confeccionamos para ello, una gráfica con la distribución quinquenal³¹ de frecuencias absolutas (Gráfica 7). Curiosamente, se ve que esta nueva unidad temporal *regulariza* la producción. Es decir, al tomar como unidad temporal de producción una serie de cinco años se ve, entonces, como la producción es mucho más regular y aparece con mayor claridad una tendencia a incrementarse la producción.

Sin embargo, se siguen apreciando dentro de la gráfica dos partes. En esta ocasión se observa un primer ciclo que comprendería desde el primer quinquenio (1941/1945) hasta el

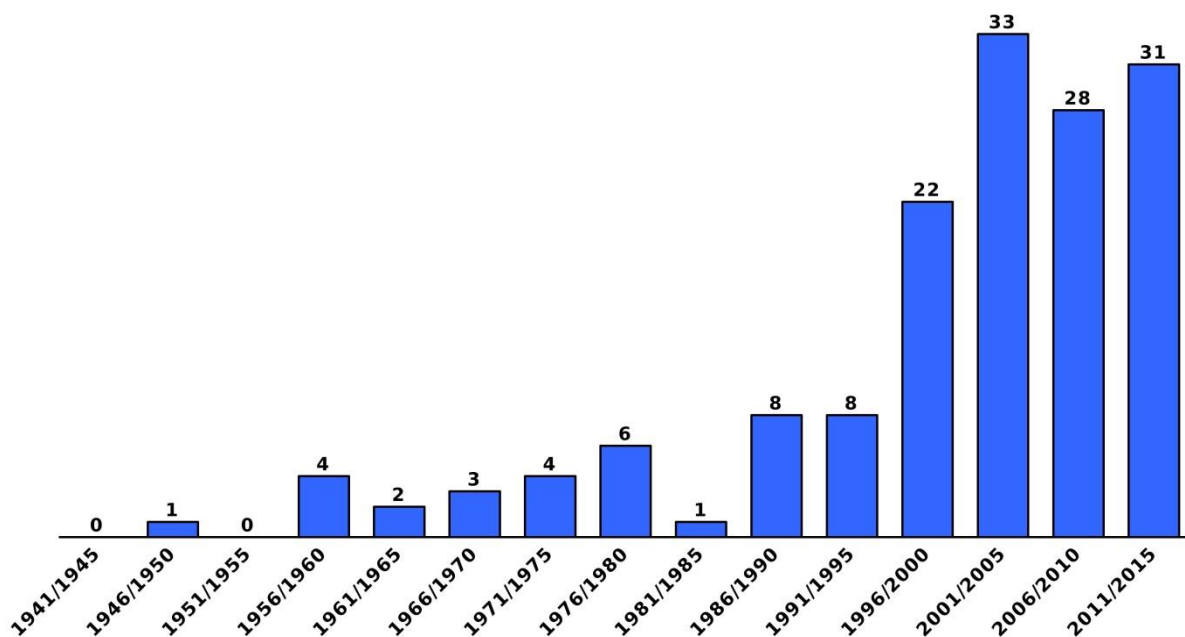
³¹ En un primer momento se pensó –y llegamos a realizar– en hacer tablas en períodos temporales de diez años para este nuevo análisis. Pero por tratarse de una secuencia total de setentaicinco años no se podía obtener unidades regulares. Por ello optamos a la distribución quinquenal.

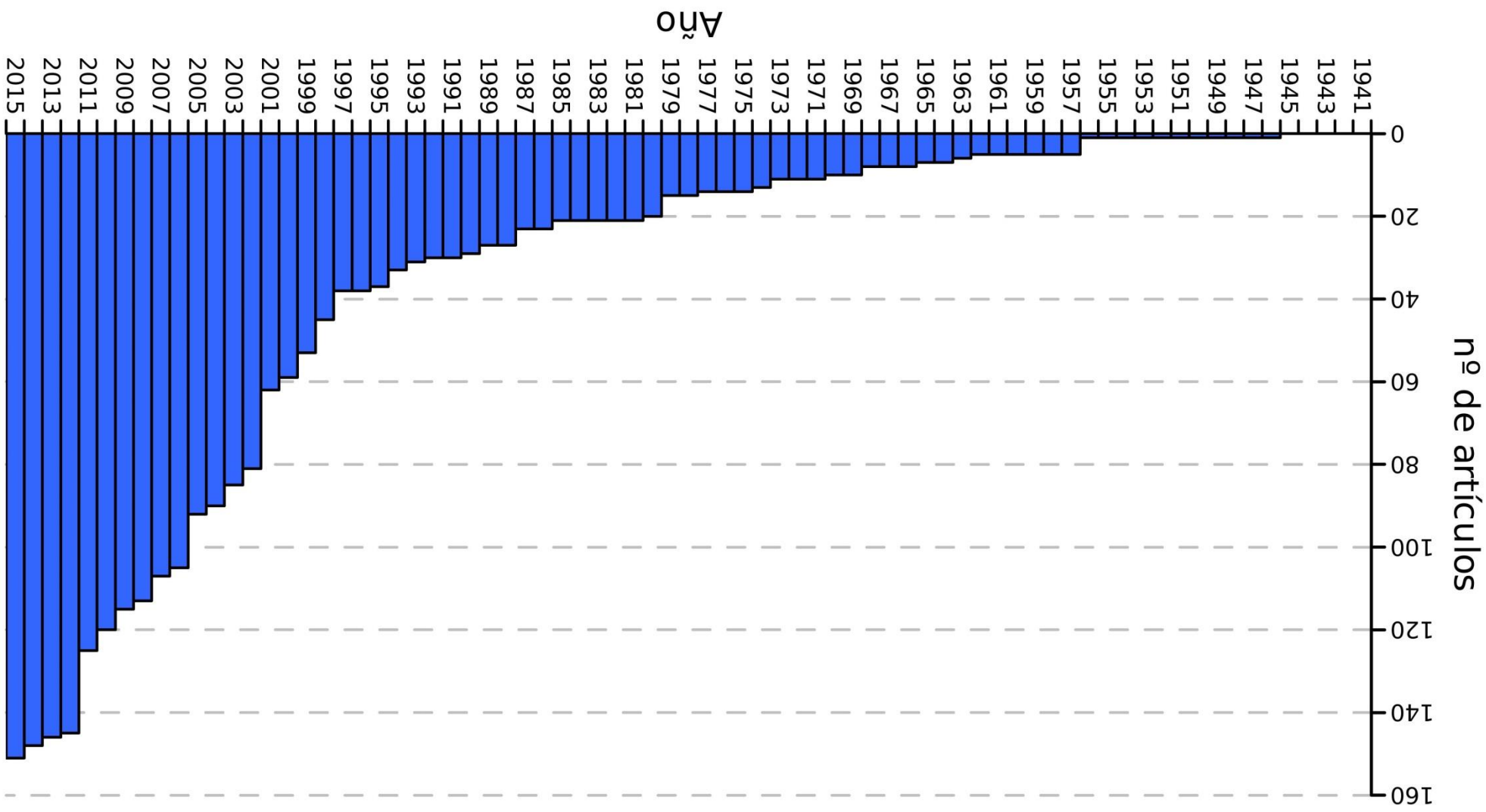
decimoprimeros (1991/1995). Efectivamente, se ve que hubo un incremento casi regular –a excepción del cuarto quinquenio y del noveno– con la siguiente secuencia: 0, 1, 0, 4, 2, 3, 4, 6, 1, 8, 8.

Los cuatro últimos quinquenios de la serie compondrían el segundo ciclo. El inicio de este, lo marcaría el quinquenio decimosegundo (1996/2000) con un incremento absoluto respecto del anterior, de catorce artículos y un incremento relativo del 175%. Podemos hablar también de un corte brusco dentro de este segundo ciclo pues de 22 artículos del decimosegundo se pasa a 33. Lo que marca la diferencia con el ciclo primero es la cantidad mínima de cada uno de los quinquenios, más que la regularidad dentro del mismo.

Si nos detenemos en la distribución quinquenal de frecuencias absolutas de producción de artículos CGA (Gráfica 7), en la distribución anual de las frecuencias absolutas acumuladas de la producción de artículos CGA (Gráfica 8) o en su distribución quinquenal (Gráfica 9), todavía se ve con mayor claridad la tendencia al incremento en la publicación de artículos.

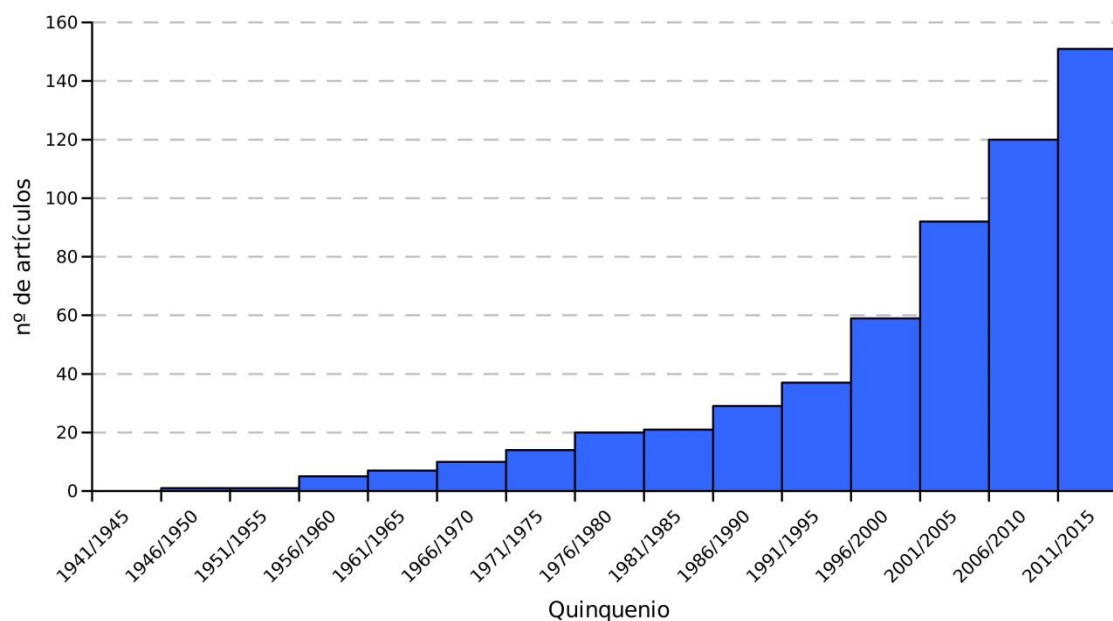
Gráfica 7. Distribución quinquenal de frecuencias absolutas de la producción de artículos CGA a lo largo de todo el período de estudio.





Gráfica 8. Distribución anual de frecuencias absolutas acumuladas de la producción de artículos CGA a lo largo de todo el período de estudio.

Gráfica 9. Distribución quinquenal de frecuencia absoluta acumulada de la producción de artículos CGA a lo largo de todo el período de estudio.



Distribución temporal de la producción y comparativa de artículos CCT y

CST

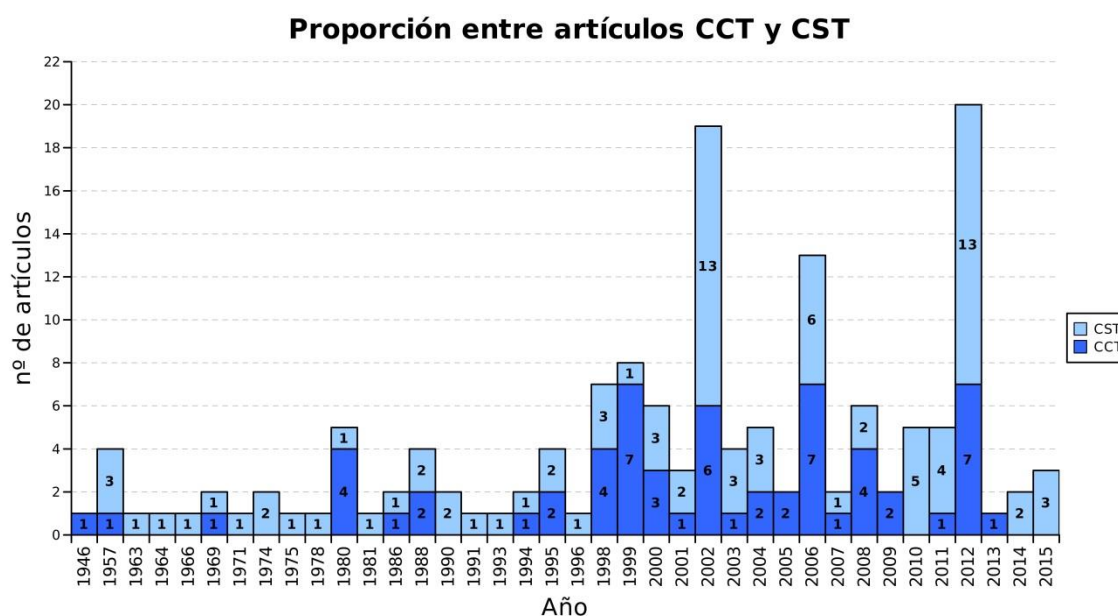
Hasta el momento sólo hemos hablado de las distribuciones de las frecuencias de los artículos CGA. Ahora vamos a hacer un pequeño estudio sobre la distribución de la publicación de artículos CCT y CST.

Recordaremos que en el apartado 6, decíamos que durante la localización de los artículos nos encontramos diversas disyuntivas con respecto a considerar a todos los artículos –por sus contenidos– de la misma relevancia para el estudio que nos proponíamos o, por el contrario, hacer algunas distinciones entre ellos. Finalmente, se tomó la decisión de diferenciar los artículos según contuvieran los términos de búsqueda en el título o no. Del tal modo –decíamos– que *La aparición de los términos de búsqueda en el título del artículo indicará que el tema de estudio es tratado de manera directa y como eje temático nuclear del mismo. Por el contrario, la aparición*

de los términos de búsqueda ya en los descriptores ya en las palabras clave y en el resumen ya en palabras clave o en el resumen del artículo indicará que el tema de estudio es tratado de manera indirecta o tangencial y supone un eje temático secundario dentro del mismo. Establecimos, entonces, que los artículos que contuviesen los términos de búsqueda en el título los denominaríamos artículos CCT y a los que no los contuvieran, los llamaríamos artículos CST. Este es el motivo por el que se ha procedido al análisis y comparación que pasamos a presentar.

En primer lugar veremos una distribución de frecuencias absolutas similar a la que se mostrara en la Gráfica 4, pero en la que se ha introducido la diferenciación entre artículos CCT y CST (Gráfica 10). Ya se vio que el número de artículos CCT y CST era de 52 y 89, respectivamente.

Gráfica 10. Distribución comparada de frecuencias absolutas de producción de artículos CCT y CST en los años en que hubo producción de artículos CGA del período de estudio.

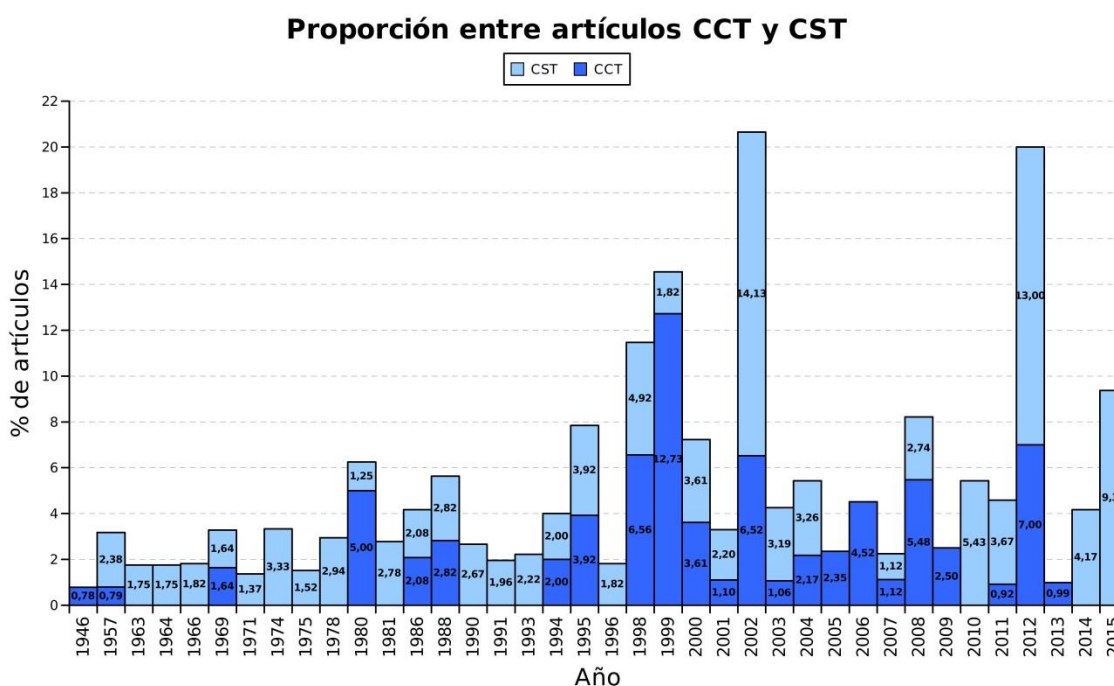


En cuanto a su distribución, vemos que el número de años solo con producción CCT o con mayor número de CCT que CST es menor (9 años) con respecto a los años en los que solo se publicó artículos CST o en mayor número que CCT (22 años). Los años en se publicaron tantos artículos CCT como CST fueron 7.

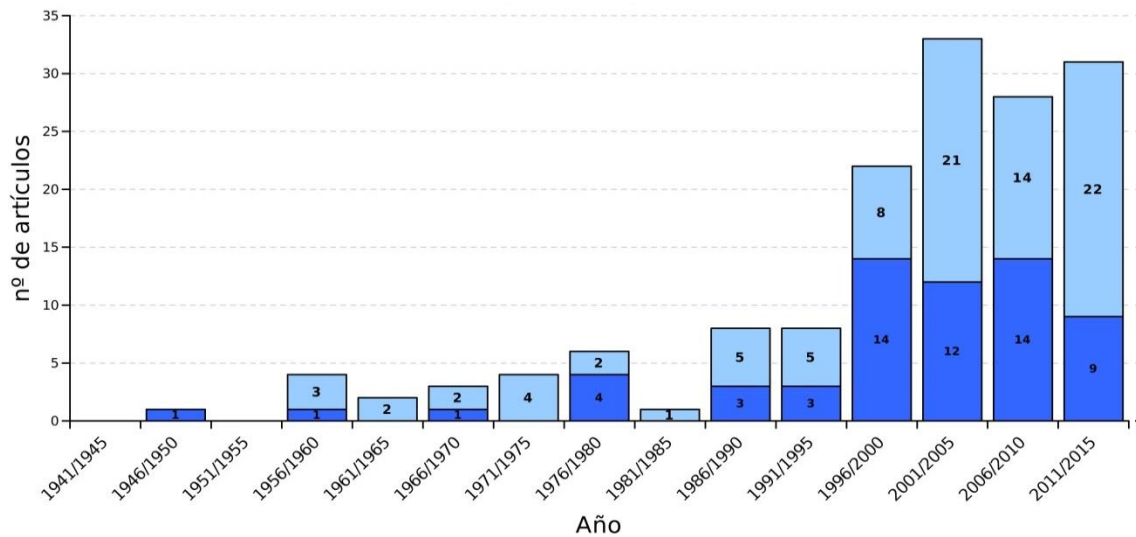
En la Gráfica 11, vemos esto mismo pero según la frecuencia relativa. También ahora hemos querido presentar una distribución y comparación según la producción por quinquenios.

Para acabar con este subapartado, presentaremos dos últimas gráficas. Se trata de las frecuencias quinquenales absolutas acumuladas de la producción de artículos CCT y de artículos CST (Gráfica 12 y Gráfica 13).

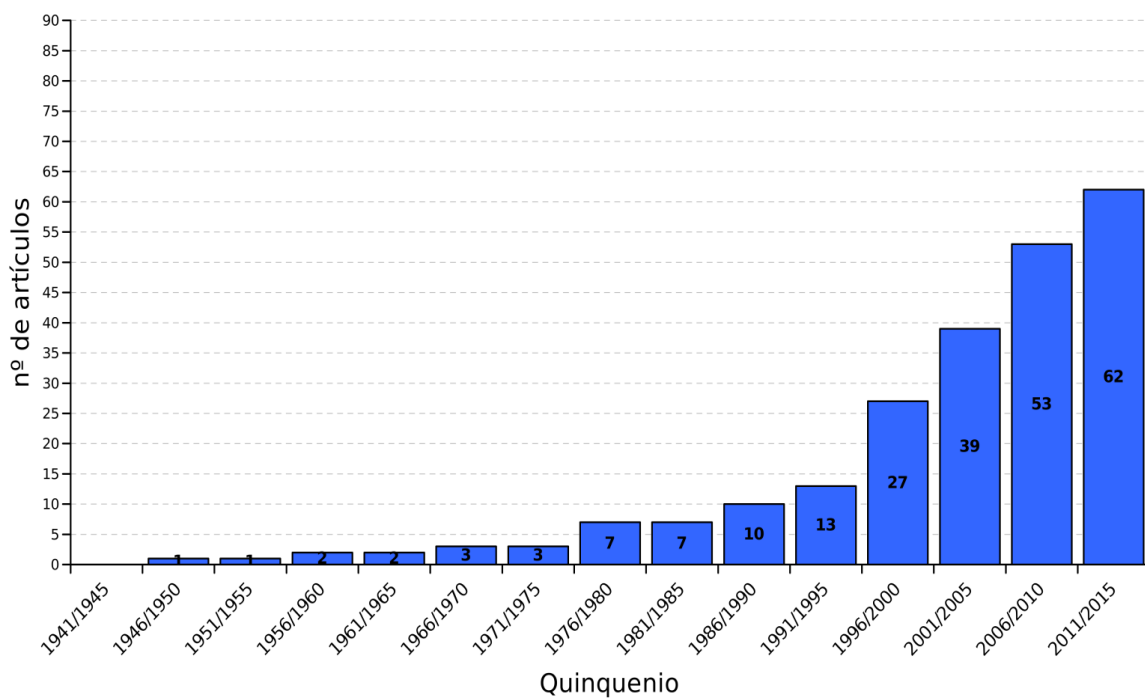
Gráfica 11. Distribución anual comparada de frecuencias relativas de producción de artículos CCT y CST en los años en que hubo producción de artículos CGA del período de estudio.



Gráfica 13. Distribución anual comparada de frecuencias relativas de producción de artículos CCT y CST en los años en que hubo producción de artículos CGA del período de estudio.



Gráfica 13. Distribución quinquenal de frecuencias absolutas de artículos CCT.



8.3. Estudio de las frecuencias absolutas y relativas de artículos según la materia del CDU³².

Se comentó, también en el apartado 6, que los artículos localizados por las palabras de búsqueda se almacenaron en dos tablas distintas según hubieran sido publicados hasta el año 2005 o a partir de esa fecha. Esto obedecía a que en el año 2006 cambió la manera de confeccionar los índices bibliográficos que *Revista de Educación* viene publicando de manera regular desde el año 1998. Hasta ese momento, las documentalistas del equipo de edición utilizaban el CDU para catalogar los artículos por materias. Nos pareció una información de gran interés y no quisimos dejar pasar la oportunidad para hacer un estudio sobre a las materias en que eran catalogados los artículos que habíamos seleccionado para nuestra investigación.

Es decir, la clasificación de los artículos por su contenido en determinadas materias de conocimiento según el CDU, ¿podría ayudar a entender en alguno de sus aspectos el concepto y fenómeno de la calidad de la educación? Decidimos hacer este estudio, conscientes de que podría presentar algunas debilidades que ya fueron comentadas en el apartado 6.1. Se realizó, primeramente, un recuento del número de artículos que se habían clasificado en las distintas materias del CDU y se calculó la frecuencia relativa que suponían con respecto a los 92 trabajos que hasta ese año se habían localizado e incluido en el CGA. Todos estos datos son los que dan origen a las gráficas que se presentan a continuación y pueden verse en la Tabla 16.

³² Las siglas CDU, se refieren al Código Decimal Universal utilizado por los documentalistas de *Revista de Educación* para la clasificación de los artículos. También es el seguido en el Tesauro Europeo de Educación.

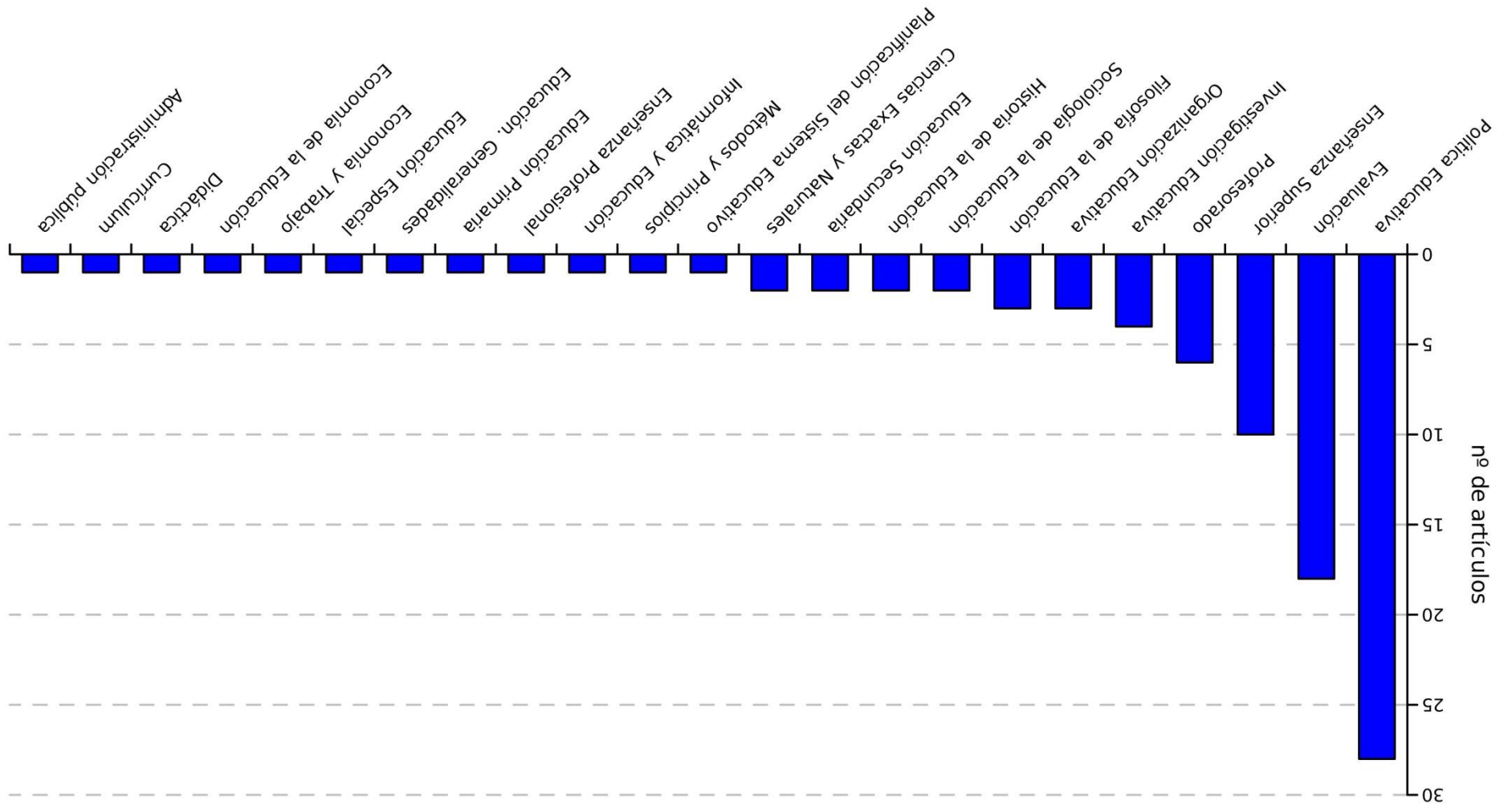
Tabla 16. Recuento de artículos CGA según materias del CDU durante el período de 1941 a 2005

CDU	MATERIAS	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
33	Economía y Trabajo	1	1,09
35	Administración pública	1	1,09
37	Educación. Generalidades	1	1,09
376	Educación Especial	1	1,09
377	Enseñanza Profesional	1	1,09
37.022	Métodos y Principios de Teorías y Sistemas Particulares	1	1,09
371.214	Currículum	1	1,09
37.014.5	Planificación del Sistema Educativo	1	1,09
37.015.6	Economía de la Educación	1	1,09
37.02	Didáctica	1	1,09
373.3	Educación Primaria	1	1,09
681.2	Informática y Educación	1	1,09
5	Ciencias Exactas y Naturales	2	2,17
37 (09)	Historia de la Educación	2	2,17
37.015.4	Sociología de la Educación	2	2,17
373.5	Educación Secundaria	2	2,17
371	Organización Educativa	3	3,26

CDU	MATERIAS	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
37.01	Filosofía de la Educación	3	3,26
37.012	Investigación Educativa	4	4,35
371.1	Profesorado	6	6,52
378	Enseñanza Superior	10	10,87
371.28	Evaluación	18	19,57
37.014	Política Educativa	28	30,43
	TOTAL	92	100,00

Hemos presentado en la Gráfica 15 la información referente a la distribución de las frecuencias absolutas en orden decreciente. Tanto esta gráfica como la Tabla 16 son muy elocuentes. Un tercio de los artículos relacionados con la calidad de la educación publicados en el período de 1941 a 2005 podrían tener que ver, sobre todo, con la Política Educativa. La siguiente materia que *parece interesar a la calidad de la educación* es la Evaluación, con un quinto de la producción y la Enseñanza Superior que alcanza casi el 11 por ciento de la producción. Como se ve, estas tres materias – Política Educativa, Evaluación y Enseñanza Superior– suponen el 60,87% de la producción de artículos relacionados con la calidad de la educación.

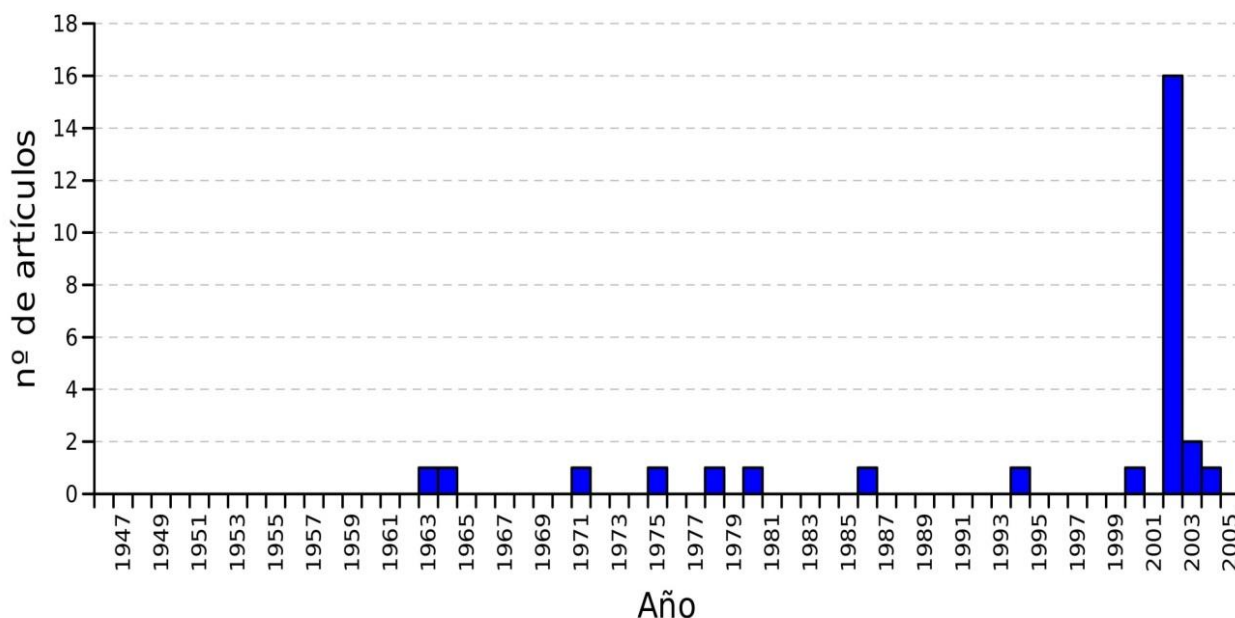
Gráfica 15. Número de artículos por materia de la CDU en la que se clasificaron los artículos CGA de 1941 a 2055.



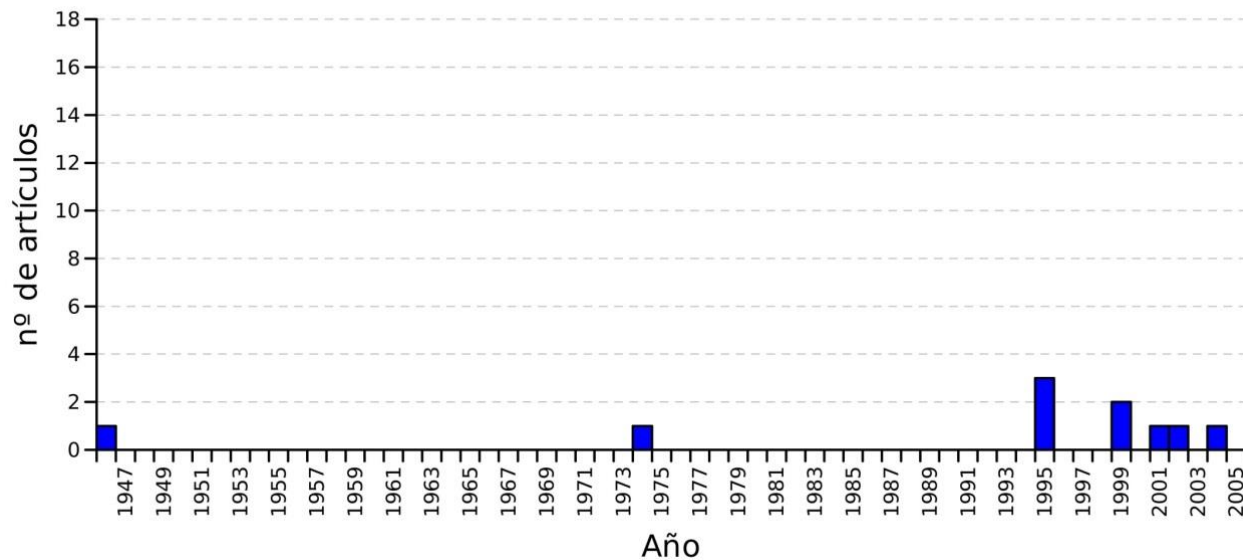
En las siguientes gráficas (gráficas 16 a 22) puede verse información relativa a las cinco materias que han tenido mayor producción de artículos relacionados con nuestra investigación. Junto con las tres ya comentadas, hemos incluido Profesorado e Investigación Educativa. Aun siendo en orden de producción, la cuarta y la quinta, y tratándose de cuestiones de tanta relevancia, vemos que existe una gran diferencia en cuanto al número de publicaciones. Pueden verse en gráficas diferenciadas cada una de estas cinco materias. Es de gran interés la distribución temporal de las publicaciones. Se aprecia que hay materias que tienen un interés relativamente mantenido: Enseñanza Superior, Política Educativa y Profesorado tienen publicaciones a lo largo de períodos largos aunque de manera irregular. Sin embargo, la Investigación Educativa y, sobre todo, la Evaluación parecen estar circunscritos a períodos cortos; podría decirse, incluso, que en el caso de la Evaluación a cuestiones coyunturales.

Además, nos ha parecido interesante mostrar, también algunas de estas materias de manera agregada, para hacer más visual la información que se comentaba páginas atrás y aparecía en la Tabla 15 sobre el porcentaje acumulado de las tres primeras materias.

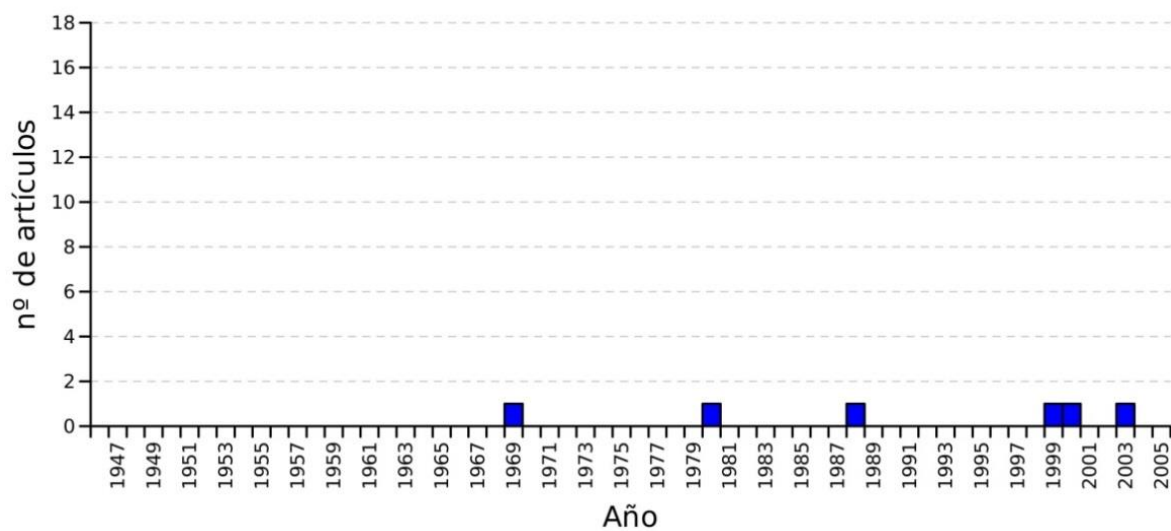
Gráfica 16. Distribución anual de la frecuencia absoluta de artículos catalogados en la materia Política Educativa de la CDU durante el período de 1941 a 2005.



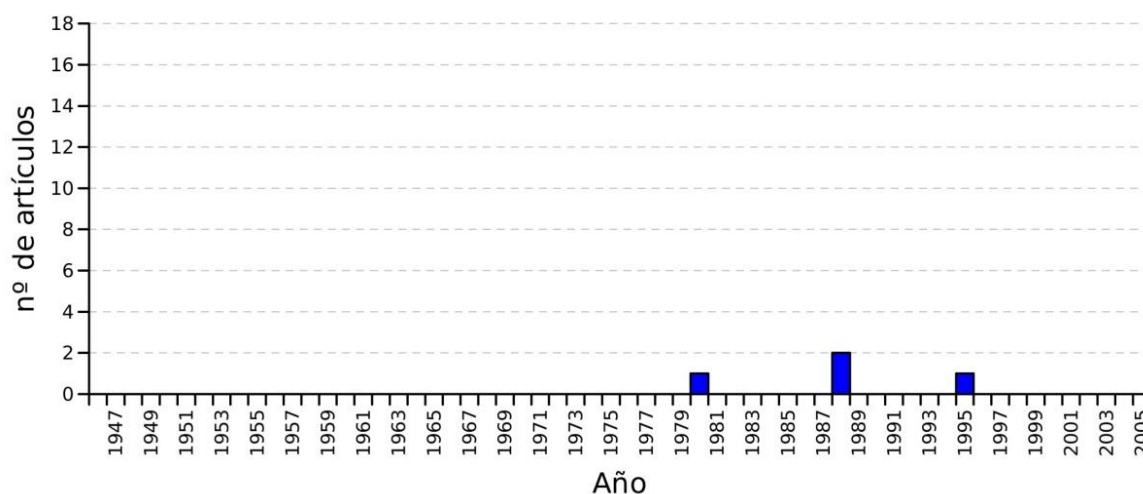
Gráfica 18. Distribución anual de la frecuencia absoluta de artículos catalogados en la materia Enseñanza Superior de la CDU durante el período de 1941 a 2005.



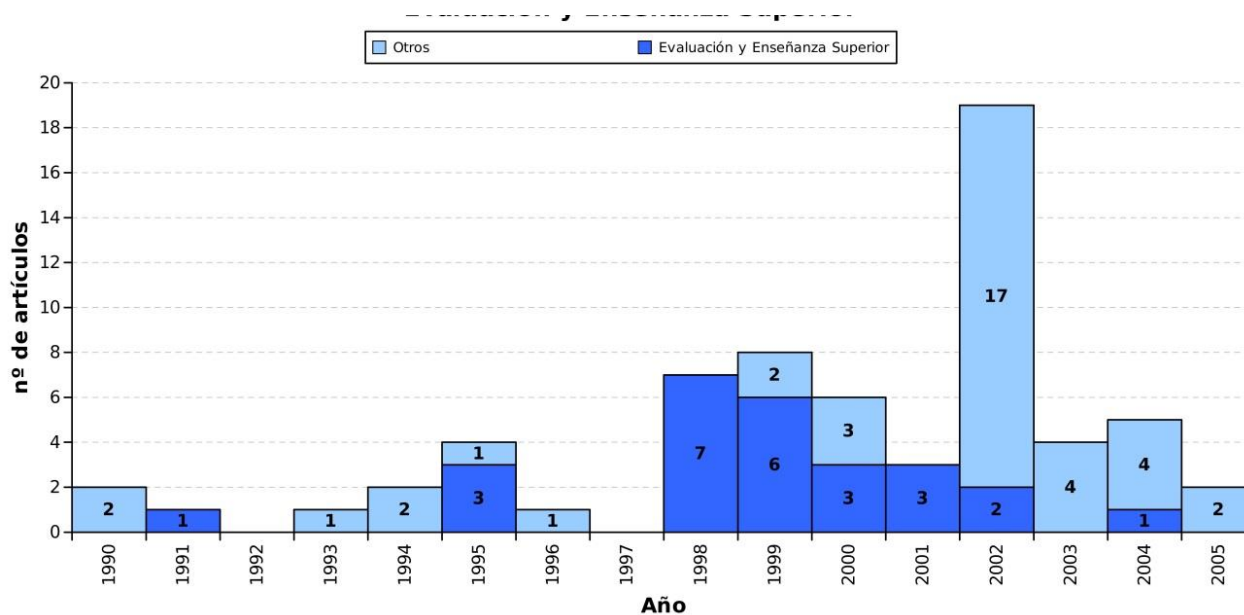
Gráfica 19. Distribución anual de la frecuencia absoluta de artículos catalogados en la materia Profesorado de la CDU durante el período de 1941 a 2005.



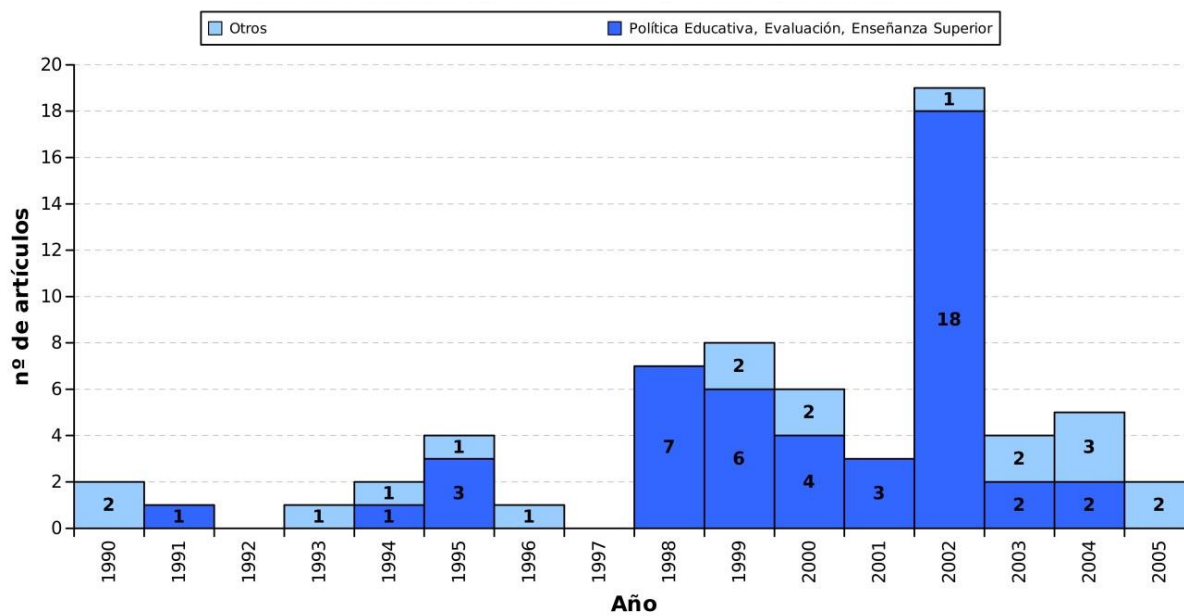
Gráfica 20. Distribución anual de la frecuencia absoluta de artículos catalogados en la materia Investigación Educativa de la CDU durante el período de 1941 a 2005.



Gráfica 21. Distribución anual comparada de la frecuencia acumulada de artículos catalogados en las materias Evaluación y Enseñanza Superior de la CDU con el resto de materias durante el período de 1990 a 2005.



Gráfica 22. Distribución anual comparada de la frecuencia acumulada de artículos catalogados en las materias Política Educativa, Evaluación y Enseñanza Superior de la CDU con el resto de materias durante el período de 1990 a 2005.



En las conclusiones nos detendremos a hacer alguna observación más sobre lo mostrado en este apartado. No obstante, avanzamos dos cuestiones. Primero que el interés por el fenómeno parece consolidarse desde mitad de la década de los noventa y relacionado sobre todo con cuestiones de política educativa, relacionadas con la educación superior y con la evaluación. Y segundo que según las frecuencias relativas de la publicación de artículos relacionados con la calidad de la educación, este no parece un tema de gran relevancia dentro del conjunto total de artículos publicados.

9. ANÁLISIS DE CONTENIDO TEMÁTICO

Para presentar adecuadamente este capítulo, debemos recordar parte de los objetivos propuestos y algunas de las ideas que describimos en el capítulo correspondiente a la metodología. A partir de esto, realizaremos un breve comentario que sirva para justificar la estructura del bloque que ahora comenzamos.

Recordaremos que el objetivo específico II de nuestro trabajo se formuló de la siguiente manera:

- II. Hacer un análisis de contenido temático de los artículos publicados en *Revista de Educación* desde su aparición en 1941 hasta el último número de 2015.

Y se determinó que para su consecución se llevarían a cabo dos acciones:

2. Realizar una síntesis de la posible conceptualización o conceptualizaciones que se pudieran encontrar de la calidad de la educación.
3. Presentar de manera ordenada otras cuestiones tanto teóricas cuanto pragmáticas que estén en estrecha relación con el concepto *calidad de la educación*.

Sobre la metodología, tal como se expuso en el apartado 3.4 *Análisis de contenido temático*, del capítulo 3. *Metodología*, queremos traer a colación el planteamiento de Angell y Freedman (1989). Estos autores afirman, en relación con el uso de documentos como fuentes de información, que los investigadores están obligados a trabajar sobre esquemas o estructuras que les vienen dadas pero que a partir de las cuales deben generar otras nuevas, útiles al problema o campo de estudio. En concreto hablan de que hay que “vaciar estos

materiales (el contenido de los documentos) en nuevos moldes acordes con el problema investigado para que sean totalmente utilizables” (p. 286). Como ya dijéramos entonces, nosotros adoptamos esta perspectiva, renunciando así a utilizar un esquema analítico previo al estudio de los artículos. De este modo, al comenzar el análisis de los artículos nuestro único propósito definido era la identificación de “la posible conceptualización o conceptualizaciones que se pudieran encontrar de la calidad de la educación.” (Acción 3) pero estando abiertos a “otras cuestiones tanto teóricas cuanto pragmáticas” en relación a nuestro objeto de estudio (Acción 4). Esto nos debería llevar, según la idea de elaborar “nuevos moldes acordes con el problema investigado”, a identificar temas de relevancia y a presentarlos en una estructura pertinente que, ya solo ella misma, estuviera hablando del fenómeno de la calidad de la educación.

Este planteamiento metodológico de contenido temático es el que nos ha llevado a mostrar los resultados obtenidos de una manera peculiar: lo primero que debemos advertir es que expondremos los resultados de la Acción 5 antes que los de la Acción 4; y lo segundo que quisiéramos comentar, es la estructura en que serán presentados y su lógica.

En cuanto a la presentación de los resultados de la Acción 5 antes que los de la Acción 4, hay que decir que su formulación en los objetivos, tal como se lee, responde a que *a priori* parecía mucho más relevante localizar las distintas maneras de entender el concepto *calidad de la educación* que otros temas en relación a ella y que presuponíamos serían casi irrelevantes o, al menos, de segundo orden o poco significativas. La realidad de la información encontrada es que muchas de estas cuestiones, en apariencia tangenciales o indirectas a la calidad de la educación, son de gran importancia para entender *la calidad de la educación* de manera más acabada. De ahí, que nos haya parecido más ajustado a la lógica

de nuestro objeto de estudio presentar lo encontrado, en relación a una y otra acción, en el orden en el que se hará.

9.1.La calidad de la educación y cuestiones relacionadas

A lo largo de la revisión de los artículos se ha hecho evidente que algunos abordaban la cuestión de la *calidad de la educación* de manera directa y explícita llegando, en ciertos casos, a hacer una definición de la misma. Otros, por el contrario, la trataban de manera indirecta o tangencial, analizando cuestiones que tienen que ver con la *calidad de la educación* pero sin detenerse en dar una definición de qué pueda ser o qué deba entenderse³³.

Estos artículos, precisamente por abordar el asunto de ese modo, tratan cuestiones que están relacionadas con la *calidad de la educación* que, a la postre, pueden ayudar a una comprensión más acabada de lo que aquella sea. En el análisis de contenido realizado se identificaron muchas de estas cuestiones de interés. A partir de estas, realizamos una agrupación temática que pretendía mostrar esa información en una estructura que en sí misma ya estuviera hablando o acercándonos al fenómeno de la calidad de la educación. Esta agrupación temática la hemos concretado en:

- La crisis de la educación y la calidad.
- Relación entre cuestiones cuantitativas y cualitativas de la educación.
- La calidad en las materias y en las etapas educativas.
- Los factores o condiciones de la calidad de la educación.

³³ Esto es lo que se sospechaba que ocurriría *a priori* y de ahí la formulación de la Acción 5 del apartado 2-Objetivos.

Es decir, según lo dicho, entendemos que para hablar y comprender más en profundidad el fenómeno de la calidad de la educación en nuestro país –según lo que aparece en los artículos de *Revista de Educación* que localizamos– es necesario conocerla en relación a la supuesta crisis de la educación; desde la perspectiva de las relaciones entre lo cuantitativo y lo cualitativo de la educación; desde las posibles diferencias del fenómeno según la etapa educativa en que lo analicemos o desde los factores que puedan asegurar o condicionar lo que se entienda por calidad de la educación. Advertimos que, entre unos apartados y otros, o entre los subapartados que más tarde se presentarán, no siempre aparecen límites nítidos y precisos. La misma naturaleza de la educación conlleva una íntima relación entre muchos de los elementos que la componen. En algún caso esta distinción puede parecer un artificio que justificamos en aras a la exposición de las ideas que durante la revisión de los artículos hemos encontrado.

Antes de presentar cada uno de estos bloques temáticos, vemos conveniente hacer una consideración previa –aunque evidente–. Son muchos los artículos que *han prestado* ideas a diversas de las categorías que hemos establecido. Lo normal ha sido encontrar trabajos en los que se exponían más de un argumento que fuera de relevancia para nuestros fines. Y, también evidente, que no todas las ideas y argumentos han sido tratados con la misma profundidad: algunos artículos presentaban una cuestión como nuclear y otros venía a corroborar o a matizar lo dicho.

9.1.1. La crisis de la educación y la calidad

Sobre la idea de que la educación está en crisis, no hemos encontrado mucho escrito. Básicamente, se trata de cinco trabajos que abordan esta cuestión con cierta relevancia en

relación con la calidad de la educación. Nos parece interesante, no obstante, este argumento porque puede estar a la base de la búsqueda de la calidad. Es decir, si la educación –que como subsistema social, genera enormes expectativas y tiene importantísimas repercusiones en el conjunto de la sociedad– está en crisis, entonces lo normal es buscar una solución pues las repercusiones de la misma pueden llegar a ser del todo indeseables.

Es curioso que cuatro de los cinco trabajos aludidos se publicaran entre 1981 y 1990 (Orden Hoz, 1981; Lundgren, 1988; Torres Albero, 1988; De Val, 1990). El quinto es un trabajo de Domingo Segovia del año 2006. Y decimos que es curioso porque es en la década de los 80 cuando parece que el interés por la calidad de la educación comienza a entrar en escena de la mano de una reflexión pedagógica y sociológica profunda. Hay que matizar que al hablar de crisis, no solo se intenta hacer presente que la educación *va mal*, sino también que la educación y la escuela como institución atraviesan una época de cambio que exigen de aquellas ajustes más o menos profundos.

Orden Hoz explica perfectamente esta idea:

En sentido estricto, hablar de la escuela en transición no debería suponer especificación alguna del concepto genérico de escuela. En cualquier sociedad y en cualquier época, la escuela, como toda organización, está sometida a procesos de cambio. El dinamismo y la mutación constituyen una característica esencial de la escuela, reflejo del dinamismo socio-cultural, al que la institución educativa no puede sustraerse a responder. La escuela, pues, en todo tiempo y lugar está en transición, o no está. Sin embargo, hay momentos en el devenir histórico de la educación institucionalizada, en que esta característica

adquiere un relieve especial y aparece como factor definitorio de la escuela determinando su perfil. El presente trabajo intenta mostrar que la escuela española hoy y el término escuela se aplica aquí a las instituciones educativas en su conjunto, desde la escuela de párvulos a la universidad— se halla en uno de esos periodos en que la transición, el cambio de estructuras, objetivos y valores adquiere una relevancia tal que llega a constituir el rasgo fundamental de la institución, en función del cual puede explicarse su configuración global y el comportamiento de sus distintos componentes. (p. 133).

Esta situación se basa en unas nuevas exigencias sociales hacia la educación pero se encuentran con los límites reales de cambio que en la educación se pueden realizar. El informe elaborado por Lundgren³⁴ se centra en la tarea que tendrán que realizar los profesores para acometer este cambio, pero la idea sobre las exigencias de cambio y los límites al mismo, la recoge del siguiente modo:

En el informe se distingue entre los retos planteados en el exterior y en el interior del ámbito de la educación. Los cambios acaecidos en la sociedad (mayor heterogeneidad cultural, transformaciones de la estructura familiar y del mercado de trabajo, nuevas técnicas comerciales, nuevas tecnologías, etc.) y en el aparato del Estado, así como las relaciones entre Estado y sociedad, constituyen desafíos planteados en el exterior del sistema educativo. Pero esos cambios siempre se reflejan de alguna forma en la educación a través de sus efectos sobre el

³⁴ El trabajo mencionado de Lundgren se trata de un informe que este autor presentó ante la Conferencia Permanente de Ministros europeos de Educación del Consejo de Europa. (15ª Sesión, Helsinki, 5-7 de mayo de 1987).

comportamiento y las expectativas de los alumnos. Como el Dios Jano, los cambios sociales a que venimos refiriéndonos tienen dos caras: una que mira hacia el interior y otra hacia el exterior. Si comprendemos de qué forma dichos cambios dan origen a las distintas exigencias planteadas a la educación, podremos caracterizar los diversos programas políticos. Ahora bien, para desarrollar un curso de acción no es suficiente identificar los posibles retos que habrán de afrontarse. Es importante también determinar cuáles son los límites dentro de los cuales pueden desarrollarse los procesos educativos. Dichos límites deberán buscarse en el marco económico objetivo y en las tradiciones propias de la educación. (p. 292)

Consideramos, que esta idea de una educación en crisis –que como se ve, era una opinión compartida en el plano internacional– puede ser una de las causas del interés por la calidad de la educación.

9.1.2. Aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación

Uno de los primeros argumentos que pueden encontrarse relacionados con la calidad de la educación es el del análisis de las relaciones entre aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación (García Alegre & del Campo Casals, 2012; Vélaz de Medrano Ureta, C. & de Paz Híguera, 2010; Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo, 2006; de Prada Vicente, 2002; Noda Rodríguez, 2002; Guimãres de Castro et al., 2000; González Ferreras et al., 1999; Murillo Torrecilla, Cerdán, & Grañeras, 1999; Kellaghan, 1999; Ipiña Abuín, 1996; Cobo Suero, 1995; Quintanilla, 1995; Neave, 1995; Fierro Bardají, 1994; Mialaret, 1980; Villar Palasí, 1969; Galino, 1969; Tena Artigas, 1966; Lora Tamayo, 1964; Pérez-Rioja, 1963; Artigas, 1957b; Artigas, 1957a).

La centralidad de este análisis es muy diversa de unos artículos a otros; si bien, por lo general, giran en torno a las tensiones generadas entre la extensión de la educación³⁵ –en sus aspectos cuantitativos y formales– y la calidad de la misma. Así, encontramos dos posturas o perspectivas para enfocar la cuestión. De un lado, algunos trabajos que tratan de la extensión de la educación como una necesidad o un hecho ineludible sin que esto afecte a la calidad de la misma. Es decir, la extensión de la educación (más centros, más alumnos, más profesores, más recursos,...) es un reto que hay que llevar a término en cualquier caso y que es suficiente para la calidad o, si acaso, no afectaría a la calidad y esta habría que abordarla a continuación. Y de otro lado, artículos en los que, sin negar su necesidad, se ve en la extensión de la educación un problema potencial, pues pudiera llevarse a cabo en detrimento de la calidad o porque ven estas medidas –por lo general de tipo político– insuficientes para dar solución a los problemas de la calidad de la educación. Evidentemente, dentro de una y de otra postura, hay matices en los que convendrá detenerse.

Antes de ello, sin embargo, vemos conveniente, introducir un somero análisis diacrónico de este asunto.

A la vista de los años en que se publicaron los 21 artículos tratados en este apartado (1957, 1963, 1964, 1966, 1969, 1980, 1994, 1995, 1999, 2000, 2002, 2006, 2010, 2012) se ve que aunque se hayan publicado a lo largo de un extenso rango de años, el interés parece estar focalizado, *grosso modo*, en dos períodos: finales de la década de los 50 y toda la de los 60 y,

³⁵ Quizá sea más habitual hablar de *universalización de la educación*. Es decir, conseguir que toda la población de un país –en nuestro caso España– que se encuentre en edad escolar, esté, efectivamente, escolarizada. Sin embargo, nosotros hemos adoptado el término *extensión de la educación* porque en los artículos analizados es así como se denomina a este fenómeno que, por otra parte, en España se produjo con retraso con respecto a los países más avanzados de Europa.

aproximadamente, el decenio comprendido entre la segunda mitad de la década de los 90 y la primera del 2000.

Ambos períodos, si bien con grandes diferencias políticas, económicas y socioculturales, guardan en común el hecho de que en un momento y otro se estaba produciendo en España procesos de extensión de la enseñanza. En el primero, el de las enseñanzas primaria y media, y en el segundo el de las medias y las superiores. Los trabajos referidos al primer período abordan la cuestión desde la perspectiva de que era algo que había que acometer y que, o no repercutía en la calidad, o que era cuestión que habría que abordar más tarde con las nuevas propuestas que la Ley General de Educación abría en el panorama educativo. Los que se publicaron en el segundo período lo hacían desde el enfoque de que la extensión ya se había producido y que la calidad –en la etapa de la formación superior– vendría por una dinámica de tipo mercantil por la que el aumento de la demanda obligaría a las instituciones universitarias a ofrecer una calidad de la educación como *factor diferencial de mercado*.

En ambos períodos hubo voces críticas. En el primer momento, se advertía que la enseñanza en España, en ese entonces, carecía de la necesaria calidad y que era asunto prioritario frente a su extensión o por lo menos tan urgente como esta. El *quid* de esta mejora cualitativa estaría, fundamentalmente, en el profesorado y en su preparación y buen hacer. En el segundo período, nos encontramos con la idea de que se habían creado –en concreto con la LOGSE– ciertas antinomias con respecto a la extensión y ampliación de la educación en relación con la calidad de la misma, que tendrían muy difícil solución. Es decir, aumentar la edad mínima de escolarización y ampliar la oferta de estudios chocaría de lleno con la

explícita intención de la nueva ley de alcanzar la calidad de la educación³⁶. Nos parece de gran relevancia señalar que, en cualquiera de los dos períodos mencionados, las voces críticas siempre han alegado que lo cuantitativo y lo cualitativo de la educación, si bien tienen cierta interdependencia, se trata de asuntos de distinta naturaleza y, por ello, deben abordarse de manera diferenciada. Las medidas, decisiones y recursos empleados en un sentido no son válidos para el otro y viceversa. Y aún más, lo cuantitativo debe estar siempre supeditado a lo cualitativo.

Nos detendremos, ahora sí, a comentar algunas de las peculiaridades de estos trabajos.

Dentro de la perspectiva que mira la extensión de la educación en España como un hecho necesario al que hay que contestar, encontramos un primer grupo de artículos, en su mayoría de carácter político, que defienden la postura de que la extensión de la educación no resta calidad a la misma e incluso que debe llevarse a cabo a toda costa (Murillo Torrecilla et al., 1999; Galino, 1969; Lora Tamayo, 1964; Tena Artigas, 1966; Villar Palasí, 1969). Un segundo grupo de artículos tratan la extensión de la educación como un hecho consumado al que hay que atender, ahora, desde la consecución de la mejora de la calidad (Cobo Suero, 1995; Neave; Quintanilla 1995; González Ferreras, Frías Rubio y Gil de Gómez, 1999; de Prada Vicente, 2002).

³⁶ La cuestión de la calidad de la educación, la LOGSE la hace recaer en los factores: la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

El primer artículo de los pertenecientes al primero de estos dos grupos es el de Lora Tamayo (1964)³⁷ quien, como ministro de Educación Nacional, hace ante las Cortes Españolas un discurso para defender los proyectos de ley con los que se busca la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años y la reordenación de las enseñanzas técnicas. En el panorama educativo ya se había abierto, años atrás (Artigas, 1957a; Artigas, 1957b), el debate en torno a la supuesta pérdida de calidad de la educación como consecuencia del aumento o extensión de las enseñanzas. Para defender los proyectos de ley que se presentaban a las Cortes, el ministro despliega como argumentos en contra de tal polémica, ciertas orientaciones e investigaciones de diversos organismos internacionales y universidades de reconocido prestigio. Con ellos, llega a la conclusión –para el caso de las enseñanzas técnicas– de que las clases magistrales no sufrirían pérdida de calidad pero seminarios y clases de laboratorio exigirían un incremento de personal docente.

...una cifra de alumnos crecida, con tal que estén cómodamente instalados, no es en modo alguno una causa de depreciación en la enseñanza que reciben a través de las lecciones magistrales, si el profesor reúne un mínimo de condiciones y consagra a su tarea docente toda la atención que por su propia naturaleza requiere. No es igual el caso cuando se pasa de la lección general a los seminarios o laboratorios. Aquí el profesorado asistente ha de multiplicarse para alcanzar un contacto directo con el reducido número de alumnos que debe tener permanentemente a su cargo. (p. 71)

Es precisamente ahí, en la necesidad de profesores convenientemente preparados y vocacionados donde Lora Tamayo pone el *quid* de la cuestión: la extensión en la oferta de

³⁷ Discurso pronunciado ante las Cortes Españolas en la sesión plenaria del 23 de abril de 1964. (p. 65)

enseñanzas técnicas exigiría una ampliación del cuerpo docente de tales enseñanzas. (p. 71-72). Sin embargo, no se habla de las medidas para la ampliación del número de docentes ni para asegurar su conveniente preparación ni su probada vocación. Podríamos aventurarnos a decir que la condición para la calidad no es algo que se asuma desde la administración educativa.

Tena Artigas en 1966 –a la sazón, secretario general técnico del Ministerio de Educación Nacional– hace un discurso en defensa del dictamen de la Comisión Nacional sobre la reforma de la Ley de Enseñanza Primaria. Aborda la cuestión –como es evidente– desde una perspectiva política; es decir, la *cantidad* de la educación (extensión y recursos) y la *calidad* de la misma son cuestiones pendientes de dar solución y que deberán ser abordadas –usando una terminología más actual– en función de las exigencias de la agenda política o de la hoja de ruta de la política educativa.

El discurso comienza dando cuenta de los esfuerzos económicos realizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) aportando datos sobre inversiones para la creación de construcciones escolares y viviendas para los maestros, sobre la creación de puestos escolares y sobre resultados estadísticos referidos a “la campaña nacional contra el analfabetismo” (p. 26) llevadas a cabo. Acto seguido se reconoce la necesidad de abordar el problema de la calidad de la Enseñanza Primaria que se plantea como una elevación del nivel de la Primaria hacia el Bachillerato elemental. Se reconoce en el discurso que existe una evidente falta de calidad de la Educación Primaria pero que antes habría que atender a la cuestión de la extensión de la Educación Primaria al total de la población (digamos, cuestiones de “cantidad”) para abordar más adelante el problema de la calidad. La aseveración del secretario general técnico del MEN no deja lugar a dudas “Conseguida la

extensión de la enseñanza primaria, es absolutamente necesario procurar una mejor calidad de la misma con el fin fundamental de procurar a todos los españoles una educación lo más semejante posible a la del bachillerato elemental.” (p. 24). Implícitamente calidad es nivel de enseñanza. El político puede asegurar una serie de cuestiones cuantitativas pero no puede lograr la calidad que se espera.

En el número 204 de *Revista de Educación* encontramos un artículo que recoge los discursos pronunciados por M^a Ángeles Galino y José Luis Villar Palasí en la inauguración del curso de Enseñanza Media del Instituto Ramiro de Maeztu. Galino, abiertamente, aborda la controversia sobre la incompatibilidad entre extensión de la enseñanza y calidad de la enseñanza: “el formularnos la cuestión acerca de si la calidad de la enseñanza tiene necesariamente que sufrir un deterioro como consecuencia obligada de su extensión” (p. 44). Líneas más abajo ella misma se apresura con rotundidad a responder del siguiente modo “importa afirmar desde el principio que *no se da en absoluto la misteriosa, supuesta relación entre extensión de la enseñanza y descenso de su nivel.*” Para acabar suavizando la afirmación anterior “O que, al menos, no se debe dar.”. Sin embargo, después de esto no se arguye ni se presenta argumento alguno sobre esta afirmación ni se vuelve a tratar este asunto. Sí se hace mención a la necesaria colaboración de los maestros y profesores para la búsqueda de calidad que se prevé se consiga con la ley que estaba en ciernes, pero no se presentan vías concretas para este apoyo del profesorado. La breve intervención de Villar Palasí no merece comentario por no ir más allá de un apoyo institucional a la persona y palabras de Galino.

Murillo Torrecilla *et al.* aludiendo a la extensión desde la perspectiva de la integración y la equidad, aseguran con rotundidad que “La formación que reciben los alumnos del peor docente, del peor centro es claramente mejor que no recibir ninguna” (p. 93).

Son diversos los trabajos que recogen esta tensión entre la extensión o de la educación pero como un hecho pasado, pues son posteriores a ese proceso de universalización de la educación. Presentan la idea de la urgencia que había en que toda la población fuera beneficiaria de ella y que una vez conseguido esto, lo que queda, por lo que hay que trabajar ahora, es por conseguir la calidad. Podemos ver esta misma idea en diversos trabajos:

Una vez que se satisface en los distintos países la preocupación «cuantitativa» de plena escolarización del alumnado en los niveles obligatorios, los esfuerzos de las administraciones educativas se concentran en los factores «cualitativos» de mejora de calidad de la educación. (González Ferreras *et al.*, 1999, p. 353)

Una vez que se ha logrado en los países la democratización de la enseñanza por la extensión de la educación a todas las capas de la sociedad y la universalización en los niveles obligatorios, es necesario hacer hincapié en el otro de los objetivos: la calidad de la enseñanza. (de Prada Vicente, 2002, p. 42)

En las últimas décadas, una vez asegurada la escolarización obligatoria, las políticas educativas se orientaron a mejorar la calidad de la educación mediante el incremento de profesionales en los centros docentes, de equipamientos (especialmente informáticos), de la puesta en marcha de planes y programas para mejorar la atención a la diversidad y los aprendizajes de los alumnos. (Alegre y del Campo, 2012 p. 222).

Tres trabajos abordan esta preocupación por la calidad de la educación, una vez conseguido la extensión, pero referida a la educación superior (Cobo Suero, 1995; Neave, 1995; Quintanilla, 1995)³⁸. De estos tres artículos, el de Quintanilla es el que está más en sintonía con los trabajos ya nombrados; es decir, la extensión de estudios superiores a un número creciente de estudiantes se enfrentará con el problema de mantener la calidad propia de la Universidad. Lo recoge de este modo:

El gran reto de la Universidad de nuestros días es *cómo hacer compatible esta dimensión social de servicio público, abierto a toda la sociedad, con las exigencias de calidad e incluso de excelencia* que son propias de una institución dedicada al desarrollo y a la transmisión de la ciencia, la tecnología y la cultura superior. (p. 135)

Sin embargo, Neave y Cobo Suero abren una nueva perspectiva en la necesidad de la calidad en la educación universitaria con relación a lo que los artículos anteriores venían planteando. No se trataría tanto de la calidad a la que la Universidad, como institución de educación superior está obligada, sino a una calidad que se genera en un ámbito o desde una perspectiva mercantil. Esto es, Neave habla de un escenario social en el que crece una demanda de alumnos que pueden optar por distintas opciones para su formación. De ahí, que las instituciones universitarias tengan que competir entre ellas, ofreciendo *una calidad* como seña diferencial. Parecida a esta es la idea que presenta Cobo Suero. El fenómeno de la calidad en la educación superior es consecuencia lógica de sociedades avanzadas con altos niveles de bienestar. El interés por la calidad en estas sociedades –por obtenerla y, por ello, por ofrecerla– se ha convertido en algo normal en cualquier producto de consumo pero

³⁸ Se trata de tres artículos publicados en 1995 en el nº 308 cuyo título genérico es *La universidad de los noventa*.

también en cualquier servicio. De ahí, que la educación universitaria, considerada como un servicio igual que otros, haya permeado este interés por la calidad y se sitúe en un marco de competencia mercantil.

Además de los trabajos que miraban la extensión de la educación como necesidad o como hecho consumado, hablábamos de otros que veían en ello un peligro por ponerse en riesgo su calidad (Noda Rodríguez, 2002; Fierro Bardají, 1994; Mialaret, 1980; Pérez-Rioja, 1963; Artigas, 1957b; Artigas, 1957a). No son artículos en los que se planteen posturas contrarias a la extensión de la educación al total de la población. Más bien, se trata de advertir que son cuestiones de distinta naturaleza y que se corre el peligro de que lo cuantitativo se lleve a cabo a expensas de lo cualitativo o que pueda pensarse que las cuestiones de la *cantidad* suplan lo que se refiere a la calidad. Veamos cómo se expone en cada uno de ellos.

En los dos primeros artículos (Artigas, 1957a; Artigas 1957b) se aborda una cuestión coyuntural de la España de la década de los 50: la necesidad y las consecuencias de la extensión de la educación a toda la población. En el primero de ellos, Artigas reconoce que “en España (la enseñanza media) beneficia a una exigua minoría de ciudadanos”³⁹ (p. 67) y advierte del problema de que tratándose de una educación que no reúne la suficiente calidad⁴⁰, trabajar por extenderla al mayor número posible de la población, es tanto como trabajar para extender una mala educación. En cierto modo, está planteando priorizar la calidad de la educación para después extenderla a cuanta más población posible.

³⁹ El artículo es una respuesta al debate abierto por un artículo anterior en *Revista de Educación* por Arsenio Pacios. El entrecomillado es una cita que Artigas utiliza del artículo de Pacios.

⁴⁰ Los argumentos de esta falta de calidad de la que habla Artigas será expuesta en el apartado dedicado a los Factores de la calidad.

El mismo Artigas (1957b) retoma el asunto en otro artículo, pero haciendo un análisis más en profundidad. Parece que intente prevenir frente a la creencia de que las cuestiones cuantitativas y formales (escuelas, plazas, inversiones, disposiciones, leyes,...) puedan dar respuesta a las cuestiones cualitativas de la educación en España. Quiere dejar claro, por ello, que si bien se trata de cuestiones relacionadas y mutuamente condicionadas –*lo cuantitativo-formal y lo cualitativo*– son de distinta naturaleza y ello hace imposible que las carencias de una puedan ser subsanadas por la otra. Una primera aseveración que marca la distinción entre un aspecto y otro se puede ver ya en la primera frase con la que Artigas entra en materia:

Se desprendía de aquellas reflexiones⁴¹ que el formalismo administrativo –vacío por naturaleza de contenido auténticamente educativo, aunque esté pleno de legalidad– es el que en último término decide, determina o, al menos, condiciona la penosa marcha de lo en verdad educativo. (p. 65)

Es muy revelador ese “lo en verdad educativo” pues pone de manifiesto que Artigas las entiende como cuestiones de distinta naturaleza. De ahí que “Lo formal [que] tiene una relación directa con lo cuantitativo” no pueda “decidir ni operar sobre la calidad de la enseñanza de un profesor”. No se trata de realidades contrarias sino complementarias, pero de distinta naturaleza y que deben ser valoradas en una adecuada relación jerárquica. Esta relación entre los aspectos formales (cuantitativos) y los educativos (cualitativos) quedan muy bien descritos en las siguientes citas:

⁴¹ Nuevamente, Luis Artigas Jiménez, retoma la propuesta temática de un artículo anterior, en este caso de Juan Sáenz Bernabé.

Lo educativo es de carácter espiritual, por decirlo así, originario, y su realidad plena, fundamental, a la que debería estar subordinado todo lo demás, es el acto de la comunicación entre docente y alumno; comunicación posibilitada, pero no sustituida, por todas las instrucciones metodológicas, disposiciones, leyes, gratificaciones y edificios, por enumerar algunas de las más dispares condiciones. Pero si la enseñanza es radical y esencialmente aquello, todo lo demás debe estar subordinado a este efecto, a esta realidad comunicativa de saberes y fuerzas morales.

(...)

Se nos ofrecen así dos realidades que marchan de modo muy diferente y que conectan con gran dificultad: lo jurídico-formal y lo educativo. Lo primero puede reducirse fácilmente a lo numérico, incluso cuando delimita aspectos cualitativos de la enseñanza, y lo segundo es propiamente una actividad de tipo espiritual. Actividad que necesita, claro está, ser ordenada, dirigida y regulada, pero sin entorpecerla o, lo que es peor, sin desinteresarse por ella. (p. 6).

En 1963, Pérez-Rioja, vuelve a tratar esta cuestión aunque de manera mucho más tangencial. Este autor intenta argumentar la relación existente entre la educación y el desarrollo económico de las sociedades. Pero, ante la creciente tendencia a tratar los temas educativos desde presupuestos puramente cuantitativos, hace una llamada a no perder de vista que lo primordial es lo cualitativo de la educación y de la cultura, “Debe aspirar a una amplia panorámica antes cualitativa que cuantitativa” (p. 124).

Mialaret en 1980, en un artículo en el que presenta un determinado modelo de calidad de la educación, parte de este mismo planteamiento: la extensión de la educación es algo

deseable en sí mismo, pero puede ir en detrimento de su calidad. Lo sintetiza muy bien en esta cita:

En todos los países se están desarrollando esfuerzos considerables para organizar la educación y para que esta educación llegue a un número cada vez mayor de sujetos. Las estadísticas dan cuenta de los progresos cuantitativos al indicar el número de alumnos escolarizados, de maestros formados, de establecimientos construidos, siempre en aumento.

No es este el problema que nos ocupará aquí. Si bien somos todos partidarios de un desarrollo cuantitativo cada vez más importante de todas formas de educación, esto no debe ser a expensas de la calidad de la educación.

Como se ve, para este insigne pedagogo francés –contrariamente a lo que planteaba Galino– la polémica no está cerrada y parece que sí es posible que en ocasiones, según se desprende de la cita, los esfuerzos dirigidos a cuestiones cuantitativas puedan ser contrarias o hacerse “a expensas de la calidad de la educación”.

Fierro (1994), con motivo de la casi recién estrenada *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), retoma esta cuestión hablando de las antinomias surgidas por la aparición de dicha ley. Ve una contradicción entre el aumento de tramo obligatorio de escolaridad y oferta educativa y la explícita intención de la LOGSE de conseguir la calidad de la educación.

En concreto –y en primer lugar– habla de “la (antinomía) existente entre la *ampliación* de la escolaridad y la oferta educativa y la mejora de la *calidad*.”⁴² (p. 31). Como es sabido, la ampliación de la escolaridad en la LOGSE hacía referencia a la prolongación de la edad obligatoria hasta los 16 años y en el aumento de oferta educativa que se produciría con áreas nuevas en la Educación Secundaria Obligatoria, aumento de las modalidades del Bachillerato y de los títulos de Formación Profesional y de las carreras universitarias. Fierro plantea esta antinomia de la que habla del siguiente modo:

No será fácil, al mismo tiempo, alcanzar objetivos cualitativos, de mejora, y cuantitativos, de extensión y de variedad. Los recursos económicos son forzosamente limitados y los que se aplican a ofrecer más o más variada educación se detraen casi inevitablemente de los destinados a mejorarla. (p. 31)

A nuestro entender, Fierro ha descrito con claridad el asunto. No hay contradicción entre extensión (más alumnos, más centros, más profesores, más variedad,...) y la calidad de la educación. No, al menos, en el plano teórico o de la programación educativa. Sin embargo, son cuestiones que, por motivos puramente de recursos económicos, con gran dificultad podrán darse a la par. El legislador ve como urgente lo primero (la extensión de la educación), pero esto puede acarrear una educación que no sea la deseada y que a la postre pueda provocar una serie de conflictos de muy difícil solución. Quizá en estas cuestiones debiera actuarse de modo proactivo: antes de acometer, por ejemplo, procesos como el de

⁴² Aunque es evidente, queremos dejar constancia de que la *extensión de la enseñanza* –primaria o media– que se mencionaba en artículos anteriores hacía referencia a posibilitar a un mayor número de la población acceder a dichos tramos del sistema escolar y que en este caso la *ampliación* de la escolaridad se refiere a que el tramo obligatorio de escolaridad, con la LOGSE, aumenta en dos años. Es decir, la educación obligatoria se extiende de los catorce a los dieciséis años.

alargar la educación obligatoria o aumentar el número de itinerarios curriculares en la Secundaria o el Bachillerato o de incrementar el número de titulaciones universitarias deberían procurarse unas condiciones suficientes que garantizaran un mínimo de calidad en cualquier cambio de este tipo que se quisiera llevar a cabo.

Dos últimos artículos que incluimos en este grupo son los de Ipiña Abuin (1996) y el de Noda Rodríguez (2002). En el trabajo de Ipiña Abuin también se trata el mismo asunto, pero sin llegar a conclusiones de tipo académico. Únicamente viene a constatar que el descenso de la natalidad estaba suponiendo, entonces, un aumento relativo del gasto por alumno. Si anteriormente la extensión de la enseñanza provocaría un desequilibrio entre demanda y recursos con la consecuente disminución de la calidad, en esta ocasión se estudia la situación inversa; esto es, el aumento de recursos en relación a la demanda de puestos no ha provocado el aumento de la calidad.

En el artículo de Noda Rodríguez, se presenta de un estudio relacionado con la evaluación del gasto público en educación en España, la evolución de las ratios y la distribución del alumnado en las etapas no obligatorias. Concluye que a pesar de los esfuerzos cuantitativos, estos no se han visto acompañadas por las necesarias mejoras cualitativas, cuestión que se hace más evidente –afirma la autora– por el supuesto efecto positivo que el descenso de la natalidad ha tenido en el volumen del alumnado. Es decir, los recursos de tipo cuantitativo pueden no repercutir en la mejora de la calidad, lo que viene a refrendar los reparos en que los esfuerzos deben ser prioritariamente cuantitativos –recursos– si no se asegura su repercusión en lo cualitativo.

Finalmente, se encontró un artículo que presentaba también cuestiones de extensión de la educación pero desde una perspectiva totalmente distinta a la de los dos grupos de trabajos expuestos; se trata del trabajo de Vélaz de Medrano y de Paz (2010). Estas autoras ponen en duda que, por las exigencias del contexto socioeconómico y laboral y por lo que ellas llaman “una economía del conocimiento”, sea suficiente la “cantidad” de educación que marca la obligatoriedad. Con este argumento, tratan de justificar la necesidad de una formación a lo largo de toda la vida. Podríamos decir que, en este caso, la calidad de la educación estaría en la potencialidad de la misma para satisfacer las exigencias de cualificación para la vida laboral que pasaría por extender la educación a lo largo de toda la vida.

Hasta aquí hemos expuesto el primero de los argumentos encontrados en los diversos trabajos en torno a la calidad de la educación: los procesos de universalización de la educación o del aumento de la oferta educativa -ya por alargar la edad de escolarización obligatoria ya por el incremento de itinerarios dentro del sistema escolar- siempre han suscitado cierta controversia por la supuesta pérdida de la calidad que ello provocaría. A la base de ella están dos posturas que en sus extremos parecen antagónicas y difícilmente reconciliables. La extensión de la educación no tiene ninguna relación con la pérdida de calidad, sería una postura. Y la otra la que dice que un aumento de la educación en sus aspectos cuantitativos (más tramo obligatorio, más oferta, más alumnos,...) trae, de suyo, pérdida de calidad. También se ha encontrado una postura intermedia de quien niega que teóricamente los aspectos cuantitativos no están en contradicción con los cualitativos pero que aquellos necesitan de unos recursos que, cuando no se tienen, llegan a menoscabar la calidad.

9.1.3. La calidad en las materias y en las etapas educativas

Otro asunto que a lo largo del estudio de los artículos pudimos identificar fue el que algunos de ellos, al hablar de calidad, lo hacían refiriéndose a determinados tramos o etapas del sistema educativo o refiriéndose a materias o contenidos del currículum.

Es decir, parecía lógico pensar –puesto que así lo recogían los trabajos– que la calidad de la enseñanza entrañaría una serie de cuestiones específicas, bien nos refiriéramos a unas materias o a otras. Y del mismo modo ocurriría hablando de calidad de la educación en los tramos o etapas educativas: hablar de calidad de la educación en Infantil o en Primaria, podría suponer matices –o no–; y lo mismo al hablar de la Secundaria, la Educación Superior, etc...

9.1.3.1. Materias

Abordamos ahora, esta primera idea de la calidad de la educación en las materias, o desde las materias, asignaturas, contenidos... (M. J. González López, Gómez, & Restrepo, 2015; Ramírez Montoya, Valenzuela González, & Heredia Escorza, 2012; Gil Pérez & Vilches, 2006; Zuazua Iriondo & Rodríguez del Río, 2002; Meno Blanco, 2002; Mallart Navarro, 2002; Otero Gutiérrez, 1980; Pascual Ibarra, 1957). Efectivamente, a lo largo del estudio hemos detectado un pequeño grupo de artículos que tratan de la calidad de la enseñanza de determinadas materias. En concreto, se centran en las matemáticas, en la lengua, en la enseñanza de idiomas o en las ciencias y un último artículo que lo hacía sobre comprensión lectora y matemáticas de manera conjunta.

Nos pareció importante establecer una categoría referida a los contenidos o materias dada la relevancia de las actuaciones concretas y específicas en el marco global de la educación.

Es decir, el encuentro entre alumnos y profesores en torno a unas actividades relacionadas con contenidos específicos es la situación hacia la que apuntan el resto de elementos del sistema de la educación en su conjunto para posibilitarla en su realización óptima y por la que, precisamente, todos esos elementos tienen razón de ser.

Sin embargo, como se ve, son pocos los trabajos que se centran en la cuestión de los contenidos. Lo espaciado de la publicación de los mismos también es llamativo, máxime cuando tres de los ocho trabajos aparecieron en el mismo número de 2002 dedicado a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)⁴³. Podría decirse que la enseñanza de las materias específicas o asignaturas es un tema que no es de gran interés por lo que respecta a la calidad de la educación.

Además de esta idea, cabe destacar otras, identificadas directamente en los artículos. La primera de ellas hace referencia tanto a las matemáticas como a la lengua. Se trata de que la calidad del aprendizaje estará en función de la actividad y los materiales y la actitud del alumno, que vendrá muy condicionada por lo primero (actividades a realizar según materiales) y finalmente, y sobre todo, la calidad del docente (Pascual Ibarra, 1957; Mallart Navarro, 2002; Zuazua Iriondo y Rodríguez del Río, 2002). Y esto último más referido a su formación para enseñar que la formación específica en la materia de enseñanza. Otra idea de interés también tratada por diversos trabajos es la que trae a colación la investigación como medio para mejorar las enseñanzas (Otero Gutiérrez, 1980; Gil Pérez y Vilches, 2006; Ramírez Montoya *et al.*, 2012; González *et al.* 2015). En esta línea encontramos uno de los artículos que hace mención del desconocimiento de las pruebas PISA y su desaprovechamiento de cara a la mejora. Finalmente, encontramos la idea de los procesos de

⁴³ *Revista de Educación*, nº 329, *La Ley de Calidad*.

evaluación y homologación como medio de alcanzar los fines políticos planteados para el aprendizaje de las lenguas en el ámbito europeo (Meno Blanco, 2002).

Comenzamos con el primer artículo de los encontrados y referido a las Matemáticas, el de Pascual Ibarra del año 1957. Plantea su autor que el “mejoramiento de nuestros métodos y los modos de enseñar (matemáticas)” pasa por “la búsqueda y la conquista de la verdad” y la “actividad creadora de los alumnos” (p. 41). Esta búsqueda, conquista y creatividad se pueden conseguir a través de experiencias que inviten a una actividad mental y manual mediante las que “se realice el paso de lo concreto al formalismo matemático” o a través de “modelos del mundo físico y de la vida ordinaria que son proyecciones concretas de estructuras matemáticas” (p. 42) y de ciertos materiales –presentados en la Comisión de la que se habla– que ayudarían en esta labor de la enseñanza de la matemática como descubrimiento y consecución de la abstracción matemática.

A pesar de este novedoso⁴⁴ planteamiento pedagógico, Pascual Ibarra señala que “De nada valdrá un material perfecto sin profesorado capaz de hacer vivo su mensaje; la enseñanza será buena con buenos profesores y no lo será con profesores inexpertos.” (p. 42), dejando claro así que el factor principal es el humano.⁴⁵ En cualquier caso, lo que nos interesa en este apartado, es que una enseñanza de calidad en las matemáticas pasa primero por entender la naturaleza específica de esta materia frente a otras y, después, por una

⁴⁴ Novedoso para la época. Esta perspectiva del aprendizaje respondía a aportaciones recientes de la psicología cognitiva. Tiene mucho que ver, en concreto, con el desarrollo del pensamiento de la infancia descrito por Piaget y también con ciertos criterios pedagógicos llevados a la práctica por la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

⁴⁵ Esta idea la recogeremos asimismo en el apartado de factores de la calidad de la educación.

metodología que se ajuste a las peculiaridades del alumno, por los materiales y por la capacidad docente del profesor.

Curiosamente, no aparecerá otro artículo con una temática semejante hasta 2002 (Zuazua Iriondo y Rodríguez del Río). Zuazua y Rodríguez ponen el acento nuevamente en el profesor, diciendo que el problema para la enseñanza no es que estos entiendan mejor las matemáticas, sino que estos adquieran “las destrezas que permitan transmitir estos conocimientos con facilidad y, por supuesto, con un hipotético éxito que los sistemas tradicionales no han llegado a alcanzar.” (p. 247)

González *et al.* (2015) presentan el resultado de una investigación en la que se estudia el uso que un grupo de profesores de matemáticas de secundaria hacen del error de los alumnos. El error puede mejorar la enseñanza de la matemática en el sentido de que a partir de él, los profesores utilizan técnicas ajustadas para solucionar el error, conocen mejor el estado cognitivo de los estudiantes y pueden introducir mejoras en la planificación.

Parece que la mejora vendrá por lo que el profesor haga con el error, no por el error mismo. Y por otro lado, si bien el estudio se refiere a la enseñanza de las matemáticas, entendemos que el error como elemento para la mejora puede ser utilizado en cualquier materia.

Sobre la enseñanza de la lengua y los idiomas se identificaron dos trabajos. El de Mallart Navarro recoge nuevamente una idea que ya ha aparecido al hablar de las matemáticas y que, por eso mismo, es una idea extrapolable entre las distintas materias: serán las personas y las actividades el verdadero *quid* para alcanzar la calidad del aprendizaje. Lo dice del siguiente modo: “los logros de aprendizajes no son solamente función de los objetivos planificados

sino sobre todo de la calidad de las actividades e interacciones didácticas en el aula.” (p. 228).

El otro trabajo, el de Meno Blanco (2002), tiene una perspectiva distinta, pues aunque habla del ámbito de la enseñanza de los idiomas, habla de decisiones y medidas adoptadas por instancias de la política europea para mejorar y promocionar el aprendizaje de lenguas extranjeras. En concreto, se hace un análisis de cómo la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) se hacía eco de algunas de estas medidas. Por tratarse de decisiones políticas, no se hacen propuestas metodológicas⁴⁶ y para asegurar el éxito de tales medidas la Unión Europea apoya el uso de sistemas de calidad para la evaluación y diseño de programas (p. 262) y se propone a los países miembros la creación de sistemas que sirvan para la homologación de las competencias lingüísticas y que se asegure, así, la calidad de la enseñanza en lenguas (p. 268-269).

Se encontró un único trabajo que trataba a la vez contenidos propios de lengua y matemáticas (Ramírez Montoya *et al.* 2012). Se trata de una investigación que analiza resultados en comprensión lectora y matemáticas vinculados a factores institucionales y sociodemográficos. Es decir, no se indaga en factores propios de las materias investigadas para indicar *ad intra* qué constituye un elemento o condición de calidad. Todo lo contrario, analiza la relación entre el desempeño en esas dos variables (comprensión lectora y matemática) y otras *ad extra* del contexto de aprendizaje. Por otra parte, el trabajo presenta

⁴⁶ De entre los elementos curriculares que la legislación educativa contempla, la cuestión metodológica es la única en la que las autoridades políticas no pueden entrar a realizar propuestas concretas pues este ámbito queda dentro de la autonomía pedagógica que corresponde a cada centro.

algunas deficiencias y puntos débiles –a decir de los propios autores– que hace que los resultados difícilmente puedan ser extrapolados.

En el apartado de las materias como ámbitos de calidad, restaría únicamente hablar de la enseñanza en ciencias; si bien, no se entra en cuestiones específicas de las ciencias sino, más bien, en la necesidad de la investigación para ajustar la práctica de la enseñanza en las ciencias. También ahora son únicamente dos los trabajos que se localizaron.

El primero de ellos, de Otero Gutiérrez (1980) está centrado en la enseñanza de las ciencias en el bachillerato, aunque algunas cuestiones pueden extrapolarse a la educación en su conjunto. Desarrolla la idea de la falta de investigación en torno a los elementos curriculares y que es esa investigación la que debería guiar el diseño y la práctica para la enseñanza de las ciencias en el bachillerato y, en concreto, se ciñe a los objetivos y a la evaluación. Después de repasar algunas cuestiones teóricas relativas a estos dos elementos concluye diciendo que “un trabajo sistemático de investigación podría conducir a cambios importantes en el funcionamiento del sistema y a una mejora consecuente de su calidad.” (p. 68). La tesis que se defiende en el trabajo puede parecernos obvia actualmente, sin embargo en el momento en que se realiza responde a una necesidad del momento: la investigación educativa aportará un conocimiento válido para mejorar procesos educativos.

Gil Pérez y Vilches (2006) abordan el uso y repercusión que de los resultados de las evaluaciones PISA se estaban haciendo en España hasta ese momento. Analiza las dimensiones de evaluación que se realizan y reflexiona sobre cómo un proyecto concebido para contribuir a la mejora de la enseñanza está siendo desaprovechado. Algunas de las causas de este desaprovechamiento, Gil Pérez y Vilches lo cifran en el poco conocimiento

sobre la fundamentación del proyecto, de los elementos que lo componen y la escasa, nula o mala información que sobre resultados y orientaciones se tiene entre el profesorado. “No hay, obviamente, soluciones milagro, pero el proyecto PISA puede contribuir a la mejora de la educación... si hacemos un uso adecuado del mismo.” (p. 306)

Nuevamente como en el trabajo anterior nos encontramos con la necesidad de la investigación (y la asunción de iniciativas derivadas de la misma) como una condición para la mejora en los contenidos curriculares.

Antes de pasar a comentar la calidad en las etapas, dejaremos una breve síntesis de algunas de las ideas de mayor interés de lo dicho.

A la vista de la reducida producción de artículos que hablen de calidad de la educación vinculándola con las materias, podría decirse que la enseñanza de las materias específicas o asignaturas es un tema que no es de gran interés por lo que respecta a la calidad de la educación.

Cuando este interés aparece, lo hace fundamentalmente centrado en las matemáticas y en la lengua; aunque las ciencias y las lenguas extranjeras también lo hagan en menor medida.

Con respecto a la situación concreta de enseñanza parece que lo más relevante será el tipo de actividad y los materiales y la actitud del alumno, que vendrá muy condicionada por lo primero, cuestión esta que Mallart Navarro formula como “la calidad de las actividades e interacciones didácticas en el aula.” (p. 228) Sin embargo, parece que más importante que todo ello sea la calidad del docente tanto en sus conocimientos técnicos de la materia como –sobre todo– en formación para enseñar; como dicen Zuazua Iriondo y Rodríguez del Río

(2002) lo importante son “las destrezas que permitan transmitir estos conocimientos con facilidad”.

Y una última idea es que la investigación puede aportar mejora en determinadas situaciones, al igual que lo pueden hacer y los procesos de evaluación y homologación en el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

9.1.3.2. Etapas

Como se ha comentado, en nuestra revisión identificamos artículos que se referían a alguna de las etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Superior o Universitaria. Nos pareció relevante que al hablar de calidad de la educación se acotara el tramo educativo, pues esto inducía a pensar que entre unas y otras cabía esperar diferencias por la específica naturaleza de cada una de las etapas. De ahí que nos pareciera oportuno considerar la etapa educativa como otro ámbito a tener en cuenta en el análisis que veníamos realizando.

Sin embargo, conceptualizaciones y análisis de cierta profundidad aparecen, casi exclusivamente, en los referidos a la Educación Superior. Los trabajos enfocados a las enseñanzas no universitarias, en general, no tratan la calidad de la educación en lo que serían las particularidades propias de la calidad en las etapas de las que se habla; lo hacen de forma implícita o de manera indirecta al abordar otras cuestiones⁴⁷, o analizando algunos factores, elementos, condiciones... que se relacionan con la calidad en distinto grado pero, como decimos, no como cuestiones específicas de la calidad de tal o cual etapa educativa.

⁴⁷ Por ello algunos de los artículos a los que nos referiremos en este apartado ya han sido expuestos en apartados anteriores o se hará en otros sucesivos.

Tabla 17. Número de artículos sobre calidad de la educación según la etapa o tramo educativo al que se refieren.

Etapa educativa	Nº de artículos
Educación Infantil	1
Educación Primaria	3
Educación Secundaria	11
Bachillerato	3
Formación Profesional	2
Estudios Superiores	33

Efectivamente, como se ve en la Tabla 17, la etapa que acumula mayor producción de trabajos relacionados con la calidad de la educación es la de los estudios superiores; con diferencia. Podríamos aventurarnos a afirmar que la *calidad de la educación* es una cuestión que interesa, sobretudo, a la Educación Superior. Nos referimos a *la calidad en la educación* en cuanto fenómeno, concepto y objeto de estudio. Evidentemente, no estamos queriendo decir que quienes se dedican a las enseñanzas no universitarias no pretendan ni se afanen por una buena educación; como queda dicho estamos refiriéndonos al *fenómeno de la calidad en la educación*.

Vamos a exponer ahora, según las etapas nombradas, las cuestiones que se han ido encontrando, deteniéndonos en algunas de mayor relevancia.

Infantil

Referido a la Educación Infantil, únicamente se encontró un artículo (Manzanares Moya & Galván-Bovaira, 2012). Se trata de un trabajo de investigación sobre el ajuste entre las necesidades de formación del profesorado de Infantil, la oferta del centro de profesores que lleva a cabo dicha oferta, y la relación entre el desarrollo profesional y la mejora de los centros. Es decir, se pone en relación la oferta formativa con la mejora de la educación en la Educación Infantil a través de la repercusión que aquélla pudiera tener en las prácticas educativas de los profesores que hubieran recibido la formación. Evaluar esto –a decir de los autores– es una cuestión que no se pudo abordar convenientemente en la investigación.

Primaria

Sobre la Educación Primaria encontramos tres artículos de los cuáles solo uno se ciñe exclusivamente a esta etapa (Rojas Pernía, Haya Salmón, & Lázaro-Visa, 2012). Como en el artículo anterior, se trata de una investigación con la que se concluye, entre otras cuestiones, que el trabajo escolar a través de la perspectiva de “alumnos como investigadores” propicia mejoras en el interés del alumnado y la asunción, por parte de este, de distintos tipos de responsabilidades.

Los otros dos trabajos son el de Tena Artigas (1966) y el de Villar Palasí (1969). Ninguno de los dos aborda directamente el asunto de la calidad de la educación en la etapa de Primaria, sino que lo hacen al hilo de la cuestión –ya expuesta– de la extensión de la educación y la calidad de la misma. Tena Artigas expone sus temores al respecto y Villar Palasí, la única referencia que hace es que esa extensión a toda la población ya está conseguida y a partir de ahí hay que trabajar para extender la educación media.

Secundaria

En relación con las Enseñanzas Medias o la Educación Secundaria hemos encontrado más producción que en el resto de etapas no universitarias. (Manzanares Moya & Galván-Bovaira, 2012; Moliner García, Sales Ciges, Ferrández Berrueco, Moliner Miravet, & Roig Marzá, 2012; García García, García Corona, Biencinto López, & Asensio Muñoz, 2012; Gil Flores, 2012; Domingo Segovia, 2006; de Prada Vicente, 2002; García Garrido, 2002; Equipo Redes, 2000; Castejón Costa, Navas, & Sampascual, 1993; Vera Blanco, 1986; Galino, 1969; Villar Palasí, 1969; Tena Artigas, 1966). Este –supuesto– mayor interés por la Educación Secundaria podría obedecer a varias cuestiones. Por un lado, por el hecho de tratarse de un *tramo bisagra* en el sentido de que a su finalización, debe hacerse la elección entre vida laboral o continuar dentro del sistema educativo y en este segundo caso se debe elegir si seguir con estudios de tipo técnico-profesional o encaminados a los estudios universitarios. Es decir, supone la salida del sistema educativo o el inicio de tramos más especializados del sistema. Por otro lado, –quizá consecuencia de lo anterior– también podría estar justificado este interés frente a otras etapas no universitarias por ser, la Secundaria, un tramo de referencia en estudios y comparativas internacionales⁴⁸.

A pesar de la mayor producción de artículos relacionados con la calidad de la educación y la educación secundaria, gran parte de ellos no aborda aquella desde el punto de vista específico de qué sea o cómo deba ser entendida en este tramo educativo. Por el contrario, aborda la cuestión de modo indirecto: o bien porque se habla de un tema con el que guarda cierta relación o por tratarse de trabajos de investigación en los que la relación que guardan

⁴⁸ Ejemplo evidente de esto es la edad del alumnado objeto de estudio en PISA.

con la calidad de la educación se da en el hecho de que los resultados de investigación redundarían –presuntamente– en una mejora de la calidad de la educación pero esta puede ser idea común a otros ámbitos y elementos de la educación.

No obstante, destacaremos a continuación, algunos trabajos que sí introducen ideas relevantes en esta cuestión de la calidad de la educación en la educación secundaria. En el de Vera Blanco (1986), se ofrece una panorámica de cuestiones surgidas en la aplicación de lo que se llamó el ciclo polivalente. Este ciclo pretendía ser un tramo que pudiera dar paso tanto al bachillerato como a la formación profesional. La calidad del ciclo debería haber estado asentada, sobre todo, en un profesorado convenientemente preparado. Sin embargo, a decir del autor, se produjo una evidente falta de calidad que tenía sus causas en la falta de vocación, los bajos salarios, la falta de formación didáctica y pedagógica y docencia de materias que no eran las propias.

Con la investigación que presentan Castejón Costa *et al.* (1993) se intenta averiguar hasta qué punto algunas de las características específicas de las instituciones educativas (de Secundaria) ejercen efectos en el rendimiento de los alumnos cuando se han bloqueado otras variables de entrada del alumnado. Es decir, se trata de averiguar qué características del centro pueden explicar diferencias en el rendimiento. Se llega a la conclusión de que las variables de centro son de menor importancia que las individuales y que, incluso, aquellas pueden tener un carácter negativo.

Otra investigación a destacar es la presentada por el Equipo Redes (2000). En ella se intenta aunar dos perspectivas que venían funcionando de modo paralelo durante años atrás: la perspectiva de las escuelas eficaces y los estudios para la mejora de los centros. La

investigación revela que existen variables predictoras del rendimiento de los alumnos vinculadas al mismo alumnado, a su contexto y a ciertas características del centro. Otra de las conclusiones que aporta es la conveniencia de modelos de investigación que aúnen los dos tipos de investigaciones desde las que se parte, por superarse de este modo algunas de las deficiencias que tanto la línea de la mejora de centros como la de las escuelas eficaces podrían presentar.

El último trabajo que destacaremos dentro de la etapa de la Educación Secundaria es el de García Garrido (2002)⁴⁹. El autor, tras una comparativa internacional y un análisis de la LOCE y de las leyes anteriores, concluye que la nueva ley (LOCE) puede propiciar una importante mejora cualitativa de la educación a consecuencia de cómo se ha planteado en la ley las cuestiones de la autonomía, la participación y liderazgo en los centros educativos no universitarios.

Hay otros trabajos –como se ha dicho– que también hablan de la educación secundaria pero sin hacer referencia a cuestiones específicas de la calidad en dicha etapa. Las cuestiones que se tratan son diversas y pasamos a nombrarlas sin más, sin hacer ninguna otra referencia a lo que aparece en los artículos.

Domingo Segovia (2006) habla de los Departamentos de Orientación de Secundaria y la posibilidad de introducir en su gestión el modelo EFQM de calidad y excelencia. Los trabajos –ya mencionados– de Tena Artigas (1966), Villar Palasí (1969) y Galino (1969) presentan la cuestión de la relación entre extensión de las enseñanzas medias y su calidad

⁴⁹ “La nueva Ley de Calidad: reflexiones en la perspectiva internacional” en *Revista de Educación*, nº 329.

pero sin entrar a hablar de esta. De Prada Vicente (2002) aborda la diversidad en el ámbito europeo y Moliner *et al.* (2012) tratan las medidas específicas de atención a la diversidad en la Secundaria. Domingo Segovia (2006) se centra también en la mejora que suponen los Departamentos de Orientación en Secundaria. Gil Flores (2012) presenta un estudio sobre el uso del ordenador en relación al rendimiento en alumnos de quince años y García García *et al.* (2012) presentan un trabajo sobre la mejora que supone ciertos tipos de prácticas inclusivas.

Bachiller

Tres son los trabajos encontrados que hagan referencia concreta al bachillerato (Artigas, 1957b; Otero Gutiérrez, 1980; Torres Albero, 1988). De los tres podemos entresacar algunas cuestiones de interés que, por otra parte, son perfectamente extrapolables a etapas educativas distintas al bachillerato. En concreto, hemos encontrado ciertas semejanzas en los tres, en el sentido en que la calidad de la enseñanza en el bachillerato pasa por mayores niveles de exigencias sobre el alumnado, por el modo en cómo se involucran los agentes implicados, por los planes de estudios o curriculares y por la investigación.

Artigas entiende que el bachillerato debe de ser una especie de antídoto contra la deficiente calidad de la educación de la primaria. Lo interesante de su reflexión es la indicación de en qué manera se lograría la calidad en el bachillerato “El Bachillerato debe [...] mantenerse en unas directrices de exigencias mayores, de acuerdo también con una mejor racionalización de su plan de estudios y con el perfeccionamiento de su profesorado.” (p. 70). Dejamos constancia, pues, de en qué cifra Artigas la calidad de la educación en el

bachillerato⁵⁰: en la exigencia, en un plan de estudios racional y en el perfeccionamiento del profesorado⁵¹.

Otero Gutiérrez (1980) trae a colación algunas cuestiones que, aunque referidas a las ciencias en bachillerato, pueden extrapolarse al conjunto de la educación⁵². Presenta áreas concretas en las que la investigación educativa ayudaría a mejorar la calidad de la enseñanza. La investigación en enseñanza en ciencias en el bachillerato debería centrarse en cuatro ámbitos que se corresponderían con cuatro elementos curriculares fundamentales: objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje y evaluación. En el artículo se abordan únicamente los objetivos y la evaluación. Después de repasar algunas cuestiones teóricas de los objetivos y la evaluación, concluye diciendo que “un trabajo sistemático de investigación podría conducir a cambios importantes en el funcionamiento del sistema y a una mejora consecuente de su calidad.” (p. 68)

Finalmente, Torres Albero (1988), por el carácter sociológico de su estudio, inclina su análisis hacia el papel que los agentes sociales implicados en la educación juegan en la

⁵⁰ Son indicaciones, a nuestro parecer, aplicables a cualquiera de las etapas educativas siempre y cuando se ajusten a las peculiaridades propias de cada una de ellas.

⁵¹ No queremos acabar la referencia a este trabajo sin comentar la expresión utilizada por Artigas, *perfeccionamiento del profesorado*. A lo largo del artículo Artiga utilizó el adverbio *perfeccionamiento* referido al *hombre* en dos ocasiones y una más referido al *profesorado*. Es indudable que en esta última ocasión se va más allá de lo que cabría suponer –desde una perspectiva actual– de la mera formación técnica relacionada con su quehacer docente. Máxime cuando en sus escritos se alude al fin último de la educación entendido éste como el del perfeccionamiento del hombre en cuanto tal.

⁵² Como dijéramos del artículo anterior, y anotado en la nota al pie de la página 22, son cuestiones extrapolables al resto de etapas educativas con los ajustes necesarios.

calidad de la enseñanza. Entiende que es la actitud de estos y los logros de la investigación los que deberían dirigir el logro de la calidad de la enseñanza⁵³. En las siguientes citas se recogen perfectamente la idea expresada:

...mejorar un sistema educativo en términos de calidad sólo es posible si los agentes sociales implicados en él centran sus conductas en esta tarea. [...]

Ante esta situación sugiero la necesidad de encaminar la atención hacia las preocupaciones de la calidad, planteando para ello investigaciones amplias y debates públicos que persigan un mejor conocimiento de la situación. (p. 279)

Parece ser que con ello Torres Albero habla de un Bachillerato cuya enseñanza debería poder ser de calidad apoyándose en los agentes sociales y en la investigación⁵⁴.

Formación Profesional

Por lo que se refiere a la formación profesional encontramos únicamente dos artículos (Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos, & García Lastra, 2012; Tejada Fernández, 2006). Calvo Salvador *et al.* hablan de la participación de los alumnos como elemento de mejora. De mayor relevancia para nuestro análisis parece el trabajo de Tejada Fernández. Este, desde la perspectiva de los puntos de encuentro entre la Formación Profesional y la Educación Universitaria, presenta la idea de que la calidad de la Formación Profesional, desde el ámbito

⁵³ También aquí haremos una pequeña anotación para llamar la atención sobre la terminología empleada por Torres Albero. A lo largo de su trabajo nos encontramos con la expresión de *calidad de la enseñanza* pero en ningún caso utiliza *calidad de la educación*. Se trata de uno de los pocos artículos que guarda esta distinción.

⁵⁴ Coincidimos, también en esta ocasión, que se trata de cuestiones a tener en cuenta en cualquiera de las etapas educativas.

pedagógico, radicaré en la consecución por parte del alumnado de una adecuada cualificación. Esta cuestión, a su vez, la fundamenta en la relación del profesor con el conocimiento y con el diseño curricular, en los posibles nuevos roles de este por la aparición de las TIC y en la capacidad de los diseños curriculares para mantener los conocimientos necesarios e integrar otros nuevos.

Universidad

Referido a la Universidad o a la Educación Superior se han localizado un numeroso grupo de artículos (Pozo Muñoz & Bretones Nieto, 2015; Caballero Sánchez, 2014; Giroto, Mundet Hiern, & Llinàs Audet, 2013; Llinàs-Audet, Giroto, & Solé Parellada, 2011; López Ruiz, 2011; Méndez García & Trillo Alonso, 2010; Hernández Pina, Sales Luís de Fonseca Rosário, Pedro José, & Cuesta Sáez de Tejada, José David, 2010; De Miguel Díaz & Apodaca Urquijo, 2009; Villa Sánchez, 2008; Michavila & Zamorano, 2008; Docampo, 2008; Tejedor Tejedor & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2007; Extremera Pacheco, Durán, & Rey, 2007; Ayuso Sánchez & Gallego Martínez, 2004; Pérez Esparrells, 2004; De Miguel Díaz, 2003; de la Cruz Tomé, María África, 2003; Trillo Alonso & Porto Currás, 2002; Orden Hoz, Arturo de la... [et al.], 2002; Fernández Rodríguez, 2001; Báez de la Fé, B. & Cabrera Montoya, 2001; Santiuste Bermejo, 1999; Driessen, 1999; Álvarez Rojo, García Jiménez, & Gil Flores, 1999; Mora, 1998; Quintanilla, 1998; Jofré i Roca & Rotger Estapé, 1998; Rodríguez Espinar, 1998; Jofré i Roca & Vilalta, 1998; Neave, 1995; Quintanilla, 1995; de Miguel Díaz, 1995; del Sol, 1974; La escuela especial de ingenieros industriales: Un centro científico español de alta calidad.1964)....

Durante la revisión de los artículos se identificaron muchas cuestiones que en mayor o menor medida estaban relacionadas con la calidad: la calidad de la docencia, la calidad de la investigación, la calidad de la formación del profesorado, la especialización docente o investigadora de los docentes en aras a la calidad, la calidad del aprendizaje, la calidad de la evaluación de los aprendizajes, la acreditación como calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, la calidad como respuesta a las exigencias sociales hacia la Universidad,... Vimos, sin embargo, que todas estas cuestiones podían agruparse en diversas categorías⁵⁵. Por un lado, encontramos temas más relacionados con cuestiones generales de la universidad; casi todos estos estaban hablando de la evaluación de la Universidad en su conjunto o de algunos elementos de esta. Por otro lado, identificamos temas relacionados con factores que *hacen la calidad* en la Universidad. Y finalmente, otra categoría en la que cabía agrupar temas sobre los modelos y los conceptos de la calidad en la Universidad.

Vimos conveniente, en este apartado que habla de la calidad en el tramo universitario, presentar únicamente las cuestiones relacionadas con aspectos más generales de la Universidad –en su mayoría, referentes a asuntos de la evaluación– y dejar los otros dos para sendos apartados de nuestro trabajo: los factores de la calidad y las conceptualizaciones de la calidad.

Antes de exponer algunas de las ideas de mayor relevancia según los artículos en que se localizaron, haremos una síntesis de lo encontrado.

⁵⁵ Adviértase que hablamos de categorizar los temas o asuntos que se refieren en los artículos y no los artículos mismos –como quizá pasara con trabajos tratados en otros apartados de este capítulo 8–. En esta ocasión, más que en otras, hemos encontrado artículos donde se recogían gran variedad de focos temáticos.

La primera cuestión que llama la atención son las fechas de publicación de los artículos⁵⁶. Solo dos de ellos se publicaron antes de 1995 (La escuela especial de ingenieros industriales: Un centro científico español de alta calidad.1964; del Sol, 1974). Como se evidenció durante el estudio, lo cronológico no es la única diferencia entre estos dos artículos y el resto de trabajos. Existe también una clara *distancia* en la perspectiva desde la que se trata el asunto. En el primero –ya comentado anteriormente– se presenta la escuela de ingenieros como modelo de institución superior de alta calidad. En el segundo, se analizan los factores que puedan estar a la base de la deficiente calidad en la formación de futuros médicos. Como se ve, se trata de un par de trabajos con un carácter casi anecdótico, por la concreción del tema que abordan y por ser los únicos que sobre la calidad de la educación universitaria se publican en el período comprendido entre 1941 y 1994.

El resto de trabajos se publica de 1995 en adelante, pero sobre todo entre 1995 y 2002. Durante estos ocho años los trabajos que recogimos para nuestra investigación tienen como uno de los núcleos importantes el de la evaluación de la Universidad, desde distintas perspectivas. A partir de 2002 *grosso modo* las publicaciones se centran más en cuestiones de metaevaluación o sobre las implicaciones que sobre la evaluación ha introducido la convergencia de los estudios superiores en Europa o lo que se conoce por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Podría pensarse que esta eclosión de trabajos sobre la evaluación de la Universidad viniera provocada por la puesta en marcha del Plan Nacional de Evaluación de las Universidades (PNEU). Pero la puesta en marcha de procesos evaluativos en la Universidad no se estrenaba

⁵⁶ Ya se hizo una aproximación a esto en el capítulo 7 de este trabajo.

con dicho Plan. Desde que se promulgara la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983, diferentes universidades españolas habían acometido la tarea evaluadora de sus instituciones. Cabe preguntarse entonces por qué es en ese momento –y no durante la década anterior– cuando aparece esa proliferación de trabajos en torno a la evaluación de la Universidad. Para responder a esta y otras preguntas, habría que coger un camino distinto del que se sigue en este trabajo y, por ello, no nos desviaremos. Sin embargo, quisiéramos insistir en que es llamativo que exista coincidencia temporal en la publicación de estos artículos y la promulgación del Plan de Evaluación.

En cualquier caso, parece evidente que la Universidad española está en los albores de una nueva etapa. Tanto Neave como Quintanilla desarrollan esta idea; el primero desde la perspectiva la institución, organismo o persona considerada como la *garante de la calidad* de la Universidad ha sufrido una evolución a lo largo de la historia; y el segundo, desde la necesidad de mejorar los procesos evaluativos puestos en marcha años atrás para poder hacer frente a los nuevos retos que tenía planteada, entonces, la Universidad en España.

Precisamente, la necesidad de la mejora de las evaluaciones puestas en marcha desde la LRU es lo que recogen varios trabajos (Quintanilla, 1995; Quintanilla, 1998; de Miguel, 1995;...) que señalan como su punto más débil los procesos de toma de decisiones. Sería esta dificultad, entre otras, lo que algunos autores verán como motivo para la introducción de otros modelos de evaluación importados desde el ámbito empresarial que quizá metodológicamente ofrecieran menos fisuras o, cuanto menos, tuvieran esta parte del proceso –capital, por otro lado– mejor resuelto que los modelos de corte académico (Rodríguez Espinar, 1998; Báez de la Fé y Cabrera Montoya, 2001; de Miguel y Apodaca, 2009). La

toma de decisiones, en definitiva sería lo que pueda hacer real, en las instituciones, su capacidad de *autorregulación*.

También asistiremos a un cambio referente a cómo deba entenderse la evaluación. Aparece de manera explícita que la evaluación institucional pasará por la evaluación también de los servicios –además de docencia e investigación– (Quintanilla, 1995; Mora, 1998) puesto que las demandas sociales hacia la Universidad también estaban sufriendo un cambio. Esta nueva perspectiva será comúnmente aceptada, pero no faltarán voces que enfatizen la necesidad de no perder la perspectiva de su funcionamiento conjunto (Mora, 1998). Este cambio (el de la evaluación y el de la Universidad) también llevará a entender la evaluación, junto con la financiación y las mecánicas del mercado, como herramienta de búsqueda de la calidad.

La aparición de los modelos de origen empresarial-mercantil, traerán algunos problemas de tipo conceptual y metodológico pues aparecerán conflictos en torno a la conceptualización de la calidad y del alumnado como cliente; así como al ajuste de estos nuevos modelos a la realidad universitaria (Rodríguez Espinar, 1998; Báez de la Fé y Cabrera Montoya, 2001).

Al analizar la evolución de los procesos de evaluación, de Miguel y Apodaca, consideran que, más que producirse una complementación de los dos enfoques de los modelos evaluativos, parece que se da una cierta exclusión. Y también constatan que se ha producido un desplazamiento de los modelos de corte académico por los modelos de corte empresarial. Estos mismos autores pondrán en duda si se ha conseguido una verdadera cultura evaluativa o si, por el contrario, se ha creado una nueva burocracia.

Además de por cuestiones de tipo más general, encontramos en los trabajos seleccionados en relación con la etapa universitaria, otros que hacen desde la perspectiva de la evaluación una mirada *ad intra* y abordan cuestiones más precisas, –dentro de la óptica general de la evaluación institucional– por considerarse aspectos de una relevancia mayor en el conjunto o por revestir mayor dificultad ya por su definición ya por su metodología –docencia, especialización de docencia-investigación; evaluación del alumnado,...– (Álvarez Rojo *et al.*, 1999; Trillo Alonso y Port Currás, 2002; Villa Sánchez, 2008)

Los cambios sufridos por la evaluación institucional de la Universidad en España por la aparición de la homologación y la acreditación debido a los procesos de convergencia educativa en Europa y la creación del EEES, es un último bloque temático que recogemos en este apartado (Giroto *et al.*, 2013; López Ruiz, 2011; Michavila & Zamorano, 2008; Tejedor Tejedor & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2007; Villa Sánchez, 2008).

Pasamos ahora a realizar una descripción de los contenidos de mayor relevancia.

El primero de los trabajos que aparecen y presentaremos es el de Quintanilla (1995). A nuestro entender, refleja muy bien *el momento de inicio de una nueva etapa* que se abre para la Universidad española en 1995 con la promulgación del R.D. 1974/1995⁵⁷ y que en cierto sentido presenta una perspectiva que se encontrará en gran número de trabajos publicados a partir de ese momento.

Se trata de una conferencia que debería haberse pronunciado en 1992 pero que no llegó a hacerse. Quintanilla tenía interés en dejar claro que los problemas que tenía planteados la

⁵⁷ REAL DECRETO 1947/1995, de 1 de diciembre por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

Universidad en las dos décadas anteriores ya se habían resuelto y para encarar el futuro, debía dar por concluida esa etapa y asumir los nuevos retos. Dice, “las claves de la política universitaria del futuro *ya no pasan por ahí*. Y no pasan, porque en su parte más significativa aquellos objetivos *ya están realizados* y aquellos problemas *ya están superados*.” (p. 132). El problema lo ve, ahora, más centrado en la mejora que debería aparecer como consecuencia del nuevo escenario propiciado por la reforma universitaria que se había puesto en marcha hacía casi una década (autonomía y democracia internas). Lo dice del siguiente modo

...el problema está en lograr, no más democratización o más autonomía, sino más *efectividad y operatividad* en los procesos de toma de decisiones en el seno de la Universidad y más *responsabilidad* con el uso de la autonomía institucional. (p. 132)

En cuanto a los retos del futuro, Quintanilla los sintetiza en la siguiente cita al decir que las exigencias que la sociedad tiene planteadas al sistema universitario, se traducen en que este sea capaz de responder a

una demanda creciente de estudios universitarios, una continua adaptación de la Universidad a la diversificación y variación de la demanda de cualificaciones profesionales y el logro de unos niveles de calidad en la docencia y en la investigación cada vez más altos. (p. 138)

Hay que añadir que Quintanilla adelanta la idea de que la consecución de la calidad institucional pasará obligatoriamente, además de por la calidad de la docencia y la investigación, por la calidad de los servicios universitarios prestados⁵⁸.

⁵⁸ Se trata de un planteamiento de la evaluación institucional de las universidades original y novedoso para la época; pues si bien, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las

Otro trabajo interesante, planteado sobre la Universidad desde una perspectiva amplia, es el de Neave (1995). Presenta la calidad como una cuestión inherente a la Universidad desde su origen; lo propio de la Universidad –podría decirse– es ser de calidad. Lo que ha cambiado a través del tiempo ha sido la persona o institución que deba asegurar o velar por esa calidad. En la siguiente cita se ve con claridad:

...la calidad ha sido el *quid* del asunto en las Universidades de Europa desde el tiempo de su fundación. Lo que ha cambiado —y eso, de manera más significativa— ha sido la autoridad última que dota a las instituciones particulares con la misión de certificar los niveles de obtención y con la obligación de proporcionar a los estudiantes los conocimientos en los que sus capacidades y aprovechamiento pudieran ser evaluados. (p. 8).

Los gobiernos y agencias gubernamentales –dice Neave– son hoy esa autoridad garante de la calidad exigida; motivado, en gran medida, por ser los estados los mayores consumidores de titulados universitarios como consecuencia de la burocracia moderna (p. 9). De este modo los gobiernos serían los responsables últimos de asegurar la calidad a través de procesos de evaluación que según países y coyunturas sociales cobrarían formas específicas y concretas. De algún modo, esta idea se hace patente en la actualidad en la actividad evaluadora que los gobiernos, directa o indirectamente, ejercen sobre las instituciones universitarias.

En relación con esa calidad universitaria, de Miguel (1995) habla de la capacidad de autorregulación de los centros. Esto es, la autorregulación de las propias instituciones estará

Universidades recoge estos tres ámbitos en el proyecto de evaluación, el trabajo de Quintanilla debería haberse pronunciado en otoño de 1992, por lo que su elaboración se produjo, al menos, tres años antes del Real Decreto que promulgara el mencionado plan.

estrechamente ligada a la calidad de las mismas. En aras a conseguir una verdadera autorregulación, de Miguel reflexiona sobre el uso de las informaciones que los procesos de evaluación aportan a los gestores universitarios y matiza que la evaluación, en sí, puede ser irrelevante si la información que aportan no se pone al servicio de la toma de decisiones. De este modo, junto con la “herramienta de mejora” (p. 64) que constituye la evaluación, deben aparecer los planes estratégicos para integrar metas y objetivos, necesidades y oportunidades y las posibilidades y recursos (p. 73). Estos dos procesos, evaluación y toma de decisiones, estarían a la base de la necesaria capacidad de autorregulación de los centros. En este trabajo, de Miguel incide en el problema de la toma de decisiones porque será uno de los puntos débiles de los modelos de evaluación de corte académico⁵⁹, frente a los que aparecerían en el panorama universitario en la segunda mitad de la década.

Ahondando en la búsqueda de la calidad de las instituciones universitarias, Mora (1998) habla de tres estrategias. Una de ellas es la que ya se hubiera puesto en marcha de manera más homogénea con el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidad. Sobre ella, Mora advierte en el sentido de que más allá de los tres ámbitos de evaluación, esta debe tener un carácter unitario buscando ser, de manera especial, una evaluación del funcionamiento institucional en su conjunto (p. 38). Las otras dos estrategias o vías de consecución de la calidad serían la búsqueda de financiación y los propios mecanismos del mercado que actuarían como promotores de la calidad. Es decir, la competencia de mercado entre centros universitarios, haría necesario el fomento de una calidad diferencial o

⁵⁹ De Miguel los denomina de este modo por haber sido originados dentro de la propia institución universitaria y por centrarse en cuestiones mayormente académicas.

competitiva. Como se ve estas dos *vías para la calidad* son puramente cuestiones de mercado o –como hemos encontrado en muchos artículos– cuestiones de tipo mercantil.

Como cabría esperar, la puesta en marcha de procesos evaluativos en las universidades, originarían ciertos problemas o tensiones. Este es el origen de algunos artículos que, con un planteamiento positivo pero muy crítico, analizan dificultades derivadas del uso de técnicas de gestión de la calidad en el ámbito universitario (Báez de la Fé, B. & Cabrera Montoya, 2001; Rodríguez Espinar, 1998). Los problemas que presentan se pueden catalogar como de tipo conceptual y de tipo metodológico. Sobre los primeros aparece un claro acuerdo en los trabajos de Rodríguez Espinar (1998) y Báez de la Fé y Cabrera Montoya (2001) en el sentido de que la transferencia conceptual de la calidad desde el ámbito de la empresa a la Universidad ha originado, entre otras cuestiones, problemas para identificar de manera precisa al cliente (Rodríguez Espinar) y problemas por considerar como tal al alumnado (Báez de la Fé y Cabrera Montoya). Los problemas de tipo metodológico que se describen en ambos trabajos también guardan ciertas similitudes. Rodríguez Espinar ve, fundamentalmente, el problema que supone ajustar la metodología de evaluación de calidad a las dimensiones y niveles de evaluación propios de la universidad. Báez de la Fé y Cabrera Montoya reconocen el enorme esfuerzo realizado en la Universidad española para ponerse a la altura de sus vecinas europeas en lo que denominan un “vértigo evaluador”. Pero presentan una perspectiva democrática de la evaluación universitaria, en la que se defiende que los resultados de la evaluación solo serán fiables y útiles si en ella participan los sujetos evaluados y si se consensua un concepto de calidad resultado de procesos sistemáticos de negociación; adoptando así, una perspectiva crítica tan alejada de los modelos mercantiles de los que se habla.

En 2009, de Miguel Díaz y Apodaca Urquijo presentan los resultados de un trabajo de metaevaluación de los planes de evaluación de las universidades en España desde que el Consejo de Universidades patrocinara la obra *La evaluación de las instituciones universitarias* hasta el año 2006. El objetivo que pretendían sus autores es “abordar un estudio sistemático del camino andado que nos permita estimar las aportaciones de estos Planes a la calidad de la Educación Superior.” (p. 297). Analizan este período desde las cuatro fases que la historia de la evaluación, como disciplina científica, presenta como el *ciclo vital* de los procesos evaluativos: ilusión, confusión, expansión y negocio. A partir de ahí, describen la dinámica de los distintos planes de evaluación sobre el cruce de dos dimensiones bipolares: la dimensión de los modelos de control *vs* mejora y la dimensión de los modelos de tipo académico *vs* los de tipo empresarial.

Finalmente, para evaluar el efecto de los procesos evaluativos de las instituciones universitarias, proponen tres criterios que ayuden a dilucidar si los Planes de Evaluación han generado una verdadera cultura evaluativa o simplemente una nueva burocracia. Estos, los formulan del siguiente modo: a) La valoración de las «audiencias» sobre la efectividad de los procesos evaluativos; b) Funcionamiento de los sistemas de autorregulación establecidos por las instituciones universitarias; y c) Incremento de la reflexión teórica sobre la práctica evaluadora.

Dentro del ámbito universitario encontramos otros trabajos que sin abandonar la perspectiva de la evaluación institucional se centran en elementos concretos y no en su conjunto. El caso de la evaluación del profesorado (Álvarez Rojo *et al.* 1999; Villa Sánchez, 2008) o de los estudiantes (Trillo Alonso y Porto Currás, 2002) es uno de ellos.

La evaluación de los profesores desde la perspectiva del alumnado es un tema que nos presenta Álvarez Rojo *et al.* (1999) a través de un trabajo de investigación. Esta investigación buscaba llegar a una conceptualización de la calidad de la docencia universitaria a través del análisis de los discursos producidos en pequeños grupos de discusión. Estos grupos estarían compuestos, precisamente, por los docentes mejor valorados, a decir del resultado de las encuestas de evaluación de la actividad docente del profesorado realizada por los alumnos. Todo ello desde la perspectiva de los tres ámbitos de evaluación institucional: docencia, investigación y servicios.

Es evidente el interés de que sean los mismos docentes quienes reflexionen sobre la tarea docente y esto sea origen de un concepto de calidad docente; si bien, la investigación que aquí se presenta tiene el sesgo de que, en ella, solo aparecen los docentes según un punto de vista, quizá, excesivamente parcial.

Villa Sánchez (2008) presenta la evaluación del profesorado en torno la especialización de este en los ámbitos que le son propios: la docencia y la investigación. Se recoge así la realidad de que un buen investigador puede no ser un buen docente, y al contrario. “La cuestión –dice– es si la calidad de la docencia está vinculada a la productividad en la investigación.” (p. 183). Villa habla en términos de actividades en desequilibrio que a la postre pueden estar dificultando la innovación pedagógica en el terreno universitario. A este respecto defienden la idea de “la necesidad de integrar en un sistema más comprensivo la evaluación, formación y desarrollo personal y profesional que debe estar contemplado en un desarrollo más institucional.”; y para ello “La evaluación de la calidad y excelencia docente debe estar vinculada a la mejora y desarrollo profesional en una política del profesorado integrada.” (p. 188). Es este planteamiento el que está en la base de las nuevas perspectivas

de la evaluación docente en el que uno de los principales ejes es el aprendizaje autónomo de los alumnos. Y de igual modo, uno de los puntos de partida para la elaboración de estándares de calidad y excelencia docente que se presentan como experiencia llevada a cabo en la Universidad de Deusto.

Siguiendo en la temática de la evaluación institucional, pero centrándonos en los estudiantes, encontramos el trabajo de Trillo Alonso y Porto Currás (2002). La idea que se presenta a este respecto es la de incluir en los procesos de evaluación de la calidad universitaria los procesos de evaluación de los alumnos. Básicamente, se trataría incluir como indicador de calidad de la institución universitaria el tipo de evaluación que se realiza con los estudiantes.

Una última cuestión sobre la evaluación institucional de la Universidad. Son también varios, los artículos que se refieren a la evaluación en referencia al Espacio Europeo de Educación Superior. Efectivamente, desde la declaración de Bolonia en el año 1999, los procesos evaluativos universitarios se han convertido en medio para lograr la acreditación con la que homologar títulos y estudios en general. Esto estaría a la base de la creación, en España, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) que asumiría -junto a organismos autonómicos- la responsabilidad de la evaluación y acreditación de las instituciones universitarias, por lo que se interrumpiría la implementación del II Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidad (Giroto et al., 2013; López Ruiz, 2011; Michavila & Zamorano, 2008; Tejedor Tejedor & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2007; Villa Sánchez, 2008).

9.2. Factores para la calidad de la educación

Entre los asuntos relacionados con la calidad de la educación, hemos presentado, hasta ahora, el tema sobre la relación polémica entre cuestiones cuantitativas de la educación y la calidad de la misma, la forma de ver o entender la calidad según las materias, o asignaturas, y los tramos del sistema escolar a los que nos refiramos. Ahora se presentarán cuestiones, elementos, situaciones, procesos, ... que no son la calidad de la educación pero que desde los diferentes trabajos analizados se han expuesto como condiciones, de muy diversa índole, de aquella. Es lo que nosotros llamaremos los *factores para la calidad*. Debemos aclarar primero el porqué de la expresión factores *para* la calidad y no factores *de* calidad. Nos parecía que utilizar el término *de calidad* hacía una relación de obligatoriedad: decir que tal cuestión es un factor *de* calidad, es tanto como decir que *siempre* procurará calidad; si está, la calidad estará presente. Por el contrario, hemos llegado a la conclusión de que existen factores que pueden hacer presente la calidad o todo lo contrario; de ahí, que al decir que tal persona, situación, actividad, norma, ... es factor *para* la calidad, nos referimos a que su relación con la calidad es innegable, pero puede favorecerla, no afectarla o incluso, obstaculizarla.

Como cabe esperar, se localizaron un gran número de artículos que hablaban de *factores para la calidad* (La escuela especial de ingenieros industriales: Un centro científico español de alta calidad. 1964; Álvarez Rojo et al., 1999; Antúnez Marcos, 1994; Artigas, 1957a; Báez de la Fé, B. & Cabrera Montoya, 2001; Báez de la Fe, Bernardo, 1991; Blanco Guijarro, 2008; Bolívar Botía, 2004; Bousquet, 1957; Calvo Salvador et al., 2012; Castejón Costa et al., 1993; Cobo Suero, 1995; Cordero Ferrera, Pedraja Chaparro, & Simancas Rodríguez, 2015; de la Cruz Tomé, María África, 2003; de Miguel Díaz, 1995; De Miguel Díaz, 2003;

De Miguel Díaz & Apodaca Urquijo, 2009; del Sol, 1974; Díez Gutiérrez, 2012; Domingo Segovia, 2006; Extremera Pacheco et al., 2007; Fierro Bardají, 1994; García Alegre & del Campo Casals, 2012; García Garrido, 2002; García Ramos, 2002; Garreta Torner, 1998; Gil Pérez & Vilches, 2006; Gómez Andrés, 2012; Gómez-Elegido Ruizolalla, 2002; González Ferreras et al., 1999; Gutiérrez Martín, Palacios Picos, & Torrego Egido, 2010; Hernández Pina et al., 2010; Herrán Izagirre, Orejudo Hernández, Martínez de Morentin de Goñi, J., & Ordeñana García, 2014; Izquierdo Nebreda, María del Carmen, 2000; Jofré i Roca & Rotger Estapé, 1998; Kellaghan, 1999; López Yáñez, Sánchez Moreno, & Altopiedi, 2011; Ipiña Abuin, 1996; Lundgren, 1988; Maestro Martín, 2006; Manzanares Moya & Galván-Bovaira, 2012; Marín Ibáñez, 1980; Mialaret, 1980; Mora, 1998; Murillo Torrecilla et al., 1999; Noda Rodríguez, 2002; Oliveros, 1969; Orden Hoz, Arturo de la... [et al.], 2002; Otero Gutiérrez, 1980; Palomera Martín, Gil-Olarte Márquez, & Brackett, 2006; Parrilla-Latas, Martínez-Figueira, & Zabalza-Cerdeiriña, 2012; Pascual Ibarra, 1957; Pedró, 2012; Pérez Esparrells, 2004; Pineda Herrero, Moreno Andrés, & Úcar Martínez, Xavier y Belvis Pons, Esther, 2008; Pozo Llorente, Suárez Ortega, & García-Cano Torrico, 2012; Puigvert & Santacruz, 2006; Pujolàs i Maset, 2009; Rico Vercher, 1980; Rojas Pernía et al., 2012; Sales Ciges, Ferrández Berrueco, & Moliner García, 2012; Sancho, 2000; Schleicher, 2006; Sierra Orrantia, 2006; Skilbeck, 1989; Susinos Rada, 2012; Susinos Rada & Ceballos López, 2012; Tejada Fernández, 2006; Thurler, 1986; Torres Alberó, 1988; Trillo Alonso & Porto Currás, 2002; Vera Blanco, 1986; Villa Sánchez, 2008; Villar Palasí, 1971; Vinuesa Angulo, 2002).

Siguiendo la línea de trabajo que venimos desarrollando, después de una primera revisión de los artículos, procedimos a analizar los contenidos encontrados para establecer una estructura de exposición que –como ya hemos dicho anteriormente– fuera una muestra

anticipada del fenómeno del que hablamos. La agrupación temática final a la que se llegó comprende ocho categorías; a saber: profesorado, alumnado, centros, evaluación, investigación, metodología, currículum y recursos.

Las dos primeras categorías podríamos decir que integran una misma dimensión: *profesores y alumnos*. Estas dos categorías, que hacen referencia a una dimensión personal de la calidad de la educación, cuentan con la peculiaridad de que son los únicos factores –sobre todo, el profesorado– que son considerados, por los mismos autores de esos trabajos, como los más importantes o los de mayor relevancia respecto al resto. Valoración esta que no aparece en ningún otro.

Se han hecho dos categorías distintas con la *metodología* y el *currículum*; si bien, desde la lógica del currículum, deberían aparecer como un único factor. Esta decisión responde al hecho de que consideramos que la metodología, siendo un elemento curricular, tiene la particularidad de condicionar las relaciones entre los participantes en el acto educativo concreto. Esto le confiere, así lo consideramos, una idiosincrasia por la que merece ser tratada de manera separada a los otros elementos curriculares. Una y otra categoría, podríamos decir, conforman una dimensión relacional, por poner en relación a los actores y a estos con el contenido cultural propio de los procesos educativos y de enseñanza.

La categoría *centro*, desde el punto de vista del número de artículos que hablan al respecto es de mucho interés; también, evidentemente, por el tipo de información que se aporta y por los condicionantes que el centro educativo como realidad funcional y organizativa tiene sobre el hecho concreto de la educación y en la calidad de la misma.

Las tres categorías que restan son: la evaluación institucional, la investigación y los recursos. Sobre la evaluación institucional y la investigación hubo dudas sobre si integrarlas

en una misma categoría pues en ocasiones son procesos que no presentan diferencia o porque la evaluación no deja de ser un proceso de investigación; finalmente decidimos abordarla de manera separada, entre otras cuestiones, porque la evaluación ya había aparecido con entidad propia en el apartado referido a la calidad en las etapas educativas.

Antes de pasar a la exposición de los contenidos encontrados queremos retomar nuevamente la idea que se ha planteado al hablar del primer grupo de artículos. No todos los factores tienen la misma importancia e incidencia en la calidad de la educación: algunos serán estrictamente necesarios, otros por el contrario pueden aparecer o no. Es lo que nosotros hemos llamado factores intrínsecos y factores extrínsecos. Pongamos dos ejemplos, uno con cada tipo de factor. El factor alumno es a todas luces un factor necesario sin el cual no habrá calidad de la educación porque no habrá educación. De ahí que lo consideremos un factor intrínseco: es condición necesaria; aunque debemos advertir que su sola presencia no garantiza la calidad. Al factor *evaluación*, sin embargo, le damos la consideración de extrínseco porque su presencia no es necesaria pues podemos encontrar una realidad educativa de calidad sin necesidad de que esté sometida a procesos de evaluación. Podríamos decir, pues que los factores intrínsecos son necesarios e insuficientes y que los factores extrínsecos no son necesarios y tampoco suficientes.

Otra matización a realizar es que entendemos que debe hablarse de factores directos y otros indirectos, independientemente de que sean intrínsecos o extrínsecos. Se trata de que algunos factores ejercen una impronta directa en la educación, mientras que otros tendrán una influencia en la educación pero a través de otros factores. Algún otro ejemplo nos ayudará. El profesor es un factor de calidad, a decir de los trabajos analizados. Nosotros entendemos que es factor directo de calidad -además de intrínseco- pues está directamente implicado en la

hecho de la educación. Pero la formación continua del profesorado, será condición indirecta porque esa formación puede actuar, o no, sobre el profesor, que es factor directo y condicionar de esta manera –indirecta: a través del profesor– la calidad de la educación. O pensemos en la norma legal. Indudablemente, el precepto legal tendrá una influencia directa en la educación; otra cosa será el gobierno o la entidad que legisle que influirá en la educación de manera indirecta a través de la legislación educativa. Esta doble perspectiva de factores directos o indirectos se puede ver en el trabajo de Antúnez Marcos (1994) en el que nos habla de la autonomía de los centros desde una triple perspectiva. En concreto considera la autonomía como: a) factor de calidad educativa; b) requisito e instrumento para la innovación; y c) elemento que propicia el desarrollo de los docentes y obliga a una formación permanente de estos según las necesidades del centro.

Aquí vemos que la perspectiva primera establece la autonomía como causa directa de la calidad. Pero en la segunda y tercera perspectivas, la autonomía favorece la innovación que en ciertas condiciones –como cuando es resultado directo de la investigación– es factor para la mejora de la calidad de la educación; y lo mismo ocurre con el desarrollo y formación del profesorado que es condición directa y principal de la calidad de la educación.

También hemos hablado de dimensiones. Son ocho los factores de la calidad que vamos a presentar pero insistimos en que, a su vez, podríamos hablar de estos factores ligados a cuatro dimensiones: la personal, la metodológica-curricular, la de centro o institucional y la contextual o social que se organizan de los más concreto a lo más general. Además, habría que hablar de que estas dimensiones tienen distinta naturaleza por ser algunas de ellas intrínsecas a la calidad de la educación y otras extrínsecas y que cada una de ellas tiene factores que condicionan de manera directa y otros de manera indirecta.

9.2.1. El profesorado como factor para la calidad

Al hablar del profesorado como un factor que contribuye o no para lograr calidad hay que centrarse en diversas condiciones como prerequisites. Pasamos a verlos.

La formación del profesorado

El profesor como factor de calidad es un argumento que aparece ya en los primeros artículos que se localizaron para nuestra investigación⁶⁰. Artigas (1957b) habla de la formación del profesorado, al reflexionar sobre la universalización de la escolaridad y la calidad de la enseñanza: “la calidad de nuestra Enseñanza Media no es actualmente la deseable” (p. 67) y como causa entre otras alega que en los maestros y profesores se aprecia una “...ausencia de verdadera formación, la poca o ninguna experiencia didáctica en los licenciados que se incorporan a la enseñanza” (p. 67).

Como medio para solucionar el problema de la formación del profesorado comenta la iniciativa del “estudio de exámenes racionales –habla de los exámenes de ingreso al cuerpo de maestros y profesores– que revelen la formación y no la preparación directa de un tipo de pruebas”, cuestión que nos parece sumamente interesante pues pone en cuestión el mismo proceso de selección del profesorado.

En esta misma línea de falta de formación del profesorado como causa de la calidad en la educación, encontramos los trabajos de Bousquet (1957), del Sol (1974) y Vera Blanco (1986). No son los únicos que hablan de la formación del profesorado pero sí de que esta es insuficiente. Bousquets compara la formación del profesorado con otras profesiones

⁶⁰ En concreto en nuestro análisis de contenido llegamos a identificar hasta tres artículos publicado en 1957, n^{os} 56, 64 y 69 de *Revista de Educación*.

alegando que en cualquiera de ellas se procura la sólida formación técnica en el campo que le es propio. Cosa que no ocurre igual –dice– en Educación en donde la formación y el diseño mismo de los sistemas educativos están sujetos a modas e ideologías. Nos parece sugerente cómo lo plantea:

Pero cuando se trata de establecer un nuevo plan de educación para la nación, ni siquiera los más concienzudos, inteligentes y trabajadores aportan a la tarea, en cantidad ni en calidad, una atención comparable a la que los ingenieros, los biólogos e incluso los banqueros aportan a la suya. Y no es que forzosamente los especialistas de educación valgan menos que los demás; es que en la industria, en biología o en la banca el error mata o arruina; y en educación, cuando menos de momento, el error ni arruina ni mata. (p. 3-103).

Del Sol (1974) aborda el tema desde la perspectiva del profesorado de las facultades de medicina. Ve la deficiente formación de los futuros médicos como la consecuencia de la poca preparación del profesorado; cuestión que a su vez la fundamenta en una masificación repentina de las aulas.

Vera Blanco, con un estudio comparado entre países de la OCDE, presenta una visión más completa y profunda del problema del profesorado al incluir en su análisis factores como los de falta de vocación y cierta desventaja laboral con respecto a otras ocupaciones. Leemos textualmente:

En muchos países, la composición actual del cuerpo docente presenta problemas por diversa, razones. Muchos profesores han entrado en la profesión por una elección negativa; porque no tenían salidas mejores. Bastante gente de talento

se va a la industria o a profesiones liberales que dejan más dinero. En algunos países hay una proporción desmesurada de mujeres. Esto se debe a la discriminación existente en el pasado que cerraba a las mujeres el acceso a muchos puestos y les obligaba a refugiarse en la enseñanza. Con frecuencia, los salarios suelen ser proporcionalmente más bajos y quizás a eso se deba el que una parte considerable del personal sea de baja calidad. La mayoría de los profesores enseñan como creen oportuno porque no han recibido una formación didáctica adecuada; en muchos de ellos se da también una especie de conflicto entre la preparación que han recibido para ser especialistas en una materia y las exigencias de su trabajo que les pide actuar como pedagogo. Hay también profesores, que tienen que enseñar algo en lo que no son especialistas siendo las matemáticas un caso frecuente.

La visión que recoge Vera Blanco no escapa a la preocupación de organismos internacionales comprometidos con la educación. Se ve claramente, esto, con algunos fragmentos que él mismo cita en su trabajo. Nosotros, como muestra de que el profesor, en general, y algunos aspectos que le atañen, en particular, son considerados como factores de la calidad de la educación, reproducimos textualmente uno de los fragmentos que recoge de la documentación elaborada por el Secretariado de la OCDE para la Conferencia sobre el ciclo polivalente en 1985:

Con toda seguridad, unos enseñantes descontentos que se sienten subvalorados y subretribuidos, que están a merced de las directrices que les vienen del exterior y que están expuestos a condiciones de trabajo difíciles, no participarán voluntariamente en el trabajo bastante exigente que consiste en repensar los programas de estudio y las orientaciones pedagógicas de la escuela. (O.C.D.E. Doc. SMEI ET 85.30).

La falta de formación y de vocación se identifica así como factores de la calidad en el sentido de que la falta de aquellas traerá consigo la falta de esta.

Otros muchos trabajos hablan de esta relación pero la exponen en una relación positiva; es decir no buscan los motivos de la falta de la calidad en una serie de carencias o situaciones disfuncionales. Tratan, por el contrario, de establecer qué causas o condiciones –factores– harán posible la aparición de la calidad en la educación.

También de entre los primeros trabajos incluidos en nuestro catálogo general de artículos (CGA) encontramos uno de estas características.

Pascual Ibarra en 1957, con motivo de la “Reunión en Madrid de la Comisión internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza de las Matemáticas”⁶¹, presenta un artículo que recoge interesantes cuestiones que al respecto se presentaron en dicha reunión. Habla de métodos, “mejoramiento de nuestros métodos y los modos de enseñar”; del sentido que hay que imprimir a la educación hacia “la búsqueda y la conquista de la verdad” y promoviendo una “actividad creadora de los alumnos” a través de unos materiales que puedan servir como modelos matemáticos de la realidad (p. 41), apoyándose en lo que, en la época, era un planteamiento sobre el aprendizaje casi inaudito. En concreto, busca que en el alumno “se realice el paso de lo concreto al formalismo matemático” lo que supone una perspectiva constructivista del aprendizaje que no aparecería hasta décadas después⁶².

⁶¹ Este es el título de su artículo, aparecido en la sección *Crónica* del número 64 de *Revista de Educación*.

⁶² En España, este planteamiento constructivista del aprendizaje sería recogido por primera vez en una norma legal en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

A pesar de este innovador y rico planteamiento Pascual Ibarra insiste con firmeza en que es el profesor –y sus conocimientos técnicos– la que se constituye como el factor principal de la calidad de la enseñanza. Dice, “De nada valdrá un material perfecto sin profesorado capaz de hacer vivo su mensaje; la enseñanza será buena con buenos profesores y no lo será con profesores inexpertos.” (p. 42).

En 1969, encontramos otro artículo en que se insiste con rotundidad en la idea de que el profesor es factor nuclear de la calidad de la educación. Oliveros comienza su trabajo con la siguiente frase: “Desde siempre se ha reconocido la importancia del profesor para obtener una educación de elevada calidad.” (p. 12). Pero más allá de sus conocimientos o preparación técnica habla de “la influencia que él mismo, como personalidad madura y equilibrada, puede ejercer en los jóvenes y en los niños confiados a su cuidado.” (p. 12). En concreto fundamenta esa influencia en tres cuestiones: a) el tono de las relaciones entre profesor y alumno; b) la relación del profesor ante su tarea; y c) el tono intelectual de la clase. Además de esto, presenta una serie de factores en los que debe apoyarse una educación de calidad recogidos del «Libro Blanco»: exponer al nivel de los alumnos, crear verdadera curiosidad intelectual, capacidad de comunicación con los alumnos y conocerlos de manera individual y en grupo y el dominio de las técnicas docentes. Es interesante ver cómo, también la legislación hace énfasis en los aspectos personales de la educación.

Otro artículo de 1980 (Marín Ibáñez) vuelve a insistir con más fuerza, si cabe, en la idea de que el profesor es sin lugar a dudas factor de calidad de la educación (“lo inevitable y fundamental de su papel (del profesor) en el sistema educativo”) por sus conocimientos técnicos y por sus cualidades personales y morales. Sobre esto, aclara que “en el contenido de la formación no puede estar ausente la formación moral.” pues el profesor, sea de manera

consciente o no, es “*modelo* y configurador de las nuevas generaciones. Este es su papel decisivo y elemento clave en toda formación.” e insiste en que “la validez de la educación depende en no pequeña medida de un profesorado que sea de una *ejemplar profesionalidad*. Y para esto la formación tendría que subir no pocas cotas de nivel cultural y pedagógico, de preparación tecnológica y de autoexigencia ética.” (p. 26).

Sin embargo, Marín Ibáñez presenta todo ello desde una postura muy interesante y que dentro de la revisión de trabajos que estábamos llevando a cabo, resultaba nueva. Habla de enfocar esta cuestión de la calidad de la educación, y en concreto de la formación del profesorado, desde una perspectiva global de modo que no se cayera en particularismos que podrían provocar consecuencias adversas. Nos ha parecido que era del todo obligado decirlo con sus propias palabras: “Es imprescindible un enfoque sistémico que nos permita entender cada faceta del sistema educativo en el conjunto que le da sentido y fuera del cual puede llevar a consecuencias indeseadas y hasta indeseables.” (p. 16).

Es decir, la importancia del profesor se redimensiona al ser considerado dentro del conjunto de elementos que se interrelacionan en el sistema de la educación. Pues cobra valor y sentido en un hecho complejo en el que aparecerá jerarquizado en primer orden. De aquí que venga a afirmar que si el profesor es factor fundamental de calidad los otros elementos del sistema tendrán que estar en función de él. En concreto, lo antepone a las políticas y a la acción educativa al hacerlo objeto y sujeto de la mejora de la educación: “El primero de los principios básicos que debe configurar la política y la acción educativa es una rotunda afirmación del *valor del profesor* y de su necesaria preparación en toda mejora de la educación.” (p. 16).

Creemos que esta visión sistémica de la educación es una postura instalada hasta la actualidad en el campo de la reflexión educativa y pedagógica pues hoy es difícil encontrar ningún trabajo que entienda los elementos que integran el fenómeno como entidades aisladas o con correspondencias unívocas.

Diversos trabajos aún insisten en la idea de la formación del profesorado como factor de calidad⁶³, si bien apuntan matices y precisiones distintas. Una idea que aparecerá a partir del final de la década de los ochenta es la de la formación del profesorado no solo en cuestiones técnicas de su ámbito sino también, y de manera importante, en cuestiones pedagógicas. Quizá, a la base de esto, pueda estar lo que decíamos del trabajo de Marín Ibáñez: la educación requiere de un enfoque sistémico que permita establecer las múltiples relaciones de cada elemento con cada uno de los otros y –añadimos nosotros– las distintas jerarquías entre los elementos y las relaciones.

Dentro de la perspectiva de la formación del profesorado que venimos exponiendo, se encontraron algunos artículos que inciden de manera específica en la en la necesaria formación pedagógica. Se refieren casi en su totalidad al profesorado universitario. Tienen que ver en general con que en la enseñanza universitaria, la formación técnica en el campo de la docencia se había considerado, tradicionalmente como una condición suficiente para acometer dicha tarea de modo satisfactorio, pero cada vez más se ve necesaria la correspondiente formación pedagógica.

⁶³ Hacemos una reflexión aquí de cómo este factor de formación del profesorado es un factor indirecto de la calidad de la educación.

En 1988, Lundgren da por sentado, y parte de la premisa del papel fundamental del profesorado en la calidad de la educación. Insiste entre otras cosas en el necesario nivel superior de la formación, los conocimientos referidos a cuestiones curriculares y en la formación inicial.

De los trabajos de de Miguel (2003) y de de la Cruz (2003), recogiendo parte de estos planteamientos, presentan en sus artículos un debate que ya hacía algunos años circulaba en el ambiente universitario. El profesorado universitario necesita formación pedagógica que le capacite para su tarea docente. Tradicionalmente, se ha obviado la calidad de la enseñanza universitaria dando por supuesto que la formación del profesorado en el ámbito en el que impartía docencia le capacitaba para llevar a cabo una enseñanza acorde con ese nivel de conocimientos. Pero la inquietud que se estaba recogiendo desde la década anterior es que esto no era así: el profesor universitario debe poseer conocimientos didácticos y pedagógicos que mejoren su actividad docente. De este modo, la profesionalización de la enseñanza pasaría por una formación pedagógica como condición para la excelencia docente.

Según Villa Sánchez (2008) esta excelencia se basará en buena enseñanza, objetivos claros, carga adecuada de trabajo, evaluación apropiada y énfasis en el trabajo independiente (p. 191).

Tejada Fernández (2006) también pone de manifiesto la necesidad de conocimientos pedagógicos y del ámbito curricular como medio de asegurar la calidad en la enseñanza profesional. En concreto hacen referencia a una dimensión pedagógica de la formación del profesorado que tiene que ver con la relación del profesor con el conocimiento y con el diseño curricular; la capacidad de los diseños curriculares para mantener conocimientos

necesarios e integrar otros nuevos; las relaciones en el contexto institucional, y los nuevos roles del profesorado que pueden propiciar las TIC.

En la misma línea encontramos el trabajo de Gutiérrez Martín *et al.* (2010) con el doble sentido de que la formación inicial del profesorado tendrá como base la formación didáctica del profesor universitario.

Como recurso de formación para profesores en las escuelas, López Yáñez *et al.* (2011) proponen la implicación de estos en comunidades profesionales de práctica. Este tipo de formación supone una novedad respecto a trabajos anteriores en el sentido de que se trata de una formación que resulta de una iniciativa institucional. De este modo, vemos cómo factores de calidad –en este caso el profesorado y el centro– se interrelacionan a través de cuestiones que, a su vez, son factores indirectos de calidad de uno y otro.

Siguiendo en esta línea de investigaciones que parten de la premisa de que la formación del docente es un factor de la calidad, encontramos un trabajo de Pineda Herrero *et al.* (2008). En él, se presenta el resultado de una investigación sobre la repercusión de la formación permanente del profesorado de Educación Infantil en la calidad de la educación. La investigación está basada en la tesis de que “Una buena Educación Infantil necesita *profesionales que dispongan de una formación sólida y actualizada.*” (p. 102). Una de las conclusiones a las que se llega y que viene a verificar la tesis de partida es que “la formación permanente incide positivamente en la educación de los niños, a través de la mejora de la intervención de los profesionales y mejorando el clima en los centros.” (p. 124); sin embargo, la incidencia de esta formación en el plano profesional es insuficiente. Podríamos decir que este trabajo vuelve a poner de manifiesto lo que se concluía en el anterior. Ahora tenemos

una situación inversa, la formación del profesorado mejora la calidad de la educación a través de la práctica pero de manera indirecta, a través de la mejora del clima institucional. De este modo, se podría decir que un factor directo de la calidad de la educación como es el profesor, también actúa indirectamente sobre aquella pues es condición de la calidad del centro, que a su vez es factor de calidad.

Manzanares Moya y Galván-Bovaira (2012) presentan una investigación en la que también se estudia la repercusión de la formación permanente del profesorado de Educación Infantil. Coincide con el de Pineda Herrero *et al.* en que parece que la transferencia de la formación al plano profesional no es la deseable o que no se puede evaluar de manera fiable. En ambos trabajos se coincide como factor que pueda estar a la base de esta ineficacia de la formación, cierto “predominio de una cultura individualista (que) tropieza con las políticas de mejora educativa que entienden que el centro es la unidad de cambio fundamental y que la calidad pasa por movilizar la propia capacidad de cambio del centro.” (Manzanares Moya & Galván-Bovaira, 2012).

Contrariamente a esto, encontramos un artículo de 1986 (Thurler) en el que se cuentan algunas experiencias formativas llevadas a cabo por el Institut Municipal d’Educació de Barcelona. Este colaboraba con diversas instituciones públicas o privadas que ofrecían servicios educativos extracurriculares a los centros educativos. La experiencia consistía en vincular la formación a la actividad o programa concretos y el contenido de la formación se pactaba previamente con los profesores de los centros participantes. Se pone de manifiesto que una formación así planteada es un elemento que promueve la calidad de la educación al dotar a los profesores de medios precisos y directos para mejorar la intervención educativa.

Disposiciones personales del profesorado

Aun cuando ya se ha hablado de cuestiones como la vocación o personalidad del profesor al relacionarlo con la calidad de la educación, ahora dedicamos un breve subapartado para exponer el contenido de algunos artículos que hablan, precisamente, de cuestiones personales del profesor como condiciones para la calidad de la educación.

Encontramos en este sentido un trabajo de investigación sobre el perfil personal del profesor y su repercusión en la calidad de la educación, centrado en la actitud del profesor de educación infantil hacia la autonomía del bebé (0 a 2 años) y su repercusión sobre esta (Herrán Izagirre *et al.*, 2014). La investigación confirma que la autonomía del niño, que es un factor de calidad por tratarse de una meta evolutiva y curricular, viene determinada por la actitud del profesor. El estudio también confirma, saliéndonos levemente de nuestro campo de análisis, que esta actitud se establece en relación a una serie de concepciones de tipo intrapersonal e interpersonal que confluirían en la interacción con el niño.

En cuanto a disposiciones intrapersonales del profesor como factor de la calidad localizamos también un interesante artículo de Palomera Martín *et al.* (2006). Se trata de un estudio sobre la relación entre la inteligencia emocional del profesor con cierto malestar personal en su tarea docente. Se intenta averiguar si la educación emocional puede prevenir o reparar el estrés docente, el bournout u otros tipos de malestares, partiendo de la postura de que esto “redundará en una mejor calidad de la enseñanza y en unas mejores relaciones entre todos los grupos que componen el sistema educativo: familia, docentes, alumnos, autoridades y comunidad.” (p. 698).

El estudio parte de una conceptualización de la inteligencia emocional que identifica tres dimensiones: la atención a las emociones, la claridad sobre las mismas y la capacidad para reparar el efecto que estas producen en la persona. El estudio, entre sus conclusiones, presenta la que confirma que una adecuada inteligencia emocional puede prevenir y reparar situaciones de estrés docente y de burnout pero afirma que esto no es la panacea y deja la cuestión abierta a futuras investigaciones.

Pensamos que con este tipo de cuestiones, se pone de manifiesto que los factores para la calidad son dependientes de otra serie de condiciones que de manera indirecta son, a su vez, factores para la calidad. Podríamos considerar que hay factores que son intermediarios de otros que inciden en la calidad de manera indirecta.

9.2.2. El alumnado como factor para la calidad

En relación al alumnado como factor de calidad de la educación seleccionamos nueve artículos (Calvo Salvador et al., 2012; Cordero Ferrera et al., 2015; Extremera Pacheco et al., 2007; Hernández Pina et al., 2010; Parrilla-Latas et al., 2012; Rojas Pernía et al., 2012; Susinos Rada, 2012; Susinos Rada & Ceballos López, 2012; Vinuesa Angulo, 2002).

Lo primero a destacar es que son pocos los trabajos que se ocupan de este asunto y que ninguno de ellos se escribió antes del año 2002. El análisis del contenido ha revelado que el alumnado como factor de la calidad de la educación está condicionado por una serie de circunstancias que podemos agruparlas en dos categorías: a) la que hace referencia a características personales del alumno y b) la que se refiere a su relación con el centro.

Los trabajos de la primera categoría hablan del esfuerzo del alumno, de su inteligencia emocional, su autorregulación y de la capacidad de resiliencia.

De estos, quizá sea el de Vinuesa Angulo (2002) el que presenta una postura más firme en cuanto a su importancia. En su artículo habla de la cultura del esfuerzo⁶⁴ –referida a la educación secundaria– y presenta dos aspectos de esta. La primera “se trata del esfuerzo como prerrequisito metódico de la educación formalizada, lo que podríamos llamar el esfuerzo por la cultura, actitud imprescindible, *conditio sine qua non* del aprendizaje, medio indispensable en el proceso educativo.” (p. 208-209). La segunda se trata del fomento del valor del esfuerzo que debe ser suscitado durante la etapa secundaria de educación. Una distinción entre una y otra es que la primera es antecedente o método y la otra es consecuente o producto. Sin embargo, están íntimamente unidas.

En nuestro caso, la que nos interesa es la que identifica como antecedente, a la que llama *esfuerzo educativo*. Llama la atención la rotundidad con la que afirma que el esfuerzo que el alumno debe realizar es condición para el aprendizaje porque esta forma de enfocar el asunto podría poner en entredicho gran parte de los factores de calidad de los que se habla. Como en el caso del profesor, nos encontramos con la necesidad de establecer una serie de relaciones jerárquicas entre los factores de la calidad de la educación, de modo que pueda quedar claro que unos factores no sólo serán más importantes –por lo que hemos presentado hasta ahora, profesores y alumnos– sino que si estos no aparecen en determinadas condiciones los de menor nivel pueden no llegar a producir ningún efecto. En este *esfuerzo educativo*, Vinuesa Angulo pone el cimiento del aumento del nivel de la enseñanza y de la disminución del fracaso escolar. Y hace hincapié en que entenderlo de otra manera es errado y alejado de la realidad de las cosas. Pues al apelar al esfuerzo del alumno como antecedente del aprendizaje

⁶⁴ Se trata de un trabajo que tiene como motivación la ley de educación que fue promulgada en 2002 (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación; LOCE)

y no atender sólo a los resultados de este, se está poniendo la mirada en las capacidades más netamente humanas. Y solo así, se puede conseguir uno de los fines educativos más importantes –quizá el más importante– la educación integral de la persona. Justificamos la extensión de la siguiente cita por la claridad con la que se presenta la idea.

Vistas así las cosas, apenas es preciso advertir que la reivindicación de la voluntad, el tesón y la perseverancia no se hace por lo que se ha denominado —con evidente incompreensión— «sadismo pedagógico», sino por puro realismo. En esto, a mi entender, la ley no aporta ninguna intención normativa autónoma, sino que se limita a constatar lo que —de suyo, por la misma naturaleza de las cosas— es preciso. Porque entiendo que es desgraciadamente idealizadora y falsa aquella descripción de la educación de calidad que propone que los alumnos disfruten mientras aprenden (o, mejor, que aprendan jugando) y, por su parte, los profesores se deleiten al enseñar; en breve, que la educación se desarrolle en la «escuela feliz». Siendo la actividad educativa la tarea cotidiana de unos y otros, sería sorprendente, maravilloso, que, en lugar de fatiga, tedio y ocasional estrés, produjera (sólo o principalmente) tan satisfactorios frutos. Ciertamente, no se conoce otro campo de actividad tan gratificante. Pero, además, ese planteamiento enmascarador de la tarea educativa es falso y resulta frustrante, tan pronto como el alumno se desengaña respecto a su inicial creencia en que su empeño va a ser *inmediatamente* recompensado. Incluso antes, mientras el alumno mantiene esa ilusión, ella le desmotiva e inclina a escoger las tareas más agradables y los retos menos duros. (p. 214)

Esta postura –aunque en nuestra consideración, acertada– no deja de ser controvertida por dos cuestiones. Por un lado, porque esto le sirve para argumentar contra la corriente lúdica

del aprendizaje o del *aprender jugando*. Por otra, porque podría pensarse que con este planteamiento se exime al profesor de cualquier responsabilidad en relación a los dos problemas que menciona: el bajo nivel educativo y el elevado índice de fracaso escolar.

Otros dos trabajos de esta primera categoría están relacionados con el alumnado universitario, el de Extremera Pacheco *et al.* (2007) y el de Hernández Pina *et al.* (2010). En ambos se presentan sendas investigaciones que buscan las relaciones entre la inteligencia emocional y los niveles de burnout, engagement y estrés (Extremera Pacheco *et al.*) y la capacidad de autorregulación y la competencia para el estudio. En ambos trabajos se aportan datos que ponen de manifiesto que sí hay relaciones entre las variables investigadas. Extremera Pacheco *et al.* concluyen que hay correlaciones significativas y negativas entre el nivel de inteligencia emocional y el agotamiento y percepción del estrés (p. 250). Por su parte, Hernández Pina *et al.* presentan la conclusión de que ciertos programas pueden ayudar a los alumnos a reflexionar sobre sus procesos de estudio y a aumentar la calidad de sus aprendizajes (p. 584) y, por ello, las universidades deberían implementar este tipo de programas entre su alumnado.

En la categoría que se refiere a la relación del alumno con el centro incluimos cinco artículos. Curiosamente, los cinco se presentaron en el número 359 de *Revista de Educación* (2012), en el monográfico titulado *Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa*.

En la presentación al mismo, Susinos Rada⁶⁵ deja claro el planteamiento del monográfico y, por ende, de los artículos que en él se presentan: “la voz de nuestros estudiantes tiene la capacidad de alimentar cambios importantes en la cultura de los centros, esto es, en las relaciones, en los flujos de poder y en las subjetividades de alumnos y profesores.” (p. 18). Son estos cambios los que llevarán a la mejora. Queremos llamar la atención que a lo largo de estos artículos se habla con mucha más frecuencia de la mejora que de la calidad. Más allá de una terminología, lo que queremos destacar es que con el término *mejora* –que indudablemente está hablando de calidad– se pone el foco en cuestiones mucho más particulares que cuando se utiliza *calidad*. Hecha esta consideración pasamos a relatar las pormenorizaciones que en los diversos artículos se pueden hallar.

La misma Susinos Rada junto con Ceballos López presentan en el primero de los artículos⁶⁶ una serie de experiencias basadas en experiencias de Voz del Alumnado (VA). En el análisis de estas experiencias se parte de interrogantes sobre el objeto de la mejora “¿dónde situamos el foco de atención de los procesos de cambio? ¿cuál es el objeto hacia el que se dirige la participación y la voz del alumnado?, ¿qué queremos cambiar?” (p. 30). Estas preguntas, planteadas hasta las últimas consecuencias, según las autoras, pueden producir no

un cambio menor, un mero cambio metodológico superficial que puede introducirse en la práctica pedagógica del profesorado con rapidez, sino que supone un

⁶⁵ El artículo al que hacemos referencia, por tratarse de la presentación al apartado monográfico del nº 359 (Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa), no va acompañado ni de resumen ni de palabras clave. Su inclusión en el catálogo se resolvió tras la lectura del trabajo.

⁶⁶ Al margen de la *Presentación* de la que ya hemos hablado.

cambio de paradigma que tiene un impacto en la identidad profesional del docente y que, como tal cambio radical, puede ser a veces turbulento y problemático. (p. 40)

Por ello, la mejora educativa que se puede introducir a través de experiencias de VA, en un sentido amplio tendría que ver con dos ámbitos distintos pero complementarios dentro de la institución escolar: el ámbito curricular y en el ámbito organizativo.

Sobre la VA de los niños de Educación Infantil y Educación Primaria escriben Parrilla-Latas *et al.* y Rojas Pernía *et al.*, respectivamente. En ambos casos se trata de un acercamiento a la realidad de los niños a través de la posibilidad de un nuevo perfil de relaciones en la vida de las aulas, lo que a nuestro entender, por las particularidades educativas de estos niveles, nos parecen de primera importancia. Rojas Pernía *et al.* lo dicen así:

cualquier intento de mejora que deje a un lado las conversaciones y el diálogo con los alumnos, mostrará una imagen incompleta de la vida en las aulas y, en general, de las relaciones que se establecen en el seno de la comunidad escolar. (p. 89-90)

Este acercamiento a la realidad de los alumnos como mejora que posibilita la perspectiva de VA es del que hablan Calvo Salvador *et al.* referido a alumnos de los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial. Evidentemente, en este caso la participación del alumno reporta más que el conocimiento del mismo. También consigue el diseño de actividades y programas que estén en conexión directa con los intereses de los jóvenes a quienes se dirige. Esto, ya de por sí, supondrá una mejora escolar (p. 178).

Cordero Ferrera *et al.* hablan de alumnos resilientes en centros educativos de entornos desfavorecidos socioeconómicamente y aunque en este artículo se centran, evidentemente, en

los alumnos, se distancia de los anteriores y se aproxima a los que se presentan en la siguiente categoría⁶⁷ en el sentido en que la resiliencia de los alumnos dependerá en muchos casos de condiciones del centro⁶⁸.

Se trata de un trabajo de investigación referido a alumnos de Secundaria y en centros situados en entornos desfavorecidos socioeconómicamente. Se identificaron alumnos resilientes⁶⁹ y a partir de ahí se estudiaron qué factores personales y de centro podrían estar a la base de los buenos resultados académicos de este tipo de alumnado. Las conclusiones a las que se llegan son que, además de factores personales, los factores comunes a los centros en los que se concentra mayor número de este tipo de alumnado son ratios reducidas, buen clima y bajas tasas de absentismo. Parece también interesante que estos elementos que aparecen como factores de calidad propiciados por el centro los relaciona con el mayor nivel académico pero a través de la motivación del alumno:

A pesar de que los alumnos pertenecientes a estas escuelas tienen *a priori* muchas posibilidades de obtener bajas puntuaciones en PISA, hemos podido identificar una serie de factores que nos permiten ofrecer algunas características de aquellas escuelas con mayor éxito. En términos generales, estos centros ofrecen la docencia en aulas con un tamaño reducido (menos de 20 alumnos), esta se desarrolla con un cierto nivel de disciplina (buen clima) y con bajas tasas de absentismo escolar. Todas estas

⁶⁷ El centro como factor para la calidad.

⁶⁸ Esta cuestión de las variables del centro tanto funcionales como de procesos pedagógicos es una idea que fundamenta de modo experimental el movimiento de las escuelas eficaces del que se hablará en un par de artículos que se presentarán un poco más adelante.

⁶⁹ En el estudio denominan así a los alumnos que obtienen mejores resultados de los que según los predictores de rendimiento, cabía esperar.

variables aparecen claramente relacionadas con la calidad de la docencia, lo que confirma a este factor como un elemento clave en la motivación de los alumnos para poder superar las adversidades de un entorno socioeconómico desfavorable (pp. 193-194).

El artículo acaba con la conclusión de que estos resultados deben dar claves políticas para la ordenación de este tipo de centros.

Llama la atención que cuando se hace referencia al alumnado como factor para la calidad se haga desde sus capacidades volitivas y relacionales y no a las de tipo intelectual – evidentemente, en un sentido amplio; no referido al coeficiente intelectual–. Esta cuestión puede hacer pensar en que se habla desde un concepto de educación que defiende como fin el desarrollo integral de la persona –postura que nos parece del todo deseable.

Para cerrar este apartado referido al alumnado como factor de calidad, queremos dejar constancia que no se haya hecho referencia a los condicionantes de tipo intelectual de los alumnos como factor de calidad de la educación. No porque nos inclinemos a favor ni en contra de que así sea tenido en cuenta, sino porque es una opinión más que habitual al tratar de la educación. Pero por el contrario, sí se ha hecho referencia a cuestiones volitivas y relacionales.

9.2.3. El centro como factor para la calidad

El centro es otro de los factores para la calidad que de manera clara y relevante identificamos en el análisis de los artículos. Intentaremos presentar las ideas y matices encontrados en torno a los siguientes ejes temáticos: el centro como estructura, el centro como marco relacional y el centro como síntesis axiológica.

Dimensión estructural organizativa de los centros

Al hablar del centro como estructura nos referiremos a los elementos que los constituyen, tanto físicos como materiales y personales; a sus características y a su ordenamiento.

Hablaremos de dos artículos.

El primer artículo al que haremos referencia es, precisamente, el primero que se encontró y se recogió en el *Catálogo General de Artículos* (Anexo II). Es el único que se incluyó, perteneciente a la primera etapa de la revista cuando aún aparecía con el nombre de *Revista Nacional de Educación* y que, como ya se sabe, estuvo publicándose desde 1941 a 1951. Este primer artículo, titulado *La escuela especial de ingenieros industriales: un centro científico español de alta calidad*, apareció en el ejemplar número 60 de 1946. De él podemos decir que está escrito con un claro carácter divulgativo-propagandístico del Régimen franquista en cuanto al énfasis con que pretende poner de manifiesto la labor realizada por el mismo, para hacer progresar a España⁷⁰.

Interesa aquí, porque parece oportuna la argumentación que se realiza para presentar la escuela de ingenieros como centro de calidad. Esta argumentación está basada en: los recursos materiales, los recursos didácticos, los contenidos y la formación técnica y científica de sus profesores. En concreto habla de edificios, laboratorios y medios de enseñanza (recursos materiales y didácticos), de conferencias y cursos especiales que ampliarían los propios del *currículum* (contenidos) y el número de publicaciones de investigación y manuales para el estudio elaborados por los profesores (formación profesorado). Podría

⁷⁰ De este tono o carácter propagandístico del Régimen, la siguiente cita se hace ejemplo evidente: “señalamos a continuación los títulos de algunas de las obras que en estos años posteriores a nuestra Guerra de Liberación han publicado los profesores de las mismas” (p. 83).

decirse que estas serían las condiciones en torno a las que un centro se constituye como factor para la calidad: recursos materiales, métodos educativos-didácticos y formación del profesorado. Con el tiempo, a los centros –quizá– se les esté pidiendo más que estas tres cosas. Eso es reflejo de un elemento constitutivo del concepto de calidad que es ser relativo a épocas y lugares.

Ciertamente, en el discurso de Villar Palasí –varias veces ya, traído a colación– se hace referencia al centro educativo en relación a iniciativas de construcción y de financiación que el gobierno tuvo que llevar a cabo. Pero en el contexto del cambio de modelo educativo que se pretendía con la LGE, el centro adquiriría una nueva visión pues debía ser reflejo de los nuevos planteamientos pedagógicos y al mismo tiempo medio para desarrollarlos:

En esta línea renovadora de concepción del centro docente, de acuerdo con las innovaciones pedagógicas introducidas por la ley, considero que la aprobación del programa de necesidades, esquemas orgánicos y condiciones técnicas de los centros de Educación General Básica y Bachillerato constituye también una importante aportación para conseguir la mejora del rendimiento y calidad de la enseñanza a través de una configuración del centro, puesta al servicio de una educación más personalizada, más libre y más creadora. (p. 78)

Quizá, una vez más, haya que hacer notar que gran parte de las buenas intenciones y los planteamientos pedagógicos –algunos de los cuales parecían muy innovadores y adecuados para la época– quedaron en gran medida en el plano del *desiderátum*. Sin embargo, el interés de esta propuesta es que, a diferencia del anterior artículo en el que el centro aparecía como un espacio en el que confluían una serie de elementos, en este caso el centro está concebido

no como contenedor de elementos sino como facilitador y potenciador de estos. Hay que advertir –es obvio– que Villar Palasí alude, también a factores de tipo organizativo. Así pues, podríamos decir que el centro también debe ser concebido en su condición o aspecto organizativo para conformarse como factor para la calidad.

No detectamos más artículos que trataran el centro como factor para la calidad desde este punto de vista que hemos presentado. Para concluir, pues, comentar que somos de la opinión que el centro educativo visto desde la vertiente de conjunto de características materiales y organizativas, podría tener un carácter o capacidad de generar calidad en el mismo sentido que Fierro Bardají le otorga a la norma legal al decir de ella que en algunas cuestiones la norma es performativa: “realizan lo que dicen, crean eficazmente la realidad que declaran.” (1994, p. 15). Es decir, el centro es capaz de disponer un determinado orden en aras a conseguir calidad en la educación, y esto lo hará eficazmente: realizará agrupaciones de alumnos, organizará horarios atendiendo a criterios pedagógicos, dispondrá de tiempos de coordinación de profesores y equipos,... y todo ello, sin duda, *puede* crear o mejorar la calidad pero siempre serán *per se* factores insuficientes. O en la nomenclatura que ya hemos utilizado, el centro es factor extrínseco para la calidad

Dimensión relacional de los centros

Son varios los artículos que identificamos que, al hablar del centro educativo como factor para la calidad, lo hacen centrándose, fundamentalmente, en las personas y en las relaciones que las tareas educativas crean entre las personas. Es lo que nosotros hemos denominado la dimensión relacional del centro.

Báez de la Fe (1991) y Castejón Costa *et al.* (1993) presentan sendos artículos sobre resultados de investigación en el marco del movimiento de escuelas eficaces.

Los primeros trabajos realizados desde esta perspectiva tienen lugar en los años 70, y es en los 80 cuando cobran entidad como campo diferenciado de estudio. Esta corriente de investigación educativa, básicamente, está centrada en el análisis de los factores que inciden de forma diferencial en la eficacia de los centros educativos, considerados como un todo. La investigación recogida en la literatura pone de manifiesto que hay variables y patrones de centro que correlacionan con mejores logros entre el alumnado. Es decir, son más relevantes los procesos educativos que los recursos, siendo la dinámica social interna de mayor efecto sobre lo que se consideran los productos educativos institucionales (Castejón Costa *et al.*). La importancia y novedad de estos trabajos radica en que la investigación sobre rendimiento académico –tradicionalmente centrada en las potencialidades del alumno o del profesor– pasa ahora a considerar el escenario como objeto de estudio, como marco que influye en los procesos de aprendizaje. Como dicen Castejón Costa *et al.* “Parte de esta línea de investigación sobre escuelas eficaces se ha centrado en identificar las características diferenciales de los centros educativos con mayores y menores niveles de logro.” (p. 222). Es decir, desde este enfoque, el centro cobra papel de protagonismo dentro de las relaciones entre educación y calidad.

Según expone Báez de la Fé, las investigaciones realizadas desde la perspectiva del movimiento de escuelas eficaces, traen como consecuencia una serie de principios entre los cuales destacamos que: a) el cambio educativos es una tarea más compleja de lo que pueda entenderse en muchas ocasiones; b) este cambio se dificulta, aún más porque cada centro, incluso tratándose de centros de condiciones excepcionalmente similares, presenta una serie

de características que lo hacen único, por lo que cualquier propuesta de cambio debe ser tan flexible como sea necesario con tal de que se ajuste a las necesidades reales y específicas de cada centros; y c) en cualquier propuesta de mejora psicoeducativa deberá considerarse al centro “en su conjunto, como unidad de análisis y sujeto de intervención” (p.420).

Este último principio, en la práctica supone una consecuencia no poco polémica, pues parece ser que la autonomía del profesorado en su actuación en el aula, se sitúa en un papel secundario en relación con los objetivos comunes del centro. Aparece el difícil dilema del equilibrio entre las directrices del centro con las iniciativas y actuaciones individuales de profesores y equipos. Sin embargo, no se trata de marcar una línea de mejora promovida por la institución de espaldas al profesorado. Antes al contrario pues como se recoge en el artículo, “la estrategia más recomendable sería aquella que promoviese la planificación colaborativa y el trabajo colegiado, implicando a las personas afectadas tanto en la «implementación» como en la toma de decisiones.” (p. 420).

Creemos de gran importancia el hecho de que esta corriente, además de investigación, ha generado una serie de programas de aplicación práctica para la mejora de los centros. De entre los diversos programas que existen se pueden extraer una serie de principios comunes que son lo que nosotros presentamos como condiciones de garantía del centro como factor para la calidad: a) el centro escolar es la unidad de intervención; b) la educabilidad de los niños depende de la naturaleza de la escuela; c) utilizan el incremento del rendimiento de los alumnos con bajo nivel socioeconómico como criterio de evaluación.

En el trabajo de Castejón Costa *et al.* se presenta una investigación que busca establecer relaciones entre variables de entrada (características personales y sociales de los alumnos)

variables de proceso (características particulares de los centros) y variables de producto (resultado o rendimiento de los alumnos). De este modo se puede hacer una aproximación a la influencia que los centros ejercen en el producto final: rendimiento o nivel conseguido por los alumnos. El diseño consiste en bloquear los efectos de las variables de entrada mediante control estadístico o experimental y analizar las correlaciones entre variables de proceso (aprendizaje) y variables de funcionamiento del centro con los resultados del proceso educativo. La investigación demuestra que los logros alcanzados (producto obtenido) superan los que cabría esperar según los predictores de nivel socioeconómico y cultural (variables de entrada). Esto viene a confirmar que los procesos de aprendizaje (variables de proceso) son útiles para reducir diferencias sociales y que “el clima institucional y la satisfacción personal de los miembros del centro escolar varían según el tipo de centro.” (p. 222).

Para finalizar con los artículos sobre el movimiento de escuelas eficaces quisiéramos insistir en dos de las claves que, a nuestro parecer son de más relevancia. Por un lado, el necesario trabajo compartido de los equipos de profesores, esto es “la planificación colaborativa y el trabajo colegiado, implicando a las personas afectadas tanto en la «implementación» como en la toma de decisiones.” (Báez de la Fé, p. 420). Y, por otro, la concepción del centro como objeto específico y diferenciado de investigación e intervención, idea que recogemos en la cita de Castejón Costa *et al.* y, por otro, el necesario trabajo compartido de los equipos de profesores. “La institución escolar puede considerarse un sistema social dinámico, con una cultura propia que diferencia unos centros de otros en su funcionamiento y en los efectos que ejerce sobre los alumnos.” (p. 221).

Ambas cuestiones hacen ver el centro como un sistema de interrelaciones que debe ser identificado en su especificidad para hacer de este un adecuado factor para la calidad.

Antes de pasar al siguiente trabajo, haremos notar que hay otros artículos que sin posicionarse en este movimiento de escuelas eficaces, también asumen como evidencia que variables relativas a los procesos internos del centro pueden alterar la predicción de rendimiento según la variable de condición socioeconómica (Cordero Ferrera et al., 2015)⁷¹ y que esas mismas variables internas de proceso y de producto final vienen condicionadas por variables de tipo personal, en concreto las conductas de los individuos vinculados al centro (Torres Albero, 1988)⁷².

Junto con la experiencia de escuelas eficaces hablaremos de otra iniciativa de centro que atañe directamente, también, al profesorado y que debe incluirse en lo que hemos denominado como dimensión relacional del centro. Se trata de las comunidades profesionales de práctica (López Yáñez et al., 2011). Esta experiencia también se basa en la concepción de que

la escuela como organización es la verdadera unidad del cambio en la educación. Ello supone que mejorar la enseñanza y el aprendizaje precisa sobre todo actuar inteligentemente sobre las necesidades, los requerimientos y las trayectorias de cada una de esas complejas entidades a las que llamamos escuelas. (p. 111)

Y se plantea desde una visión del centro escolar entendido como “comunidad” contraponiéndose a la visión de “organización”. Nos parece muy interesante esto, pues

⁷¹ De este artículo se ha hablado en el apartado dedicado al alumnado como factor de calidad.

⁷² Este artículo se tratará al final del apartado que habla del centro como factor para la calidad.

supone alejarse de la visión burocrática o mercantil de la escuela que se ha impuesto de la mano de los modelos de gestión de este estilo, para retomar una visión de la escuela desde la misma escuela. Es una perspectiva que enfatiza “el control interno, los valores y la socialización profesional, así como la colegialidad y la interdependencia natural propios de las organizaciones educativas.” (p. 112).

Este trabajo presenta primeramente una serie de cuestiones que investigaciones anteriores han presentado como evidencias y pasa, después, a presentar una investigación que los autores llevarán a cabo en varios centros. En cuanto a las aportaciones de mayor interés de cara a entender qué hace que un centro sea factor para la calidad, destacamos: a) las comunidades de práctica suponen un compromiso colectivo que confiere identidad; b) se basan en el diálogo, la colaboración docente y los procesos de socialización; c) debe fomentarse la capacidad de cambio por la tendencia “conservadora” de cualquier tipo de comunidad (p. 113); d) hay que contar con un proyecto de centro que sea expresión de la cultura institucional (p. 125); y e) la existencia de liderazgos distribuidos (p. 126).

Aunque en el apartado en el que se hable de la metodología como factor de calidad se comentará el artículo de Puigvert y Santacruz (2006), no queríamos dejar de nombrarlo aquí porque es evidente que la experiencia de centros como Comunidades de Aprendizaje son ejemplo de relaciones nuevas entre profesores, alumnos y demás personas del entorno y de estos con el currículum y la formación.

Centros como síntesis axiológica

Pasaremos ahora a presentar una serie de trabajos que hemos agrupado por entender que daban razón del centro educativo como factor para la calidad en cuanto a su dimensión de

síntesis axiológica. Todo centro cuenta con una serie de valores o principios, tanto educativos como institucionales, que son los que deben guiar, en un sentido amplio, toda la labor de los mismos. Decimos en un sentido amplio pues no nos referimos solo a la práctica educativa. Hablamos también de lo que el centro hace como organismo que analiza, decide, proyecta, investiga, propone,... sobre sus asuntos internos pero también en relación a otra serie de personas y organismos con los que de manera voluntaria o preceptiva colabora. Estamos hablando de cuestiones como la autonomía, el liderazgo, la responsabilidad, la participación,.. entendidos como valores que configuran el centro y dirigen su actividad. Quizá pueda pensarse, no sin razón, que algunas cuestiones de las expuestas un poco más arriba, responden precisamente a esto que se acaba de presentar. Efectivamente, insistimos de nuevo que entre estas dimensiones de centro que hemos presentado, más que una división existen unos límites difusos y permeables.

Vamos a comentar los contenidos de cinco artículos que tratan estas cuestiones. De estos cinco, cuatro hablan de la autonomía de los centros desde diversas perspectivas (Antúnez Marcos, 1994; Bolívar Botía, 2004; García Garrido, 2002; García Ramos, 2002; Gómez Andrés, 2012) y solamente uno habla de elementos que hacen al centro como factor de calidad entre los que no se cuenta la autonomía (García Ramos, 2002).

En el artículo Antúnez Marcos (1994) se da por sentado que la autonomía del centro, sin ser la panacea ni el único posible, es factor de calidad.

La autonomía es, sin duda, un factor de calidad de educación de gran importancia. Un factor de calidad que no es el único ni seguramente el más importante de entre los demás [...]. La corta experiencia que tenemos nos demuestra que la autonomía no es

una panacea y que su incidencia en la mejora de los procesos de planificación, ejecución y control que se desarrollan en los sistemas educativos y escolares puede ser limitados en determinadas ocasiones. (p. 94).

Se presenta una reflexión sobre la autonomía de los centros desde una triple perspectiva: a) es un factor de calidad educativa; b) es requisito e instrumento para la innovación; y c) es un elemento que propicia el desarrollo de los docentes y obliga a una formación permanente de estos según las necesidades del centro.

Aquí vemos que la perspectiva primera establece la autonomía como causa directa de la calidad. Pero en la segunda y tercera perspectivas, la autonomía favorece la innovación que, en ciertas condiciones –como cuando es resultado directo de la investigación– es factor para la mejora de la calidad de la educación; y lo mismo ocurre con el desarrollo del profesorado, que es condición directa y principal de la calidad y con su formación. Se puede considerar, pues, que la autonomía es un factor directo para la calidad de un centro. Al mismo tiempo es una condición para otras cuestiones que también tienen una relación directa con la calidad; en este caso, la innovación y la formación del profesorado.

Los trabajos de García Garrido (2002) y Bolívar Botía (2004) tratan el asunto de la autonomía, como otras cuestiones, desde el punto de vista de la legislación educativa.

Con motivo de la promulgación de la, entonces, nueva ley de educación, García Garrido hace una reflexión de algunas cuestiones que se recogían en la LOCE en comparación con las anteriores leyes de educación españolas. Hace mención directa a la autonomía, pero también a la participación y al liderazgo en los centros tal como vienen tratados o presentados en la LOCE. Este autor parece estar de acuerdo en cómo se recoge allí pues a continuación del

estudio comparado que hace dice que ha sabido situarlos en “sus justos límites” al presentarlos como *principios de calidad del sistema educativo* y afirma que, al menos, en estos aspectos se puede propiciar una importante mejora cualitativa de la educación en España. (pp. 34-37)

Bolívar Botía (2004) hace un estudio que guarda relación con el de García Garrido pues también compara distintos textos legales sobre educación. En este caso se centra fundamentalmente en la autonomía de los centros pero también entra en algunas reflexiones de tipo teórico y en el análisis de ciertas prácticas. La idea central de su trabajo es la gran contradicción entre el uso del término en las normas legales y la aplicación práctica que realmente puede hacerse de la autonomía en los centros. Parece que en el uso de la expresión, ve un uso más con fines de legitimar el gobierno de la educación y justificar el discurso político. Dice que el término “forma ya parte de los dispositivos mismos de construcción del discurso de las políticas educativas actuales, lo que explicaría que pueda ser utilizado por políticas educativas de muy distinto signo ideológico.” Y también, “Una práctica discursiva se configura, así, como una retórica política al crear expectativas que, luego, en la práctica no generan los cambios esperados” (p. 92). En definitiva, ve como un doble juego al ser utilizado el término como principio regulador de reformas pero que ahoga desde el nacimiento, por una normativa que de *facto* impide la implementación de planes y proyectos de centros.

Para Bolívar Botía esta preocupación por la autonomía de los centros viene impulsada en el plano internacional por las experiencias de las escuelas eficaces cuyos principios recoge e impulsa, la OCDE, entre sus países miembros.

La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, aparte de establecer nuevas regulaciones sobre aspectos que se habían mostrado disfuncionales (nuevas exigencias organizativas de la LOGSE, no recogidas en la LODE, dirección escolar), se produce en un contexto internacional donde preocupa la eficacia y calidad de la educación, que se puede potenciar otorgando mayor autonomía a los centros, con el fin de dinamizarlos para generar la calidad deseada. (p. 103)

La autonomía de los centros vendría concretada, según recogía la LOPGEC, en cuatro aspectos: mayor capacidad a la dirección del centro, los proyectos educativos de centro, ampliación de la elección de centros y la autonomía en la gestión económica. Sin embargo, el cambio de color político del gobierno y cierta falta de voluntad política de los que ya estaban –a decir de algunos de los participantes de las investigaciones prácticas llevadas a cabo–, hicieron que esa deseada autonomía, no se viera reflejada en la realidad de los centros.

El trabajo de Gómez Andrés (2012) viene a dar cuenta de una experiencia llevada a cabo en el barrio de Sant Cosme del Prat de Llobregat. Se trataba de dar respuesta al deterioro de los servicios educativos que a causa de diversos problemas se estaba produciendo en dicho barrio. Se diseñó un plan que integraba la coordinación entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y los ayuntamientos y la promoción de planes de autonomía de centros a través de la corresponsabilidad entre el Departament y los centros, dentro de un proyecto educativo común de barrio. El artículo recoge los positivos resultados de la conjugación de todos estos factores: plan conjunto de barrio, autonomía de los centros (pedagógica, organizativa y de los recursos) y la corresponsabilidad de las distintas instituciones que intervenían.

García Ramos (2002) hace un estudio de algunos planteamientos teóricos sobre la calidad de la enseñanza así como algunas consideraciones de la legislación educativa, en un primer momento y después pasa a exponer un modelo particular en el que aparecen como factores de calidad el liderazgo, el trabajo en equipo y el clima institucional. Este modelo intenta dar una visión causal de la calidad de la educación y de las instituciones educativas. Habla de dos dimensiones causales: el liderazgo y el trabajo en equipo que a través de una variable intermedia determina la variable dependiente que él la presenta mediante el constructo *satisfacción del alumno*. A partir de aquí presenta algunos desarrollos teóricos de las variables implicadas y de otros modelos de calidad.

Interesa mucho el modelo que el mismo autor propone pues está elaborado desde elementos netamente educativos, a excepción quizá del constructo que usa como variable independiente y porque parece que interrelaciona convenientemente las variables de entrada con las mediacionales y las de producto. Sin embargo, a nuestro parecer, la satisfacción del alumno como variable de producto presenta algunas debilidades. Por un lado, que puede ser una apreciación muy parcial y subjetiva; y por otro, que es muy difícil asegurar que el alumno es conocedor de la finalidad educativa última a la que se dirigen –o deben dirigirse– las acciones desarrolladas en el centro.

Hemos hecho una descripción de los contenidos que hablaban de los centros como factor para la calidad según una agrupación de los mismos en cuanto se refirieran a una dimensión estructural organizativa, o a una dimensión personal relacional o a una dimensión del centro en cuanto síntesis axiológica. Presentamos ahora el contenido de un trabajo que por su enfoque de tipo sociológico y referido tanto a los centros cuanto al sistema educativo en su

conjunto nos ha parecido oportuno ponerlo a continuación del bloque que trata la tercera de las tres dimensiones nombradas.

Torres Albero (1988) haciendo un análisis sobre la calidad de la enseñanza desde un enfoque sociológico –y centrándose en el Bachillerato– hace una interesante reflexión de cómo en el sistema educativo influyen las conductas directas que se realizan desde dentro pero también las conductas y expectativas que desde el ámbito privado se proyectan sobre él a través, fundamentalmente, de exigencias y expectativas. Dice

No podemos referirnos a la calidad de una institución sin tener en cuenta que esta es en buena parte el resultado, tanto en el producto final como en los procesos intermedios, de las conductas de los individuos involucrados en ella. En estas acciones podemos distinguir dos aspectos: los microprocesos que forman la vida cotidiana de los actores en la organización y las dimensiones de las conductas sociales que aun teniendo una vinculación a opciones individuales se ligan a los aspectos estructurales del sistema —expectativas, motivaciones, etc. (p. 267)

Desde este enfoque sociológico se quiere poner de manifiesto que no solo influye en el centro lo que los actores hacen en el centro, sino la relación que se establece con el sistema a través de las exigencias y expectativas que sobre este se genera en clave social. Parece que uno de los problemas está en que esta doble relación con el sistema escolar no está en consonancia: tanto se exige al sistema educativo como se desatienden las responsabilidades propias hacia el centro específico con el que se está vinculado. Es en la actitud de los agentes sociales –sus relaciones con la escuela y con el sistema– donde Torres Albero pone la falta de la calidad del sistema educativo:

mejorar un sistema educativo en términos de calidad sólo es posible si los agentes sociales implicados en él centran sus conductas en esta tarea. Y ésto, según hemos visto en el anterior apartado dista de ser una realidad. Las conductas de dichos agentes han estado dirigidas hacia otras cuestiones más relacionadas con los aspectos externos del sistema educativo: lograr la entrada de sus hijos en el «ascensor social» que suponen los estudios medios y superiores, conseguir que el trayecto les resulte más fácil, obtener la seguridad de un puesto de trabajo; y todo ello eludiendo la conciencia de su propia responsabilidad en las deficiencias observadas. En sus aspectos más generales, dichas conductas han estado centradas en garantizar la oferta educativa o en definir el modelo educativo utilizando argumentos referidos a la calidad, cuestión que han descuidado en sus ámbitos propios de responsabilidad. (p. 279)

Ante esto propone la investigación y el debate público sobre el conocimiento real de la situación y en la reorientación de las conductas de los agentes sociales de modo que puedan evitarse “que las polémicas sobre la Calidad de la Enseñanza se reduzcan a lo que han sido hasta ahora: declaraciones retóricas sin una base conmensurable.” (p. 279).

Y con una sorprendente visión de futuro, auspicia que de no acometer una reforma de este tipo “en un período de diez a quince años podemos volver a encontrarnos ante una nueva reforma que plantee los mismos problemas que ahora pretenden resolverse con similares argumentos”.

Catorce años más tarde se promulgaba una nueva ley de educación.

9.2.4. Evaluación

La evaluación como factor para la calidad es un argumento que viene recogido en considerable número de artículos de los que aquí hablaremos de buena parte de ellos (Álvarez Rojo et al., 1999; de Miguel Díaz, 1995; De Miguel Díaz & Apodaca Urquijo, 2009; Fuenmayor Fernández, 2000; Garreta Torner, 1998; Gil Pérez & Vilches, 2006; Izquierdo Nebreda, María del Carmen, 2000; Jofré i Roca & Vilalta, 1998; Jofré i Roca & Rotger Estapé, 1998; Maestro Martín, 2006; Mora, 1998; Pérez García, 1998; Quintanilla, 1998; Rodríguez Espinar, 1998; Schleicher, 2006; Sierra Orrantia, 2006; Trillo Alonso & Porto Currás, 2002).

El tema de la evaluación ya ha sido abordado en este trabajo. Recuérdese que en el apartado 8.1.2 *La calidad en las materias y en las etapas educativas* de este mismo capítulo se hizo referencia a ella haciendo el análisis de las peculiaridades de la calidad de la educación en el tramo de la educación superior. Allí tuvimos oportunidad de poner de manifiesto que la calidad de dicha etapa está muy relacionada con los procesos de evaluación institucional. Ahora trataremos el asunto de la evaluación como factor para la calidad y retomaremos algunos de aquellos trabajos. Siendo que muchas cosas ya han sido tratadas allí, aquí no nos extenderemos demasiado.

Igual que se ha hecho en el resto de apartados vamos a exponer sucintamente el proceso seguido previo a la exposición de los contenidos hallados. Se eligieron artículos que trataban el asunto de la evaluación como una de las condiciones que podría producir o asegurar calidad educativa. En una segunda fase de análisis pudimos identificar qué aspecto concreto era abordado como más relevante. En un tercer momento pasamos a establecer categorías de

contenido según las agrupaciones que hicimos con los artículos basándonos en afinidades temáticas. Algunas de estas categorías tienen unos límites mejor definidos y otras –como hemos dicho en varias ocasiones– tienen límites imprecisos pero que nos ayudarán a mirar lo que exponemos con un orden que ayuda a entender aquello que estudiamos. Estas categorías son: la evaluación como necesidad para la calidad; los planes de evaluación de la administración; cuestiones técnicas de la evaluación; el objeto de la evaluación; y el proceso evaluativo PISA. En todas estas agrupaciones, a excepción de la última que habla del proyecto PISA, se habla desde el punto de vista de la educación superior.

Del análisis de los artículos, se desprende que la evaluación –como la investigación⁷³– es considerada como un elemento fundamental cuando se habla de calidad de la educación, y esto casi exclusivamente referido a la educación superior que ha sido, en España, la pionera en la implementación de planes de evaluación institucional. También es cierto, que en gran medida, esto responde a iniciativas políticas que han pretendido, precisamente, asegurar el nivel de calidad de una institución con una responsabilidad para con la sociedad de enorme trascendencia. Esta idea se puede ver muy bien en algunos trabajos que hacen mención a los diversos planes de evaluación promulgados por las administraciones educativas e implementadas por las universidades. En los trabajos en los que se habla del proyecto PISA, se pone de manifiesto, asimismo, el peso que en la evaluación del sistema educativo tienen las iniciativas institucionales, políticas o no. Cabe decir también que el aspecto técnico de la evaluación también es objeto de estudio y polémica, pues no hay una sola manera de evaluar;

⁷³ En muchos casos es difícil hacer distinción entre evaluación e investigación, pues de campos tan cercanos que en ocasiones se confunden. Somos conscientes, no obstante, que podrían haberse presentado en un único apartado. Hemos preferido hacerlo como está por respetar los espacios que son propios de una y otra.

ni siquiera una sola perspectiva para hacerlo: esto nos mete de lleno en la polémica entre el uso de modelos de corte académico frente a los de corte mercantil. Veamos algunos detalles.

El primer grupo de artículos que vamos a exponer son los que hablan de la necesidad de evaluar y esta como estrategia para conseguir la calidad (de Miguel Díaz, 1995; Fuenmayor Fernández, 2000; Mora, 1998; Pérez García, 1998; Quintanilla, 1998).

De Miguel Díaz, Quintanilla y Pérez García parten de la idea de que la Universidad cuando pierde su carácter de exclusividad y se convierte en una institución de masas, aumentando el número tanto de alumnos como de profesores, tiene la necesidad de utilizar métodos que puedan asegurar la calidad de aquello que realiza. De Miguel se centra en los modelos de evaluación de corte académico que son los que desde hacía una década funcionaban en la universidad española. La evaluación la ve como la gran oportunidad de autorregulación institucional pero, al mismo tiempo, ve en los procesos de toma de decisiones –verdadero núcleo o eje para la autorregulación– el punto más débil y en donde las universidades están teniendo la mayor dificultad.

Aunque partiendo de la misma idea, como hemos dicho, Quintanilla se va a centrar en los modelos de corte económico o mercantil que irrumpen con fuerza en el panorama universitaria a partir, sobre todo, de la puesta en marcha en 1995 del primero de los planes de evaluación de la universidad que promueve la administración educativa. Él lo llama *momento de inicio de una nueva etapa*. Se está refiriendo con esto a la posibilidad de trabajar por conseguir “más *efectividad y operatividad* en los procesos de toma de decisiones en el seno de la Universidad y más *responsabilidad* con el uso de la autonomía institucional.” (p. 123). Como se ve, en estos nuevos planes, intuye la salida a los problemas con que la

evaluación en la universidad se estaba encontrando hasta ese momento. Quintanilla, además, adelantará la idea de que la evaluación en la Universidad, además de la docencia y la investigación, tendrá que mirar también a los servicios.

Pérez García (1998), junto al rápido aumento de alumnado y profesorado, ve en el aumento de recursos que son asignados a la Universidad el otro elemento que provoca que se articulen mecanismos para asegurar que lo “está haciendo bien”. La finalidad de ello –de la evaluación– debe ser conocer mejor los problemas y poder implementar procesos que los solucionen.

La idea que adelantara Quintanilla sobre las dimensiones de la evaluación institucional de la universidad, tiene un favorable eco en el sector de la educación superior. Sin embargo, algunos autores como Mora (1998), sin negar esta idea, insiste en la necesidad de que en la evaluación se debe mantener una visión global del funcionamiento de la institución. También se debe destacar que la entiende, sobretodo, junto con la financiación y los mecanismos del mercado, un medio de conseguir calidad. Esta visión llama la atención, pues equipara la evaluación a medidas puramente de tipo mercantil.

Esta misma visión es la que presentan Fuenmayor Fernández y Granell Pérez (2000). Entienden que los modelos mercantiles tienen cabida en la evaluación de la educación superior, pues a esta se le puede considerar como un servicio. No en vano, su artículo lo llevan a cabo desde el campo de conocimiento que les es propio: la Economía. La siguiente cita aclara totalmente el posicionamiento desde el que hablan sobre calidad y evaluación. “La definición, caracterización y medición de la calidad de la educación es uno de los temas de la Economía de la Educación más complejos y escurridizos.” (p. 29).

Cabría, pues, decir que la evaluación debe entenderse como una necesidad que tienen las instituciones educativas –de enseñanza superior– para mantener su nivel formativo, y también la actividad investigadora y los servicios. Se plantea, así, como un factor de la calidad de la formación pero también de la calidad de la institución. De igual modo, se entenderá como medio de competencia en el mercado y como medio de rendición de cuentas.

Un pequeño grupo de artículos se hacen eco, de distinto modo, del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidades. El primero que presentamos es el de Garreta Torner que recoge en su artículo una descripción de las actuaciones que la administración educativa universitaria realizara a partir del Real Decreto 552/1985 en materia de evaluación de la calidad de las universidades. Algunas de las características de esta evaluación son: se realizará de manera integrada sobre la docencia, la investigación y los servicios; constará de una autoevaluación y una evaluación externa; la evaluación se recogerá en documentos correspondientes a las dos fases y un informe final que refunda los dos anteriores. Estos informes tienen una doble finalidad: *ad intra*, cada institución tomará conciencia de su situación por lo que podrá tomar decisiones para su mejora; *ad extra*, servirá para un mejor conocimiento de la institución por parte del entorno social y servirá a la Administración Pública para diseñar sus planes de financiación y ayuda a las universidades.

Jofré i Roca y Rotger Estapé (1998) recogen ideas muy similares: la evaluación es factor de mejora de la calidad institucional de las universidades; permite mejorar la calidad académica; es buen instrumento para la rendición de cuentas y hace más fluidas y transparentes la relación de la universidad con el entorno social al que da servicio.

Estos mismos autores estudian el caso particular de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) dentro del marco general del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Se describe en el artículo el proceso seguido por la UPC para diseñar e implementar su modelo de evaluación. Destacamos, de esta experiencia, la asunción del modelo europeo de calidad por parte de la UPC porque de manera clara se reconoce que se trata de modelos (ISO, EFQM) de otros ámbitos que se han traído al campo de la formación universitaria. De este modo, se trasvasan los contenidos y elementos de los planes de evaluación diseñados desde la universidad a los modelos que se importan desde el campo empresarial o mercantil. La siguiente cita recoge muy bien la idea y nos ha parecido oportuno recogerla toda entera porque, más allá del caso concreto de la UPC, es muestra de lo que en las universidades, y más tarde en muchos centros de educación no universitaria, ocurriría.

Las universidades para avanzar en este camino de la mejora de la calidad, también han adaptado metodologías propias de otros ámbitos como pueden ser las ISO o la de la European Foundation for the Quality Management (EFQM). La UPC ha adoptado un modelo basado en la filosofía de la EFQM como marco instrumental de evaluación, por considerar que es el que mejor permite que las unidades puedan gestionar la calidad de manera global y decidir sus planes de acción a fin de conseguir mejorar la calidad. Esto significa que en los próximos protocolos, los actuales contenidos, se estructurarán y complementarán, siguiendo la formulación propuesta por la EFQM, en los nueve elementos del modelo: liderazgo, gestión del personal, política y estrategia, recursos, procesos, satisfacción del personal, satisfacción de los clientes, impacto en la sociedad y resultados. (p. 331)

Precisamente, el último artículo que se refiere a la evaluación de las universidades hace un metaestudio de los resultados de los distintos planes de evaluación de la universidad y la evolución experimentada por los mismos. El trabajo de Miguel Díaz y Apodaca Urquijo es muy interesante pues muestran que esta evolución ha seguido un camino que va desde posiciones modelos de mejora de tipo académico a modelos de control de tipo empresarial. A ambas perspectivas –por clarificar los conceptos– también las nombran como el enfoque técnico/profesional, en el primer caso, y el enfoque burocrático/especulativo en el segundo. Lo refieren del siguiente modo: “los Planes iniciales (1992- 96) ocupan el extremo más orientado a la mejora y a lo técnico/profesional. Los Planes posteriores irían deslizándose progresivamente hasta el extremo contrario caracterizado por una orientación al control y de corte burocrático/especulativo.” (P. 295). Sin embargo, más allá de los resultados del estudio que presentan, nos parece muy interesante la perspectiva de la evaluación que defienden y uno de los problemas que todavía se encuentran en la evaluación

A este respecto procede recordar que «evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico en relación con un objeto» que debe ser abordado de forma global, sin establecer visiones simplistas sobre su realidad. Lo cual implica utilizar procedimientos metodológicos para recoger e interpretar la información necesaria que no sólo sean pertinentes en relación con la naturaleza del objeto sino también adecuados a la finalidad o tipo de conocimiento que se pretende alcanzar y oportunos con respecto al contexto en el que se llevan a cabo. De ahí que cada vez se asuma con más nitidez que «no hay evaluación sin evaluador», lo que viene a significar que la práctica está mediatizada por la teoría de quien la realiza, teoría que habitualmente escasea o no se explicita. (p. 308)

En los trabajos de Rodríguez Espinar (1998) y de Báez de la Fé y Cabrera Montoya (2001) encontramos similares ejes temáticos en cuanto a la evaluación. Los planteamientos teóricos que subyacen a la evaluación y la manera de llevarlos a la práctica: teoría y metodología de la evaluación. En un trabajo y otro aparece esta misma idea

pone de manifiesto dos grandes tipos de cuestiones presentes en la evaluación institucional. La primera de ellas hace referencia a la base conceptual-ideológica que subyace en el propio planteamiento de la evaluación; la segunda se relaciona con los *modus operandi* adoptados. (Rodríguez Espinar, 1998, p. 47)

Báez de la Fé y Cabrera Montoya en el *modus operandi* del que habla Rodríguez Espinar plantean, a su vez, un par de cuestiones: la delimitación del contenido profesional, individual e institucional de la evaluación y el papel del alumnado. Hay que decir que sobre la perspectiva del alumno como cliente, estos autores se muestran en un rotundo desacuerdo.

En el trabajo de Izquierdo Nebreda se nos presenta el sistema de indicadores correspondiente a los años 1995, 1996 y 1997 editado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) en el año 2000. Lo que puede interesarnos aquí –obviamente– no es tanto la relación de dichos indicadores, cuanto algunas ideas que enmarcan este trabajo, en concreto, y el concepto de evaluación, en general. Lo primero sería que cualquier práctica evaluativa debe estar fundamentado en un modelo teórico. El que subyace a la elaboración del Sistema Nacional de Indicadores de la Educación tiene tres componentes fundamentales: entradas, procesos y productos. Si bien, hay que tener presente, como la autora dice, que “La complejidad del sistema educativo es muy difícil reducirla a través de un conjunto de indicadores” y aunque “los sistemas de indicadores contribuyen al conocimiento de la

realidad educacional”, estos datos por sí solos no reflejan aquella complejidad. Por eso, además de la adecuada interpretación de los mismos, “los datos presentados en un sistema de indicadores educativos deben ser interpretados y relacionados con otras informaciones cualitativas sobre el estado del sistema educativo.” (p. 404)

Hay algunos artículos que analizan aspectos concretos de la evaluación. Hemos encontrado dos que se centran en la evaluación del profesorado por parte del alumno y en los medios de la evaluación de los alumnos (Álvarez Rojo et al., 1999; Trillo Alonso & Porto Currás, 2002). Ambos trabajos son de gran interés, pero quizá no aporten nada nuevo al análisis de lo que hace de la evaluación un factor para la calidad, más allá de abundar en la idea de la complejidad del objeto de estudio y el necesario enfoque sistémico que debe tenerse como marco de referencia.

En la Presentación al número extraordinario de 2006 de *Revista de Educación* titulado *PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*, Vélaz de Medrano sintetiza el origen y las finalidades de dicho programa del siguiente modo:

El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) fue diseñado y puesto en marcha por la OCDE a finales de la década de los noventa como un estudio internacional, comparado y periódico del rendimiento de los escolares con la finalidad de generar indicadores sobre distintos aspectos del funcionamiento de los sistemas educativos que permitiesen a los países adoptar medidas para mejorar la calidad de la educación, centradas en los resultados del aprendizaje. (p. 13)

Como valor añadido a la posibilidad de comparación internacional que abre PISA a los países participantes, esta autora destaca el hecho de tratarse de pruebas de competencias básicas y que se hace al final de la educación obligatoria y que se estudia también la influencia de las familias y de las sociedades de cada estado.

En cuanto al caso particular de España, Vélaz de Medrano insta a no centrarse en lecturas sobre los resultados que, en su opinión se realizan de manera algo simplista, para dar

visibilidad suficiente a las lecciones de fondo que permiten comprender en profundidad los objetivos, fortalezas y oportunidades que dicho estudio ofrece para tomar decisiones de mejora de la educación, tanto por parte de las distintas administraciones públicas, como de los propios centros escolares, el profesorado e, incluso, de las familias. (p. 14)

En el artículo de Schleicher se presenta cierta información sobre el origen de PISA y se examinan cuestiones de tipo técnico por las que, a su decir, estas pruebas estén teniendo éxito y fiabilidad. Respecto a esta cuestión podemos extraer alguna idea que estimamos relevante para considerar la evaluación como un factor para la calidad: a) responde a necesidades políticas de información sobre los sistemas; b) se centra en la capacidad de aplicar conocimientos y no tanto en la demostración de haberlos adquirido de modo teórico; c) se investiga también cuestiones sobre la motivación, estrategias de aprendizaje, autopercepción,...; d) ciclos regulares de evaluación; y d) muestra poblacional y geográfica amplia.

Gil Pérez y Vilches hablan de la ineficacia que los informes PISA están teniendo en el ámbito español debido al desconocimiento más o menos generalizado que el profesorado

tiene del proceso y estructura de las pruebas y porque la información de los resultados tampoco tiene la difusión que necesitaría para poder ser el instrumento de mejora para el que ha sido concebido PISA.

Maestro Martín ve, sin embargo, que en el ámbito político las pruebas PISA sí están logrando algunos de sus fines pues, según esta autora, para ratificar o modificar ciertas políticas educativas por parte de los gobiernos de países miembros de la OCDE y que participan en el proyecto. Las fortalezas de dicho proyecto evaluativo reside a decir de ella, son que: a) se consideran competencias básicas independientemente de los currículos particulares; b) aporta información sobre la influencia del nivel de estudios de los padres, y del entorno socioeconómico y cultural de las familias y de los centros; c) analiza las relaciones entre alumnos y profesores; d) analiza tiempo de estudio dentro y fuera del centro; e) tiene en cuenta las estrategias de apoyo; f) valora el rendimiento según la procedencia familiar; y g) estudia el porcentaje de alumnado inmigrantes y las dificultades de aprendizaje.

Dentro del marco de los procesos de evaluación internacional, Sierra Orrantia, introduce la idea de la construcción de sistemas de indicadores de carácter regional. En concreto, presenta la labor que el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) en la construcción de un sistema de indicadores del sistema educativo vasco tomando como fuente las evaluaciones internacionales. A través de la desagregación de los resultados obtenidos por los estudiantes del País Vasco se puede acceder a una información más precisa que conduzca a la toma de decisiones con un carácter más local. La idea de fondo es que las distintas decisiones a tomar como fase final de un proceso de evaluación puedan originarse en los ámbitos de donde surge la información y donde han de aplicarse. Esto responde a dos cuestiones: la evaluación sin toma de decisiones, no es evaluación; y el control de las

instituciones autonómicas, nacionales, internacionales no tienen sentido si no responden a la autonomía que debe haberse otorgado a los centros (pp. 471-472).

Del proyecto PISA, a decir de los autores que hemos presentado, cobra valor como factor para la calidad de la educación porque: a) hay objetivos políticos claros en cuanto a la información que es requerida; b) las pruebas tienen un carácter cíclico, lo que permite estudiar tendencias y evaluar medidas adoptadas; c) se trabaja con enormes muestras tanto de países, como de centros y sujetos por lo que se posibilita poner el objeto de análisis en los diversos niveles; y, en nuestra opinión lo más importante, d) se atiende a la complejidad del objeto de estudio al analizar la transferencia real de los conocimientos obtenidos mediante pruebas de competencias básicas y no de conocimientos teóricos y por el estudio de múltiples variables tanto de entrada como de proceso, además de las de rendimiento o producto; SE PUEDE SINTETIZAR: ATIENDE A NUMEROSAS VARIABLES DE ENTRADA PROCESO Y PRODUCTO.

9.2.5. Metodología

En cuanto a la metodología educativa destacamos los trabajos de Puigvert y Santacruz (2006), Pujolàs i Maset (2009) y Díaz Gutiérrez (2012). Los primeros autores presentan el Proyecto Atlántida, una experiencia de Comunidad de Aprendizaje. Lo que hace a esta metodología de trabajo un factor de calidad es su capacidad para implicar a los actores educativos en proyectos y tareas comunes mediante prácticas democratizadoras del currículum y el planteamiento formativo de profesores basado en teorías e investigaciones sólidamente asentadas.

Por su parte, Pujolàs i Maset da por sentado que la metodología cooperativa es factor de calidad y a partir de esta premisa lleva a cabo una investigación en la que pretende poner de manifiesto el grado de cooperatividad de un grupo de trabajo cooperativo. Se trata de evaluar la efectividad de un programa basado en la metodología de trabajo cooperativo sobre la premisa que este tipo de metodología ayudará a mejorar el “rendimiento académico y alcancen un desarrollo personal más elevado”, pues este tipo de metodología potencia y mejora las interacciones entre iguales y fomenta un «clima» en el aula propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal.” (p. 227). Es decir, según esto la metodología es un factor de calidad directo pues interviene directamente en lo que se hace y en cómo se hace e indirecto porque propicia un clima positivo para el aprendizaje. Los factores de cooperatividad que recoge Pujolàs i Maset, bajo nuestra consideración, son factores indirectos de la calidad de la educación. Los enumeramos:

Los factores de cooperatividad son: a) interdependencia positiva de finalidades; b) interdependencia positiva de papeles; c) interdependencia de tareas; d) interacción simultánea; e) dominio de las habilidades sociales básicas; y f) autoevaluación.

Sobre la mejora metodológica en relación con el uso de las TIC, nos advierte Díez Gutiérrez (2012). Estas supondrán un factor de mejora siempre y cuando estén al servicio de una nueva metodología. De no ser así, podría darse el caso de aulas “tecnologizadas” pero sin ninguna mejora. Por ser un tema muy actual y que empleando mucho esfuerzo entre docentes, centros y administraciones, nos ha parecido oportuno transcribir la siguiente cita, con la que se expresa muy bien la idea:

..la mera introducción de sistemas informáticos en las aulas no implica necesariamente la utilización de las TIC desde nuevas perspectivas pedagógicas. Esto es así, en gran medida, debido a la ausencia de innovación pedagógica que se advierte en el uso de estos medios como consecuencia de políticas educativas enfocadas primordialmente al equipamiento informático, así como a la insuficiente formación de los docentes en el uso de los medios informáticos como recurso didáctico, verdadero talón de Aquiles de la incorporación de las tic a la educación (p. 177).

9.2.6. Currículo

Referido al currículum como factor de calidad encontramos, primeramente, el artículo del número 278, de 1971 que recoge el discurso de Villar Palasí ante las Cortes. Ya hemos hablado de él y ahora lo traemos a colación porque en él se recoge muy bien la idea – innovadora para la época– de que los contenidos y la metodología⁷⁴ deben estar ajustados a las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los alumnos:

En materia de planes y programas se han aprobado las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica, que contemplan la ordenación del contenido de este nivel, adaptándolo a las exigencias psicológicas del proceso de aprendizaje, al carácter activo y personalizado de la enseñanza y estructurando los programas a través de una diversificación en áreas de conocimiento. Este documento, publicado en 1970, que se ha completado con otro para la segunda etapa, aprobado en agosto de

⁷⁴ Contenidos y metodología son dos de los elementos curriculares. Villar Palasí no hace mención al *currículum* pues esta expresión, en el ámbito educativo, comenzaría a utilizarse de manera regular con la aparición de la LOGSE.

1971, contiene también directrices e indicaciones en materia de metodología y organización del centro docente en este nivel. (p. 79)

Junto a “la renovación de los contenidos y medios de la enseñanza”, Villar Palasí pone la formación del profesorado y la investigación como elementos con los que perfeccionar la calidad de la enseñanza.

Precisamente, Otero Gutiérrez (1980) presenta un artículo en el que se aúnan la investigación y el currículum como factores de calidad. Propone una perspectiva de investigación centrada en cuatro ámbitos que en líneas generales se corresponden con cuatro elementos curriculares fundamentales: objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje y evaluación. Propone, entre otras cuestiones la de “un trabajo sistemático de investigación podría conducir a cambios importantes en el funcionamiento del sistema y a una mejora consecuente de su calidad.” (p. 68). Es decir, una investigación centrada desde la perspectiva del currículum llevaría, precisamente, a la calidad de la educación por ser, el currículum un factor de calidad. Hay que señalar, que cuando Otero Gutiérrez desciende a presentar esquema concretos de investigación según lo comentado lo hace refiriéndose al currículum de ciencias en el Bachillerato, pero en sus planteamientos metodológicos de investigación y en sus conclusiones hace una reflexión y propuesta generales.

Sobre el currículum como condición o factor de calidad de la educación de la primera infancia nos habla Blanco Guijarro en un trabajo de 2008 que está planteado desde la inclusividad y buscando medidas políticas que contribuyan a un avance efectivo de esta y de la no discriminación. Para esta autora el currículum será un verdadero factor de calidad siempre que sea suficientemente flexible como para que posibilite el desarrollo, el

aprendizaje, la protección y supervivencia, la interculturalidad y el bilingüismo. Al mismo nivel que el currículum pone los procesos pedagógicos que promuevan la iniciativa, la creatividad y participación, el juego, la experimentación, la observación y el intercambio social. (pp. 50-51).

Pedró (2012) presenta algunos criterios pedagógicos y de organización curricular referidos al apoyo y refuerzos educativos, pues entiende que ambas cosas “deben ser parte integrante de los esfuerzos destinados a conseguir aumentar la calidad de la educación y el reparto de sus beneficios de forma equitativa.” (p. 40). Esto lo afirma en función de tres evidencias que se desprenden de la investigación comparada internacional: 1) la diferenciación curricular temprana y la segregación de alumnos tiene una incidencia negativa, 2) la inversión económica destinada al apoyo y los resultados de mejora son ambiguos por lo que deben diseñarse de manera más precisa, y 3) la intervención temprana es una buena medida preventiva. De esto se deriva la idea de que las decisiones políticas a tomar deben ser aquellas que incidan directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (pp. 40-41). En concreto, las que ayudan a la integración desde niveles tempranos, las que incentivan a con mayores recursos a centros y maestros y las que promueven la intervención temprana por ser prevención y atenuante de dificultades en el futuro.

9.2.7. Recursos

Nos quedaría ahora por ver unos pocos artículos que tratan diversos asuntos que, en un sentido amplio, podemos considerar como recursos educativos que, a la postre, son o pueden ser factores de calidad.

Aunque la cuestión económica aparece en muchos artículos (Ayala Flores, Molina García, & Prieto Romero, 2012; Bolívar Botía, 2004; Fierro Bardají, 1994; Galino, 1969; Mora Ruiz, 2003; Noda Rodríguez, 2002; Page & Castagnos, 1975; Pérez García, 1998; Santiuste Bermejo, 1999; Villar Palasí, 1969), en muy pocos es tratado de manera central en relación a la calidad de la educación.

La última idea que exponía Pedró tres párrafos atrás nos sirve, precisamente, para presentar lo económico como factor para la calidad. Esta idea queda muy clara allí: lo económico puede no afectar sobre la calidad de la educación, o afectar muy poco. Para hacer de este recurso un verdadero factor de calidad debe ser utilizado a través de políticas que incidan en procesos de enseñanza y aprendizaje que son, en definitiva, en los que *se hace la educación*.

Pérez Esparrells (2004) hace un estudio comparado en el ámbito nacional en el que se analizan los recursos económicos que los gobiernos autonómicos conceden a las universidades públicas. Hace una interesante descripción de los distintos modelos de financiación, e incluso el proceso de cambio sufrido en algunos de ellos a través de los cambios normativos producidos. Básicamente, esta autora identifica dos modelos: el de las comunidades autónomas que otorgan financiación según cumplimiento de objetivos y el modelo de otras autonomías que financian según contratos-programa que establecen los gobiernos autonómicos y las universidades públicas. A destacar, quizá, la referencia que hace al modelo valenciano que fue uno de los primeros en detallar las variables que son criterio para la financiación que recibirían las universidades públicas valencianas (p. 310). En este artículo queda muy clara la relación entre lo económico y la calidad: será la consecución de las metas propuestas las que originarán la financiación. Esta es entendida como incentivo al

estilo de lo que recogía Pedró. De hecho, la misma Pérez Esparrells, propone como necesidad esta práctica de ligar financiación a la calidad⁷⁵.

El artículo de Ipiña Abuin (1996), aunque por el título pudiera parecer lo contrario⁷⁶, da más claves para la gestión como recurso o factor para la calidad que para lo económico. Entiende que la gestión ha de ser también de la financiación y de ahí que se plantee aquella como factor para la calidad; de hecho hace la propuesta para la creación de equipos profesionales de gestión. Sobre lo económico, hace una descripción de datos y tendencias pero sin hacer sobre ello una valoración como factor para la calidad.

Otros recursos para el asesoramiento técnico, para la mejora y para la calidad son la inspección educativa y los departamentos de orientación de los centros. Es decir, una y otros deben ser considerados como factores para la calidad.

Sobre la inspección educativa nombraremos, nuevamente, a Villar Palasí (1971), Santiuste (1999) y a Gómez-Elegido Ruizolalla (2002).

Del discurso de Villar Palasí ante las cortes ya hemos hablado en varias ocasiones. Lo que ahora nos interesa es destacar de entre los factores de garantía de calidad de los que hablara el ministro el que hace referencia a la inspección educativa que desde la nueva ley se planteaba,

⁷⁵ Sin embargo, nos gustaría aclarar sobre esto algo que Pérez Esparrells nombra al principio de su trabajo. Al hablar de la calidad, la entiende como elemento estratégico de mejora, no como calidad de la educación. Diferencia, de este modo, lo que es la mejora y la calidad que sería una cuestión que la antecede. Damos por supuesto, que está hablando de la calidad que consiste en un modelo de gestión y no en la calidad de la educación. Retomaremos este trabajo y esta idea en el apartado correspondiente a la conceptualización de la calidad.

⁷⁶ *Escuela y gestión financiera.*

quizá, como uno de los ejes por los que se lograría la calidad de la educación. La cita siguiente expone perfectamente el *desiderátum* que a este respecto se exponía.

En efecto, el Servicio de Inspección Técnica de Educación tiene que cumplir una función fundamental e insustituible en el logro de los objetivos que marca la ley. Este Servicio es una de las firmes garantías de la permanente renovación de la calidad de la enseñanza. Es, en primer término, un eficaz elemento de control pedagógico, tanto más necesario cuanto que los viejos y pasados métodos de control a posteriori del rendimiento educativo, como los anacrónicos sistemas de reválida, han sido sustituidos por formas más positivas de valoración. Pero también, y sobre todo, el Servicio de Inspección Técnica de Educación es un órgano de estímulo que tiene que asesorar al profesorado y a los Centros, en permanente y vivo contacto con el proceso de aprendizaje, en la innovación de los contenidos, de los medios y métodos, en los planes y programas y en la formación del profesorado, asumiendo así una de las labores más ambiciosas y creadoras de la reforma: la del continuo perfeccionamiento de la calidad de la enseñanza. (p. 74)

Como se ve la importancia que se le da al Servicio de Inspección Técnica de Educación es nuclear, cuestión sin embargo, que quedó más en buenas intenciones que en un verdadero medio de mejora.

En el trabajo de Gómez-Elegido Ruizolalla (2002) se presenta un análisis histórico de los diferentes procedimientos y funciones llevadas a cabo por el servicio de inspección, remontándose en algunos casos a planteamientos habidos durante la Segunda República en España. Este análisis lo realiza con motivo de la promulgación de la nueva –entonces– Ley

Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Da la opinión que en sus objetivos y funciones el servicio de inspección no asistirá a grandes cambios: sigue planteándose con el objetivo de ser una “competencia de los poderes públicos y como instrumento importante para la mejora la calidad de la enseñanza”. (p. 98-99); y en cuanto a sus funciones, dice, que a falta de desarrollos normativos seguirá asumiendo las que ya venían definidas en la LOPEG: “supervisar la práctica docente y colaborar en su mejora continua y en la del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica”. (p. 99). En definitiva, se plantea que la inspección como factor de calidad está basada en sus funciones de asesora y evaluadora.

El último de los tres artículos referidos a la inspección educativa es el de Santiuste Bermejo que lo centra en la Inspección de Servicios de la Universidad. Este tipo de inspección surge, según dice este autor, como una forma de compatibilizar el carácter de administración pública de las universidades con la autonomía que le es propia. La inspección como factor de calidad en este caso radica en que su función es velar por que la universidad cumpla con los fines para los que se articula su actividad. El artículo presenta el primer modelo de inspección técnica de servicios de una universidad española: el de la Universidad Complutense de Madrid y hace un análisis de cómo este modelo fue adaptado a un considerable número de universidades españolas.

Esta tarea de asesoramiento para la mejora es lo que propone Domingo Segovia (2006) refiriéndose a los departamentos de orientación de secundaria. Dice que la educación secundaria, en concreto el tramo entre 12 y 16 años se encuentra en crisis en toda Europa y también en España. Presenta una serie de síntomas como argumento para este diagnóstico:

bajo rendimiento y alto índice de fracaso escolar; convivencia deteriorada, desencanto y crisis de identidad profesional del profesorado; desinterés y desconexión de la familia; alumnado desmotivado y –en gran medida– consciente de que el estudio no les dará el trabajo... (p. 98)

Ante esta situación, plantea los departamentos de orientación como un factor clave de asesoramiento para la mejora de los centros. Domingo Segovia, sin embargo, no obvia la dificultad que la orientación e intervención psicopedagógica pueda tener tanto en el plano organizativo como en el pedagógico y que en muchas ocasiones “Se ha confinado – voluntariamente o no– el papel del orientador y del propio Departamento de Orientación a la periferia de la acción educativa.” Solución a esto, no se encontrará en cambios estructurales u organizativos –dice– sino que más bien se tratará de centrarse en la búsqueda de buenas prácticas y en el análisis de las condiciones para que acontezcan y a partir de ahí configurar estructuras y funciones que las soporten. Es aquí donde cobra protagonismo el departamento de orientación. Deben convertirse, en el marco de cada centro, en verdaderos órganos de apoyo y de asesoramiento tanto a tutores como a los departamentos didácticos.

9.2.8. Investigación

Son muchos los artículos que de manera más directa o más tangencial abordan la temática de la investigación en relación con la calidad de la educación (Álvarez Rojo et al., 1999; Antúnez Marcos, 1994; Báez de la Fe, Bernardo, 1991; Calvo Salvador et al., 2012; Castejón Costa et al., 1993; Cordero Ferrera et al., 2015; Driessen & Vierke, 1999; Driessen, 1999; Equipo Redes, 2000; Extremera Pacheco et al., 2007; García García et al., 2012; García-Valcárcel Muñoz-Repiso & Tejedor Tejedor, 2010; Gil Flores, 2012; Gil Pérez & Vilches, 2006; I. González López, 2002; Hernández Pina et al., 2010; Herrán Izagirre et al., 2014;

López Yáñez et al., 2011; Maestro Martín, 2006; Moliner García et al., 2012; Murillo Torrecilla et al., 1999; Otero Gutiérrez, 1980; Palomera Martín et al., 2006; Parrilla-Latas et al., 2012; Pedró, 2012; Pineda Herrero et al., 2008; Pozo Llorente et al., 2012; Pujolàs i Maset, 2009; Ramírez Montoya et al., 2012; Rojas Pernía et al., 2012; Sáez Brezmes & Elliot, 1988; Sales Ciges et al., 2012; Schleicher, 2006; Tejedor Tejedor & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2007; Torres Albero, 1988; Vázquez Gómez, 1980; Vázquez Gómez, 2002; Vélaz de Medrano Ureta, C. & de Paz Higuier, 2010; Villar Palasí, 1971; Zuazua Iriondo & Rodríguez del Río, 2002).

En la revisión de los artículos se puso de manifiesto que, en algunos de ellos, se habla sobre la investigación relacionada con la calidad de la educación en los términos de qué requisitos, qué planteamientos, qué modos, qué objetos de estudio, qué planteamientos,... son los que hacen que la investigación sea un factor de mejora o, como venimos diciendo, un factor para la calidad. En otros trabajos, lo que se hace es presentar resultados de investigaciones realizadas, siendo el artículo un medio de diseminación de aquella.

Estos últimos no van a ser objeto de análisis en este apartado, por dos motivos. El primero es que la práctica totalidad de ellos han sido referenciados a lo largo de todo el apartado 8., bien al tratar la relación entre aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación, al hablar de la calidad en las materias o en las etapas educativas o, bien, al hacerlo de los factores para la educación. El segundo motivo es que lo que se quiere poner de manifiesto son las condiciones necesarias para que la investigación sea considerada como un factor para la calidad. Es decir, si un artículo de investigación llega a conclusiones como –por ejemplo– que la capacidad de autorregulación en los estudiantes universitarios mejora el aprendizaje de estos, ese conocimiento puede llegar a traducirse en prácticas de mejora: podrían implementarse programas de desarrollo de esa capacidad, utilizar metodologías que ayudaran

en ese sentido etc... Pero de lo que se trataría en nuestro análisis es de identificar –a decir de los autores de los trabajos– qué hace que la investigación pueda ser considerada como un factor para la calidad de la educación. De este modo el número de artículos que comentaremos se verá reducido de manera importante.

En lo que resta de apartado únicamente nos centraremos en los artículos que hablan sobre las condiciones que debe reunir la investigación para ser factor para la calidad (Antúnez Marcos, 1994; Gil Pérez & Vilches, 2006; Maestro Martín, 2006; Murillo Torrecilla et al., 1999; Otero Gutiérrez, 1980; Pedró, 2012; Sáez Brezmes & Elliot, 1988; Schleicher, 2006; Sierra Orrantia, 2006; Torres Albero, 1988; Vázquez Gómez, 2002; Vélaz de Medrano Ureta, C. & de Paz Higuier, 2010; Villar Palasí, 1971).

Presentaremos, de manera escueta, los argumentos que aparecen, agrupados según las diversas temáticas que se muestran. Estas, de manera sintética se agrupan en torno a que la investigación será factor para la calidad si: a) produce algún tipo de cambio, mejora o innovación; b) si existen determinadas relaciones entre el quehacer investigador y cuestiones teóricas sobre el campo en el que se investiga; c) aporta información necesaria; y d) un caso especial como es la Investigación-Acción.

Hemos nombrado en diversas ocasiones a Villar Palasí y a la Ley General de Educación (LGE). Nuevamente lo haremos aquí, pues la ley que él promulgó recogía, precisamente, algunos planteamientos sobre *experimentación* muy interesantes e innovadores para la época. Con la ley se intentaba conseguir la universalización de la educación básica en España⁷⁷ pero

⁷⁷ Ya se nombró este artículo al referir la polémica entre las relaciones cuantitativas y cualitativas de la educación.

también quería lograrse alcanzar una educación de calidad, es aquí donde juega su papel la investigación.

El cambio en los métodos, en el contenido y en la organización de la enseñanza exigen efectivamente una constante experimentación, incorporando los mecanismos que sirvan para contrastar en vía de ensayo la puesta en marcha de los nuevos niveles educativos. De ahí que la experimentación sea una necesidad vital en el momento actual de la reforma educativa y haya sido atendida muy especialmente por el ministerio. Por ello, una de las primeras medidas de desarrollo normativo de la Ley ha sido el establecimiento de centros pilotos y experimentales y de la experimentación en régimen ordinario, que, coordinados con los Institutos de Ciencias de la Educación [...] Mediante esta experimentación, que está lejos de ser una «aventura pedagógica», en ningún caso admisible, se establece un cuidadoso estudio de las implicaciones y efectos en todos los factores que condicionan la renovación de nuestra enseñanza.

[...]

la *experimentación*, como permanente garantía de perfeccionamiento de la calidad” (Villar Palasí, 1971, p. 72).

Como se ve se presentaba un ambicioso programa de medios y servicios, pero también aquí acabaremos como en otras ocasiones que hemos hablado del ministro Villar Palasí, mayormente quedo en el plano del *desiderátum*.

Esta misma idea –pero muy posterior en el tiempo– de la investigación como elemento de cambio, la encontramos en un artículo de Pedró (2012). Hace un estudio sobre los resultados de la investigación educativa desde una comparativa internacional. Pedró afirma que la

investigación ha resultado aportar evidencias en aspectos estructurales, en la distribución de recursos y en las medidas que influyen en el contexto familiar.

Finalmente, en el plano más reducido del centro educativo, encontramos a Antúnez Marcos (1994) que presenta un artículo en el que se habla de la autonomía como factor de calidad. Vimos en otro lugar del presente trabajo⁷⁸ que este autor desarrollaba la idea de que la autonomía favorece la innovación y que esta puede ser un factor de calidad si es el resultado directo de la investigación. De este modo –decimos ahora– la investigación será factor de calidad si sustenta las innovaciones que favorecen la autonomía de los centros.

Vázquez Gómez (1980) y Otero Gutiérrez (1980) presentan sendos artículos en los que se defiende una idea que hoy puede parecer obvia pero que, según parece, pudo haber sido de relevancia en el momento en que se dice. De manera mucho más explícita que Otero Gutiérrez, Vázquez Gómez insiste, después de un análisis de distintos modelos de aprendizaje, en que la investigación debe estar referida a un marco teórico desde donde cobren significado las variables de estudio. Lo dice a tenor de ciertas investigaciones que habrían estudiado variables aisladas sin estar ubicadas en ningún *corpus* teórico que les diera sustento. De este modo, dice que

es preciso el concurso de los grandes métodos de pensamiento pedagógico: el filosófico y el histórico que nos propongan fecundas hipótesis de trabajo, de la quasi-experimentación que permita su verificación y, de nuevo, del filosófico que ayude a reconocer la dimensión teórica y axiológica de las conclusiones. (p. 38)

⁷⁸ Véase apartado 9.2.3

Otero Gutiérrez defiende la tesis que la investigación educativa ayudaría a mejorar la calidad de la enseñanza siempre y cuando se centrara en uno de los cuatro ámbitos que él nombra; a saber: objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje y evaluación. Este sería el marco teórico en el que se deberían enmarcar las investigaciones, según él. Como se ve estos ámbitos se corresponden con cuatro de los elementos curriculares clásicos.

También habla de que, además, la investigación debe realizarse en ciclos regulares para que pueda tener el efecto deseado: “un trabajo sistemático de investigación podría conducir a cambios importantes en el funcionamiento del sistema y a una mejora consecuente de su calidad.” (p. 68)

Torres Albero (1988) y Murillo Torrecilla (1999) defienden que lo que haría de la investigación un factor para la calidad es su capacidad para informar a los actores del debate educativo –político y social– en aras a tomar decisiones convenientemente fundamentadas.

Torres Albero hace un análisis de la situación en España. Como sociólogo, lo hace en un enfoque de la educación como el subsistema social que es y, desde, ahí ve que la actuación de los agentes sociales es una de las causas de la situación de crisis educativa que describe. Otra de las causas es que el necesario diálogo social que debe producirse como medio de dar respuesta a esa situación, se produce sin un conocimiento riguroso de la realidad. De ahí, que apunte como solución, plantear

investigaciones amplias y debates públicos que persigan un mejor conocimiento de la situación. El objetivo a conseguir es evitar que las polémicas sobre la Calidad de la Enseñanza se reduzcan a lo que han sido hasta ahora: declaraciones retóricas sin una base conmensurable. (p. 279)

La investigación, pues, debe tener la misión de informar el debate social de modo que puedan tomarse las medidas oportunas. No hacerlo así, aun planteando mejoras y reformas en el sistema educativo podría llevar –tal como dice– a plantear supuestas mejoras e incluso grandes reformas educativas en las que se vuelvan a abordar los mismos problemas que no habrán sido resueltos.

Murillo Torrecilla *et al.* hablan de la investigación en educación en el marco de una reflexión más global sobre la calidad de la educación. Identifican nueve factores de calidad, entre los que se encuentra la *Innovación e Investigación educativa*. Las tomas de decisiones e innovaciones subsiguientes vendrán de la mano de la política educativa:

Las políticas educativas tendentes a desarrollar un sistema educativo más equitativo y de mayor calidad deben basarse en un conocimiento y en una información sólidos, globales y actualizados para propiciar una adecuada toma de decisiones que se oriente hacia esos fines. (p. 109)

Esta misma idea de la mejora apoyada en la información que proporciona la investigación la encontramos en diversos artículos referidos al *Programme for International Student Assessment (PISA)* (Gil Pérez & Vilches, 2006; Schleicher, 2006; Sierra Orrantia, 2006; Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo, 2006).

En el plano internacional, podemos decir que el Programme for International Student Assessment (PISA) está cumpliendo con esta función de la investigación educativa de manera extraordinaria con la diseminación de abundantísimos datos relativos tanto a alumnos, como familias, consecución de competencias, centros y otros ámbitos sociales. Esta información

tiene un retorno a los gobiernos de las naciones que participan en estos estudios mediante la elaboración de listas de indicadores.

Desde la perspectiva de la Investigación-Acción, la investigación es, por definición, factor para la calidad pues, como es sabido, el objetivo de esta metodología de investigación es posibilitar el cambio del objeto de estudio según las finalidades consensuadas de los investigadores participantes. No hay mucho más que decir al respecto: la investigación se lleva a cabo mientras se actúa y la acción que dirige el proceso investigador lo que busca es el cambio, no otra cosa. Citaremos aquí las palabras de Sáez Brezmes que sintetizan muy bien la idea

El proyecto de investigación así diseñado y realizado contribuirá a la mejora de la enseñanza en la medida en que ayudará al profesor a tomar decisiones en su propio contexto. Esta toma de decisiones conscientes, meditadas, razonadas y en su caso, debatidas, posibilitarán que el profesor cambie y/o mejore sus actuaciones, produciéndose el cambio curricular y la mejora de la calidad en la enseñanza. (p. 263)

La diferencia de esta perspectiva con el resto radica en que unos planteamientos están hablando de informar para la toma de decisiones de tipo político y social, otras perspectivas hablan de generar teoría desde la que diseñar prácticas educativas acordes con la teoría o para mejorar las que ya existen. Sin embargo, esta visión genera cambio en la práctica, sin referencia a ningún campo de conocimiento ni a teoría educativa más que el marco en el que se actúa e investiga.

9.3. Conceptualización de la calidad de la educación

En este apartado intentaremos dar respuesta al objetivo específico II, mediante la Acción 4 que fueron formulados en el apartado correspondiente del siguiente modo:

En relación con el objetivo específico II:

4. Realizar una síntesis de la posible conceptualización o conceptualizaciones que se pudieran encontrar de *la calidad de la educación*.

El modo de proceder fue similar a como ya se ha descrito en a lo largo del apartado 7. Se identificaron en nuestro análisis una serie de artículos que hacían referencia a la calidad de la educación desde una perspectiva suficientemente global como para que nos permitieran aproximarnos al fenómeno y a su concepto (Anaya Santos, 1990; Báez de la Fé, B. & Cabrera Montoya, 2001; Blanco Guijarro, 2008; Bolívar Botía, 2004; Cantón Mayo, 2002; Cobo Suero, 1995; Cobo Suero, 2002; De Miguel Díaz, 2003; de Prada Vicente, 2002; Driessen & Vierke, 1999; Driessen, 1999; Equipo Redes, 2000; Fernández Rodríguez, 2001; Fuenmayor Fernández, 2000; Galino, 1969; García Alegre & del Campo Casals, 2012; García García et al., 2012; García Garrido, 1981; García Garrido, 2002; García Hoz, 1981; García Ramos, 2002; Giroto et al., 2013; González Ferreras et al., 1999; Guijo Blanco, 2008; Guimãres de Castro et al., 2000; Hargreaves & Fink, 2006; Jofre i Roca & Vilalta, 1998; Jofré i Roca & Vilalta, 1998; Kellaghan, 1999; Marín Ibáñez, 1980; Martín-Molero, 1999; Maruhenda Fluixá, 2011; Mialaret, 1980; Mora, 1998; Murillo Torrecilla et al., 1999; Neave, 1995; Orden Hoz, Arturo de la, 1981; Orden Hoz, Arturo de la... [et al.], 2002; Pérez Juste, 2000; Rico Vercher, 1980; Sales Ciges et al., 2012; Santiuste Bermejo, 1999; Skilbeck, 1989; Tena

Artigas, 1966; Torres Alberó, 1988; Vázquez Gómez, 1980; Vázquez Gómez, 2002; Villa Sánchez, 2008).

Una vez hecho esto, la mayor dificultad de esta tarea –como también se comentó a lo largo del apartado 7.– consistió en elaborar esos *nuevos moldes*, de los que hablaran Angel y Freedman, para presentar esos contenidos. La estructura del presente apartado 8, supone ese molde desde el que presentar los contenidos relativos al concepto de la calidad de la educación.

Como decíamos al comienzo del capítulo 8, la exposición de los resultados del análisis de contenido de los artículos se haría en orden inverso a como se planteó en los objetivos. En estos se comentó que se presentarían las posibles conceptualizaciones que se identificaran sobre la calidad de la educación para más tarde mostrar otras cuestiones de interés relacionadas. La realidad de lo encontrado nos llevó a exponer primero estas otras cuestiones pues, ante la cantidad y complejidad de factores que pueden ser considerados como condiciones para la calidad, se pensó que este orden expositivo ayudaría a una mejor aproximación al fenómeno y concepto de la calidad de la educación.

Se revela así, la primera cuestión que abordaremos en este apartado 8.2.: la dificultad y complejidad que supone definir y delimitar a este concepto. Efectivamente, son habituales las referencias que pueden encontrarse sobre la dificultad de definir la calidad de la educación; y los motivos para ello son varios: la inexistencia del fenómeno como tal, un mal uso del término, término vacío de significado o con significado ambiguo y confuso, término relativo a contextos y tiempos distintos e, incluso, puede tener significados distintos para las personas e instituciones implicadas en una misma situación. Una dificultad añadida es que en

muchas ocasiones la expresión calidad de la educación se presenta junto a términos cuyo significado tampoco es fácil de delimitar. Una última dificultad es que se trata de un concepto complejo y multidimensional.

La segunda cuestión que abordaremos es la relativa al concepto de calidad de la educación. En el análisis del material revisado se identificaron posturas y concepciones diversas que pudimos agrupar en dos categorías: aproximaciones hechas desde la pedagogía y la educación, y otras hechas desde la calidad que nace y se desarrolla en el ámbito empresarial y comercial. Es decir, por un lado la Pedagogía y la Educación, como ciencias, analizan –en los términos que les son propios– el fenómeno educativo para determinar en qué consiste su calidad. Por otro lado, a la educación se importan, se traducen o se adaptan los procedimientos y modos de gestión que en la industria y en el comercio han resultado adecuados para la producción y comercialización de bienes –y más tarde de servicios– en contextos cada vez más globales y competitivos.

Finalmente, se presentarán modelos de calidad de la educación que desde un planteamiento teórico, aplicado a la investigación o aplicado a la gestión de centros hemos encontrado en nuestro estudio.

9.3.1. Dificultad de una definición

Más allá de opiniones o posicionamientos particulares al respecto de las dificultades que entraña definir la calidad de la educación, es interesante ver como existe cierta dinámica en las valoraciones que se hacen del fenómeno mismo. Desde que en 1969, Galino afirmara –parafraseando a Chateau– que no se podía hablar de dicho fenómeno por ser una contradicción con respecto al concepto mismo de educación, hasta los artículos más recientes,

se ve una progresiva asunción de que la calidad de la educación es un hecho y que debe ser tenido en cuenta tanto en las políticas como en las actuaciones concretas de los agentes de la educación. Las voces críticas más recientes se centrarán en reclamar para la calidad espacios de análisis más allá del mero rendimiento académico (Maruhenda Fluixá, 2011).

CONCLUSIONES: SEGUIR CON ESTA IDEA E introducir que la asunción de la calidad ha llevado de manera tácita, o puede hacerlo, a reconceptualizar la educación: los modelos de calidad –ISO, EFQM y diversas adaptaciones– no pueden medir la educación en la complejidad que entraña. Medir o valorar los resultados de la educación, podría hacerse cuando los alumnos de una generación hubieran ingresado en la vida laboral y social de manera plena y activa. Es ahí, donde podríamos hablar de metas conseguidas o no. Mientras tanto, lo que se mide no deja de ser un aspecto parcial de una complejidad y el peligro reside en considerar la parte por el todo.

9.3.2. Indefinición y usos del término

La primera y mayor dificultad la encontramos en que hay autores que, directamente, niegan el fenómeno de la calidad de la educación:

Nos centramos en el tema de la calidad de la enseñanza, seguros de que, como escribe J. Chateau, «el más ingenuo de todos los errores y el más común es imaginarse que el saber es útil, cualquiera que sea la forma en que el espíritu lo recibe, y que, en materia de conocimientos, acumular es enriquecerse». Puede darse una enseñanza inadecuada, deficiente, errónea, imprecisa, formalista, ambigua, equivoca y, en resumen, deformadora. Y no nos planteamos en cambio el problema de la calidad de

la educación, por la sencilla razón de que la educación es una categoría del hombre cultivado que no admite determinaciones de «buena» o «mala»: sencillamente es o no es educación. (Galino, 1969)

Cierto es que Galino estaba dando argumentos a favor y en defensa de la ley que muy poco tiempo después sería aprobada por las Cortes –Ley General de Educación– pero esta idea de que la educación no se debe o no se puede adjetivar era compartida por otros autores y estudiosos de la época. Ejemplo de esto, lo encontramos en el V Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Madrid en el año 1972. En las actas de dicho congreso, pueden leerse diversos trabajos⁷⁹ en los que de manera explícita, en ocasiones, y tácita, en otras, se describe la contradicción que supone el intentar adjetivar como de calidad o sin ella a una realidad que, de suyo, implica una mejora continua en sus medios –métodos pedagógicos– y una perfectibilidad constante en su objeto –el educando–. Esta cuestión, la consideramos de mucha importancia porque ya de entrada se abre el debate de si al adjetivar a la educación estamos pervirtiendo el concepto mismo: si puede tener o no tener calidad aquello de lo que hablamos, significa que ya no se trata de la educación tal como se tenía entendía. De este modo, se abre la posibilidad de que con el término educación estemos denominando otro fenómeno que, quizá, pueda ser uno de sus elementos constitutivos o una situación que la antecede o que es consecuencia –una de las consecuencias– de aquella. Durante el estudio de los artículos no volvimos a encontrar una negación rotunda como la que hace Galino, por ello hemos querido dejar constancia de que se trataba de una idea que, dentro del campo pedagógico era muy bien acogida en aquél entonces.

⁷⁹ Nos referimos a trabajos como los de García Hoz, Arroyo Simón, García Garrido, Marín Ibáñez, ... y otros autores.

Lo que sí detectamos fue el convencimiento de tratarse un término del que se hacía un mal uso, que estaba vacío de significado o que este era confuso. No obstante, conforme fuimos avanzando en el análisis de los artículos vimos cómo esta postura tendía a suavizarse y, aun considerando que su uso no siempre responde a un contenido bien definido, se produce un cambio de postura y no solo se llega a reconocer el fenómeno como tal, sino que se le atribuyen significados cada vez más precisos.

Empezaremos por algunos autores que piensan que se trata de una expresión de carácter comodín que más responde a cierto discurso ya hecho que a una realidad comprendida y alcanzable.

Orden Hoz (1981), por ejemplo, hace una dura crítica a la permanente referencia al término “calidad de la educación” como panacea para explicar fenómenos muy diversos y justificar todo tipo de acciones innovaciones, programas, investigaciones,...

En la actualidad, y en España, la crisis de la educación es percibida en los más diversos ambientes —políticos, sindicales, académicos y profesionales y en la propia administración del sistema— como una «crisis de calidad». El término calidad es la panacea explicativa de cualquier situación, deficiencia o problema educativo; el logro de la «calidad» es —se dice— el objetivo prioritario de tal o cual programa de acción política, administrativa o técnica en educación; incluso, las innovaciones y hasta algunos proyectos de investigación se colocan bajo el gran paraguas de «fomentar la calidad de la educación»; multitud de reuniones de expertos, técnicos, administradores y científicos de la educación se centran en la discusión del gran problema de la educación en nuestro tiempo, su calidad.

Pese a la permanente referencia a la calidad de la educación, son muy pocos los trabajos que han intentado precisar su concepto y menos aun los que pueden reclamar éxito en esta empresa. La primera aproximación al tema tiene un carácter negativo, se habla de calidad frente a cantidad y carece del matiz valorativo de carácter positivo normalmente asociado con la palabra calidad. Son aspectos cualitativos aquellos que *no* son cuantitativos, o, mejor aún, que no pueden ser expresados cuantitativamente o presenta grandes dificultades su cuantificación. (p.138).

Las palabras de Bolívar Botía (2004) hablan de un uso, digamos *slogan*, por parte de la administración educativa:

El discurso sobre la política por la calidad de la educación crea expectativas entre los agentes educativos, al tiempo que contribuye a dar credibilidad y legitimación a las prácticas de reforma que declaren pretender incrementarla. De ahí su empleo por todas las políticas educativas occidentales. (p. 103)

Y en este mismo sentido, se expresa Lundgren⁸⁰ (1988):

El modo en que utilizamos conceptos como educación u otros más complejos, como calidad de la educación, quizá no sea sino un «ídolo» incorporado al discurso público que rige nuestros pensamientos y modela el lenguaje referido a la educación. Quizá se trate, como indica el término, de un ídolo del mercado de las ideas educativas. (p. 295-296).

Skilbeck, (1989) en relación con la mejora escolar⁸¹ dice:

⁸⁰ Se trata del informe presentado a la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación del Consejo de Europa (15ª Sesión, Helsinki, 5-7 de mayo de 1987).

El término «mejora escolar» se extendió de los años setenta, pero no nos dice nada sobre los objetivos de la mejora, los aspectos o procesos que han de ser mejorados. Los métodos que han de utilizarse ni los criterios de evaluación. (p. 45).

Torres Albero (1988) suaviza esta postura al reconocerle al término un significado, aunque cambiante según qué autores y qué contextos. Hay que destacar de este autor y de su trabajo que es el primero que de manera deliberada utiliza la expresión “calidad de la enseñanza” y no “calidad de la educación”. Sobre el argumento que venimos desarrollando, dice:

Calidad de la Enseñanza (y Bachillerato) son términos que, lejos de mostrar un significado inequívoco y preciso, presentan, según autores y momentos, diferentes y cambiantes nociones. [...] A su vez, el concepto de Calidad de la Enseñanza es una noción ambigua, utilizada con amplios y variados matices.” (p. 245).

A pesar de ello, identifica una serie de ideas o cuestiones comunes que veremos más adelante. Interesante, asimismo, es que estos elementos comunes a las diversas posturas que pueden tenerse en torno a la calidad tienen que ver con cuestiones personales, institucionales y materiales. Finalmente, hace una crítica velada en referencia a ciertas posturas que califica de idealismo pedagógico. Esta crítica va dirigida a la poca operatividad de esta postura que a lo que llega es a propuestas teóricas pero sin consecuencias prácticas: proponen ideales de calidad pero no establecen vías para su consecución.

⁸¹ A lo largo de la década de los 80 distintos autores utilizan como sinónimas las expresiones mejora escolar y calidad de la educación. El mismo Skilbeck en nota al pie, aclara que mejora (*improvement*) tiene como equivalente en España términos como “mejora de la calidad de la enseñanza”. (p. 41).

No será la única crítica que se verá en este sentido. De hecho de Miguel y Apodaka, en una revisión que hacen en 2009 sobre la eficacia de los planes de evaluación de las universidades españolas sacan a la luz que uno de los factores que llevaron a que se afianzaran los modelos de calidad de origen mercantil fue que los modelos de tipo pedagógico no supieron hacer operativas las informaciones resultantes de las evaluaciones, cosa que aquellos otros modelos tenían perfectamente resuelto.

Aunque Kellaghan (1999) se muestra crítico respecto a la definición de la calidad, en su trabajo presenta resultados sobre un estudio llevado a cabo en Irlanda en el que entre otros parámetros se cuenta el de calidad referida a la educación.

El término «calidad» es quizá uno de los que más se abusa en el debate educacional actualmente. Aunque usado frecuentemente, es raro encontrarse siquiera con la intención de darle una definición. Es como si se produjera un consenso en lo que se quiere decir con «calidad», a pesar de que el mismo término resulta ya difícil de definir. (p. 62)

Después de esta afirmación pasa a exponer una serie de rasgos pertinentes a la calidad –en general, como fenómeno en sí mismo– y entre ellos se reconoce el origen industrial y la perspectiva que de él se deriva “debido a su origen industrial, el término es asociado frecuentemente a ideas de control, garantía y supervisión.” (p. 62). Los procesos de control son contrarios tanto a la autonomía de los centros cuanto a la autonomía del profesorado. Pero también es contrario al mismo hecho educativo –acto educativo dice Mialaret– pues *per se* es cambiante, impredecible y sujeto a constantes vaivenes. Mialaret habla de que ningún acto educativo podrá repetirse y somos de la opinión que intentar aplicar o reproducir

situaciones educativas (lo que ocurre en el aula) como cliché puede responder a planteamientos de tipo instructivo en donde lo que importa será la adquisición de conocimientos, pero esto no es garantía de educación.

“La definición, caracterización y medición de la calidad de la educación es uno de los temas de la Economía de la Educación más complejos y escurridizos. Tanto que en ocasiones es utilizado con ligereza o se le niega contenido alguno.” (p. 29). Así dice Fuenmayor Fernández (2000) y para ejemplificar estas dos posturas, presenta sendas formulaciones al respecto de autores del campo de la educación: “La expresión calidad de la enseñanza constituye una suerte de jaculatoria” –Lerena Aleson– y también “...innecesario por ser básicamente un concepto retórico utilizado por políticos y gestores, sin apenas contenido. De hecho muy elusivo en la práctica. Lo que en el fondo hay de interesante en este concepto ya lo resuelve la evaluación” –Dedaluze Segurola– (p. 30)

Báez de la Fé y Cabrera Montoya (2001) presentan la idea con la enjundiosa cita que transcribimos:

Existen múltiples formas de abordar el enojoso asunto de la calidad universitaria, su evaluación y eventual mejora. De hecho, el catálogo de conceptos y modelos de evaluación es tan amplio que no puede acusarse de inoperancia a los investigadores del campo. En el caso de la calidad esta acusación estaría más justificada, ya que muchas veces sólo aparece de modo implícito o como asunto de orden político ajeno a la conceptualización académica de las propuestas de evaluación. ¿Qué criterio seguir entonces para realizar una elección informada? La respuesta inmediata sería que la calidad ha de referirse a la consecución de las funciones que las instituciones

universitarias tienen asumidas. Pero realmente ello no resuelve el problema. Porque si bien es verdad que en cuestiones de calidad la referencia a las funciones es ineludible, también lo es que con frecuencia las funciones no son más que declaraciones de principios, vagas y genéricas, difícilmente operables, si no se traducen en objetivos más concretos (de universidad, de titulación, área e incluso sociales y económicos). (p.149)

Sobre la idea de que cada agente comprometido con la educación puede tener su propia visión de la calidad, Báez de la Fé recoge la idea de Bensimon al decir que “la definición de calidad depende de valores e intereses diferencialmente asumidos por cada cliente”, tomando aquí la perspectiva de algunos modelos que hablan del alumno o de sus familias como clientes del servicio educativo.

Justo en la línea que acabamos de exponer encontramos un artículo publicado siete años más tarde que viene a expresar la misma idea:

...la preocupación por la calidad de la educación superior comenzó por tratar de establecer un concepto y una definición de la calidad en general y en abstracto.

Durante los años setenta, autores como Peters y Pirsing trataron inútilmente de definir el concepto de calidad, arribando finalmente a la conclusión de que es una empresa definitoria e imposible de lograr, y que en consecuencia, la *calidad universitaria* (o cualquier otra) no debía intentar definirse sino describirse en sus componentes o elementos fundamentales. Por tanto, se comienza a describir y analizar los componentes de la calidad, estableciéndose estándares, criterios y enfoques metodológicos que permitan abordar su evaluación. (Villa Sánchez, 2008)

Sobre la misma idea de dificultad o confusión seguimos encontramos matices nuevos e importantes. Esta vez es de la mano de García Ramos (2002). Vemos como se introduce un doble ámbito pues habla de calidad de la educación y de calidad de las instituciones educativas. Esta cuestión, explicitada de este modo, no se verá recogida en la legislación educativa hasta la promulgación de la Ley de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE). García Ramos lo dice así:

Hablar de Calidad de la Educación o de Calidad de las Instituciones Educativas puede ser, hoy en día, hablar sobre un tópico, sobre un concepto talismán que se usa de mil formas, apellidando a leyes, instituciones, procesos, etc. del mundo educativo.

Por tanto, puede estarse no diciendo nada, diciendo muy poco, poniéndose el acento en alguna orientación del concepto y/ o especificando algunas de sus «causas», puesto que la calidad tiende a entenderse como una noción englobadora y adjetivadora de procesos, contenidos o instituciones educativas. [...] Casi, podemos decir que hay un montón de definiciones de calidad como autores han tratado el tema y cada una de ellas pone el énfasis en un aspecto concreto; (p. 105-106)

[...]

Sin embargo, la calidad de la educación no es algo que se alcanza y finaliza. Se trata de un proceso constante, ya que tiene en cuenta los distintos factores intervinientes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Factores que son cambiantes. (p. 107).

El problema en la dificultad de definir la calidad de la educación, Martín Molero (1999) lo pone en las variadas expectativas que sobre la educación tienen puestas los agentes que en ella participan. Lo dice de este modo: “Mas, como el propio concepto que de calidad poseen

los distintos afectados es diverso, este viene a condicionar sus respectivas expectativas en lo que concierne a los indicadores y niveles de dicha calidad docente.” (p. 141). El trabajo de esta autora introduce, también, un nuevo matiz al hablar de diversos afectados: en un mismo contexto, distintas personas o colectivos pueden tener una concepción distinta de calidad –y por ello, también, unos intereses distintos. Esta idea se verá igualmente reflejada en el triángulo de tensiones del que nos habla (De Miguel Díaz, 2003) que tiene que ver con una perspectiva extrínseca de la calidad de la educación.

Como se ve en la exposición, se pasa de una negación del hecho a un reconocimiento cada vez mayor en la medida que la calidad como fenómeno va cobrando entidad y se le puede reconocer y definir por personas, instituciones, situaciones y acciones concretas. Pero esta concreción viene de la mano de concepciones industriales y de mercado.

De Miguel Díaz (2003) ve el problema de la definición de la calidad de la educación –en el plano universitario– en que siendo la Universidad una institución que debe satisfacer los intereses tanto del Estado como del estamento académico como de las necesidades y demandas sociales –lo que llama *el triángulo de la tensión*– “la definición de «calidad» es un problema a negociar entre las partes, ya que un enfoque unilateral conllevaría riesgos evidentes.” (p. 16). Este planteamiento de la negociación entre los agentes o implicados en la formación superior es lo que de Miguel denomina una perspectiva extrínseca de la calidad de la educación. Según este autor, hay una perspectiva intrínseca que tiene que ver con la excelencia en la transmisión de los conocimientos. La perspectiva extrínseca es la que se concretiza en un triángulo de la tensión, en el que los vértices –según como lo entendemos

nosotros representan fuerzas centrípetas– corresponden a los intereses del estamento académico, del Estado y de los intereses sociales y de mercado.

El siguiente trabajo que presentaremos (Maruhenda Fluixá, 2011) se trata del artículo presentación de un monográfico que lleva por título *Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar* y después de una serie de consideraciones personales pasa a hablar de las aportaciones que aparecen en el monográfico del siguiente modo:

Esta monografía recoge aportaciones que abordan este tipo de cuestiones de forma sustancial y rigurosa. De forma sustancial, porque todos los textos abordan elementos de la estructura profunda de la escuela, esas claves que explican su buen funcionamiento, lo que permite que la institución escolar cumpla con acierto la misión que le ha sido encomendada. Por tratar esa estructura profunda, el lector no encontrará en este conjunto de trabajos demasiadas referencias a tópicos o fetiches que abundan en la literatura educativa actual, ni tampoco a esos lemas que, sin explicar demasiado, parecen decirlo todo. (p. 20).

Como se ve, no solo hace referencia velada al término “calidad de la educación” sino también a otros por el estilo⁸². Pero lo que nos parece aún más interesante es que diga que no se utilizan *tópicos o fetiches*, por tratar esa *estructura profunda*. Con intención o sin ella, Maruhenda Fluixá ha marcado dos niveles en las dimensiones didácticas y organizativas de la

⁸² Puesto que somos de la misma opinión que Maruhenda Fluixá respecto a la existencia y uso de tópicos y de palabras y expresiones fetiche, que remos aclarar que los diversos vocablos y términos a los que puede estar haciendo referencia –calidad educativa, innovación educativa, equidad e igualdad, comprensividad, inclusividad,...– responden a principios, fines y planteamientos educativos de gran valor y relevancia dentro de la educación. Lo que se pone en duda aquí, es el recto uso de tales términos.

escuela: uno superficial y otro profundo; y es posible que no en los dos puedan aplicarse aquellos conceptos a los que se refiere o no pueda hacerse de la misma manera.

Y finalmente, en lo que parece toda una declaración de principios con tintes más que pragmáticos, Villa Sánchez habla de que lo que conviene es centrar en la perspectiva operativa de la calidad más que hacer un esfuerzo por su definición. Lo vemos en la siguiente cita:

...la preocupación por la calidad de la educación superior comenzó por tratar de establecer un concepto y una definición de la calidad en general y en abstracto. Durante los años setenta, autores como Peters y Pirsing trataron inútilmente de definir el concepto de calidad, arribando finalmente a la conclusión de que es una empresa definitoria e imposible de lograr, y que en consecuencia, *la calidad universitaria* (o cualquier otra) no debía intentar definirse sino describirse en sus componentes o elementos fundamentales. Por tanto, se comienza a describir y analizar los componentes de la calidad, estableciéndose estándares, criterios y enfoques metodológicos que permitan abordar su evaluación.” (p. 179)

9.3.3. Relatividad del término

Además del mal uso o uso inadecuado que se ha hecho del término *calidad de la educación*, cabe hablar de dos cuestiones más que contribuyen a la dificultad para definir el fenómeno. Por un lado, está que se trata de un concepto relativo a los fines que se le atribuyen a la educación y por otro, que es un término que crea distintas y variadas expectativas entre los agentes implicados en ella. Pasamos a ver esto.

En cuanto a la idea de la calidad como concepto relativo, debemos hablar primeramente del insigne pedagogo francés Gaston Mialaret que declara esta idea del siguiente modo:

Hablar de calidad de la Educación (en adelante C E) es, evidentemente, introducir inmediatamente un juicio de valor. Es, pues, una noción totalmente relativa en el espacio y en el tiempo.

De hecho, la sociedad fija los objetivos que hay que alcanzar en función de finalidades generales más o menos explícitamente establecidas. La C. E. (entendiendo el término educación, ya sea en el sentido de proceso de acción, ya en el sentido del resultado de la acción, (*sic.*) resulta del acuerdo existente entre las expectativas de la sociedad expresadas en finalidades generales y objetivos particulares, por una parte, y/o, por otra, de las características de los procesos de acción y/o, las modificaciones operadas en los alumnos como consecuencia de tales procesos. (p.6).

Provisionalmente nos contentaremos con esta aproximación somera, sin dejar de insistir en el hecho de que se trata de un juicio que depende de una filosofía de la educación, de la elección de una escala de valores. (Mialaret, 1980).

De la Orden Hoz (1981) lo dice del siguiente modo:

Todas las variaciones en la concepción del hombre y de la sociedad, en los sistemas de valores, en las culturas, en las ideologías, en las actitudes, en los intereses, etc., se proyectan en otras tantas listas diferentes de características del proceso y del producto de la educación como determinantes básicos de su calidad. (p. 139).

Y Anaya Santos (1990) hace una reflexión desde la visión de que el sistema educativo es un subsistema social:

La enseñanza como subsistema se inscribe dentro de un sistema más amplio, el sistema social, del cual recibe sugerencias y presiones incluso contra la naturaleza humana, porque la sociedad ha instituido una enseñanza que a veces no favorece el desarrollo de la persona, aunque sirva cumplidamente a otros fines. (p. 37).

Cómo se justifica en una sociedad como la nuestra esta relación del sistema general al subsistema educativo, Anaya lo explica del siguiente modo:

La legitimidad de una prescripción se debe a que se apoya en un principio legal y, por tanto, tiene poder de norma para presentarse al docente o al escolar con la exigencia de que la norma sea cumplida, como algo que necesariamente deberá ser realizado. A la legitimidad y normatividad sigue la calidad que no es otra cosa que el contenido de lo que se manda u ordena en la norma, que es la meta, propósito, el fin o el ideal a cumplir. Y así cuando la Constitución define a la educación como el pleno desarrollo de la personalidad humana, esa finalidad nos sirve de criterio para definir la calidad de la educación, o mejor de la enseñanza educativa. Y en la medida en que las acciones de la enseñanza educativa realicen esa finalidad del pleno desarrollo de la personalidad tanto mejor será su calidad. (p. 53)

A partir de esta subsidiariedad de la escuela a la sociedad, reflexiona sobre si la enseñanza tal y como es en ese momento, responde a las casi nuevas exigencias de una sociedad democrática.

Lo que se pretende con esta reflexión es mostrar que el saber-cultura que aquí se propone; y que por especiales razones llamamos saber antropológico, deberá ser deducido, definido e insertado en el subsistema de enseñanza, pero para ello deberá alcanzar las notas de legitimidad, normatividad y criterio de calidad.

Nuestra preocupación al definir ese saber antropológico se aparta de la enseñanza actual que es una formación sociohistórica, y que aquí denominaremos orden académico-administrativo que responde a un paradigma cientifista y que deberá, por las propias exigencias de las demandas constitucionales, ser sustituido por el saber antropológico, que, por el contrario, responde a otro paradigma, derivado de la línea constitucional, que es el paradigma de la socialización del escolar, paradigma que respeta la dignidad humana como la mejor expresión de los derechos humanos. (p. 38)

Finalmente, llega al núcleo de la cuestión:

La legitimidad de una prescripción se debe a que se apoya en un principio legal y, por tanto, tiene poder de norma para presentarse al docente o al escolar con la exigencia de que la norma sea cumplida, como algo que necesariamente deberá ser realizado. A la legitimidad y normatividad sigue la calidad que no es otra cosa que el contenido de lo que se manda u ordena en la norma, que es la meta, propósito, el fin o el ideal a cumplir. Y así cuando la Constitución define a la educación como el pleno desarrollo de la personalidad humana, esa finalidad nos sirve de criterio para definir la calidad de la educación, o mejor de la enseñanza educativa. Y en la medida en que las acciones de la enseñanza educativa realicen esa finalidad del pleno desarrollo de la personalidad tanto mejor será su calidad. (p. 53)

Hemos destacado estas tres visiones sobre la relatividad del concepto relativo de la calidad de la educación por tratarse de tres visiones que se complementan. La idea de la que partimos, la de Mialaret, es clara: la sociedad tiene unas exigencias y expectativas determinadas sobre la educación y esta debe dar ante aquella cuenta de tales fines. De la Orden Hoz introduce una cuestión de más hondo calado pues habla de una visión del hombre, lo que aporta una educación cuyas finalidades serán formuladas en clave antropológica. Finalmente, el profesor Anaya Santos concretiza la idea de expectativas de la sociedad de las que habla Mialaret al terreno más operativo de las políticas desde donde se legitima una pedagogía en donde lo antropológico es el criterio para aunar los objetivos legales con los contenidos de la educación.

(de Prada Vicente, 2002)

La calidad es más difícil de definir e incluso de comprender (que la diversidad). Se considera educación de calidad aquella que consigue los fines que se le atribuyeron. La calidad implica una escala, por lo menos de carácter ordinal, y se relaciona casi siempre con lo estándar.

La calidad se relaciona con los resultados, pero no exclusivamente considerados como rendimientos escolares, sino como fruto de una formación humana integral y capacidad para aprender a lo largo de la vida. (p. 42).

Blanco Guijarro (2008) lo dice del siguiente modo:

La calidad de la educación no es un concepto unívoco ni neutro porque implica hacer un juicio de valor respecto de las cualidades que se le exigen a la educación, el cual está condicionado por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le

asignan, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. (p. 36).

Queremos recuperar nuevamente las palabras de Bolívar Botía (2004) cuando dice que “El discurso sobre la política por la calidad de la educación crea expectativas entre los agentes educativos” (p. 103) porque efectivamente esto *ser relativo* de la calidad, puede tomar como referencia las expectativas de los implicados. Esto va a introducir una dificultad grande no solo en el significado que pueda adquirir sino, también, en derivaciones prácticas de la cuestión.

Sobre esta idea, Báez de la Fé y Cabrera Montoya (2001) recogen la idea de Bensimon al decir que “la definición de calidad depende de valores e intereses diferencialmente asumidos por cada cliente”, tomando aquí la perspectiva de algunos modelos que hablan del alumno o de sus familias como clientes del servicio educativo. Esto –sigue explicando– podría producir situaciones paradójicas pues

...las motivaciones y los estilos de aprendizaje del estudiantado asumen formas muy distintas, incluso contradictorias, de manera que la actuación docente que a un estudiante con una orientación significativa y profunda le parece muy valiosa, puede generar rechazo en los estudiantes con orientaciones superficiales o pragmáticas (p. 159).

9.3.4. Conceptos relacionados

Localizamos otra cuestión que, a nuestro parecer, podría introducir un elemento más de confusión para llegar a definir o conceptualizar la calidad de la educación. Nos estamos refiriendo al uso de esta expresión unida a términos que también entrañan ciertas dificultades

en cuanto a su conceptualización y a las repercusiones en las políticas y en las prácticas educativas.

Igualdad, equidad, inclusividad, atención a la diversidad son términos que aparecen relacionados con *calidad de la educación* de distintas maneras y con diversos puntos de vista según autores. Nos detendremos en esto, brevemente.

Driessen (1999) y Driessen y Vierke (1999) hablan de la igualdad y la calidad en la perspectiva del sistema educativo en su conjunto, pero la relación que establecen entre uno y otro término no pasa de la mera yuxtaposición de ambos y apoyan la idea de que en estas dos cuestiones se podrá avanzar gracias a la información que proporcione la investigación.

Por el contrario, Murillo Torrecilla, Cerdán y Grañeras (1999) presenta la idea de que calidad y equidad son conceptos inseparables: no se puede hablar de calidad si no se da la equidad. Su artículo presenta los resultados de un análisis retrospectivo de las políticas educativas de los veinte años anteriores a su trabajo. A decir de ellos,

Si mucho se ha hecho, mucho más falta por hacer. Los logros en cuanto a calidad y equidad, por mucho que se haya avanzado, no deben en ningún caso dejarnos satisfechos. Las discriminaciones por motivos económicos, culturales, geográficos, religiosos o de sexo siguen siendo un hecho en la sociedad y en el sistema educativo. Los fallos en la adecuada atención a los alumnos son evidentes, hay que mejorar la formación inicial y permanente del profesorado, los métodos de enseñanza, la organización de los centros, las administraciones educativas, la financiación... (pp. 91-92).

Como se ve la lógica es clara. Calidad y equidad son conceptos inseparables que, de hecho, tienen como base los mismos factores que pueden posibilitar su consecución.

PERSPECTIVA POLÍTICA, DE SISTEMA O INSTITUCIONAL.

Un punto intermedio, quizá, pueda representar la postura de de Prada Vicente (2002) cuando dice que la calidad y la igualdad deben componer un mismo basamento para la consecución de los fines y objetivos educativos; en concreto habla de la atención a la diversidad y lo dice del siguiente modo:

La atención a la diversidad debe plantearse desde las coordenadas de *igualdad* y *calidad*, porque si alguno de estos parámetros falla, la atención a los alumnos diferentes del patrón estándar se convertiría en una educación de segunda clase y, por tanto, una educación que no atendería sino que aumentaría aún más la diversidad. (p. 42).

La confusión de este planteamiento puede venir por el peligro de una argumentación en bucle pues si la calidad debe entenderse como la consecución de los fines no parece que pueda ser factor para la consecución de dichos fines.

En un artículo de análisis y reflexión sobre las políticas y los sistemas educativos, Blanco Guijarro (2008) la establece la relación entre inclusión y calidad a través de la educación en cuanto derecho fundamental. Esto es, el derecho a la educación exige que esta sea de calidad y a que posibilite la integración y la cohesión social (p. 42).

Los siguientes dos trabajos toman un punto vista diferente (García García et al., 2012; Guijo Blanco, 2008). Hasta ahora, al plantear la relación de la calidad de la educación con otros conceptos, se ha hecho desde el punto de vista de los sistemas educativos. El argumento es que un sistema educativo será de calidad si se preserva o potencia la igualdad,

la equidad y la inclusividad. Es decir, igualdad, equidad, inclusividad y calidad son formulados como principios educativos, de tal modo que las políticas educativas trabajarán orientadas por aquellos. Estamos hablando en un ámbito o dimensión que abarca a todo el sistema educativo en su conjunto. Por el contrario, estos dos artículos que pasamos a presentar tratan estas relaciones desde un punto de vista más concreto, más cercano a la práctica educativa.

En un trabajo de análisis y reflexión, Guijo Blanco presenta inclusividad y calidad relacionadas en el sentido de que la inclusividad aparece como oportunidad de la calidad. Es decir, las escuelas con prácticas inclusivas posibilitan entornos estimuladores potenciadores del desarrollo infantil, estableciendo así condiciones de calidad.

En el trabajo de García García se recoge como idea fundamental lo que Wehmeyer dijera al respecto de las prácticas inclusivas. Se trata de diseñar acciones destinadas a todos y no solo a los que supuestamente, son objeto de atención diferenciada. Es lo este último autor denomina *prácticas inclusivas de tercera generación*. (p. 277).

9.3.5. Fenómeno complejo y multidimensional

Fenómeno complejo

Una última cuestión que expondremos como motivo de la dificultad de definir y delimitar el concepto de calidad de la educación es la complejidad de lo que se quiere designar con dicha expresión. Es decir, no se trata de hablar de un hecho aislado o simple. Por el contrario, es un fenómeno en el que confluyen multitud de factores –se vio a lo largo del apartado 8.1.– con interrelaciones muy variadas y constituyendo diversas dimensiones

implicadas entre sí y de distintos modos. Junto a lo ya dicho –mal uso del término, poca claridad del mismo, relatividad del concepto a cada contexto e incluso a cada agente implicado– hay que añadir, como elemento de complejidad del concepto, que tampoco existe consenso sobre qué es la educación, por lo que esclarecer qué pueda ser la calidad de la misma se torna en una tarea harto complicada. Esto podría ser uno de las claves de la complejidad del problema: la indefinición de qué deba entenderse por educación.

Expondremos cómo reflejan esta idea una serie de autores y haremos un breve comentario que pueda recoger los puntos más sobresalientes. Empezamos con el trabajo de Skilbeck (1989) que localizamos en el ejemplar nº 286 de *Revista de Educación*.

El término «mejora» (*improvement*)⁸³, que gozó de amplio predicamento en la tradición de autoayuda del siglo XIX, ha reaparecido en el debate educativo, aunque no para designar ya una modalidad de cambio individualista, sino un cambio comprobable y orientado a valores u objetivos en los sistemas y programas educativos. En todo caso, sigue teniendo sus antecedentes en la concepción que de la educación como ciencia se tenía en el siglo XIX y principios del XX: los conocimientos «correctamente» adquiridos y aplicados «con propiedad» asegurarán una educación «mejor» (Connell, 1980 parte primera).

El término «mejora» abarca en la actualidad el aumento de los niveles de rendimiento de los alumnos en el currículo, la elevación del nivel profesional del profesorado, el despliegue de destrezas de gestión por parte de los directores de los centros y la prueba de

⁸³ En nota al pie, el autor aclara sobre este término: En España solemos utilizar expresiones equivalentes como, p. ej., «mejora de la calidad de la enseñanza».

una mayor eficacia en el uso de los recursos (*Basic Studies National Field Task force*, 1984; OCDE/CERI, 1983). Los organismos subvencionados con fondos públicos se conciben a sí mismos como guardianes de esta noción de «mejora», y de acuerdo con ello asignan los presupuestos. (Skilbeck, 1989p. 41)

Aunque Torres Albero (1988) afirma que “el concepto de Calidad de la Enseñanza es una noción ambigua, utilizada con amplios y variados matices.”, reconoce que existe cierto consenso sobre a qué se refiere la expresión:

Las ideas y cuestiones que se expresan cuando se habla de ella son, sucintamente, las siguientes: a) una referencia a la eficacia de la transmisión de los contenidos que se imparten. Este proceso medido con los resultados que los alumnos obtienen en los exámenes es ejemplificado mediante el número de suspensos y repetidores. Alrededor de estos indicadores, que muestran la diferencia que el profesor señala entre lo impartido y lo interiorizado por el estudiante, ha girado buena parte de las investigaciones sobre el tema. b) Por otra parte, se refieren al número y al origen social de los alumnos que el sistema educativo absorbe. Especial sentido alcanza esta posición en el ciclo secundario, al ser este el nivel de transición entre la enseñanza primaria y la universidad y ejemplificarse en él la desigualdad de oportunidades según la procedencia social. Las reformas que en distintos países han permitido la creación de un tronco común de educación hasta los 16/18 años, se han basado en este argumento. c) Un tercer sentido se orienta hacia el nivel de conocimientos y aptitudes alcanzados al final de los estudios, máxime cuando estos enlazan con la educación universitaria. En esta línea se encuentran las consideraciones sobre la necesidad de impartir determinados campos del conocimiento o de favorecer la creación de un conjunto de actitudes cívicas en los alumnos. d) Algunos se han ocupado de presentar la cuestión en

función de los medios disponibles, de sus posibilidades y deficiencias, suponiendo que una enseñanza con más y mejores recursos materiales y humanos mejoraría la Calidad de la Enseñanza. e) Por último, otros que han reclamado para sí el estudio de esta cuestión han reducido sus planteamientos al «deber ser», estableciendo diseños ideales de lo que sería una enseñanza de calidad (1)⁸⁴.

Mora en 1998 afirma:

Aunque la calidad es un concepto difícil de definir, todos estaríamos de acuerdo en que una institución universitaria se acerca a ella sólo cuando combina, en una proporción adecuada, un amplio conjunto de elementos básicos, cada uno de los cuales, por su parte, funciona correctamente. Una universidad sólo puede alcanzar un nivel de calidad aceptable cuando los elementos humanos, financieros y físicos, la enseñanza y la investigación, la organización y la dirección, son en conjunto apropiados para los fines que la institución persigue. (p. 38)

Kellaghan (1999) ya había reconocido la dificultad de definir la calidad de la educación, pero identifica varias cuestiones que sí son expresión del fenómeno:

Aun en ausencia de una definición formal satisfactoria, hay ciertas cosas que se pueden expresar al referirnos a la calidad. En primer lugar, el término se utiliza para

⁸⁴ Reproducimos al nota al pie: (1) Esta posición, a la que podemos denominar Idealismo Pedagógico aparece en distintas obras; por ejemplo, puede verse en, Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, *La calidad de la educación: exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. CSIC. Instituto de Pedagogía San José de Calasanz. Madrid, 1981.

calificar un objeto o proceso atendiendo al grado en el que consigue el propósito para el que fue concebido. En segundo lugar, puede aplicarse a una variedad de objetos, procesos, productos y personal (infraestructura, administración, profesores, material educativo, currícula, actuación docente, resultados de los alumnos), aunque a menudo se equipara con los resultados del alumnado. En tercer lugar, la calidad implica una escala, por lo menos de carácter ordinal y se relaciona casi siempre con lo estándar. Un objeto puede ser de «buena», «alta» o «poca» calidad, o puede alcanzar o no un estándar. A veces, sin embargo, el término se identifica solamente con un estándar alto cuando la calidad se equipara a la «excelencia». En cuarto lugar, la utilización del término implica una actividad evaluadora: un juicio del grado que un objeto o proceso alcanza con respecto a un estándar. En quinto lugar, debido a su origen industrial, el término es asociado frecuentemente a ideas de control, garantía y supervisión. Por último, los juicios sobre la calidad implican a menudo responsabilidades. (p. 62)

Él mismo, en su artículo, recoge lo que al respecto se dijera en la Convención Nacional sobre la Educación de Irlanda en 1994:

...la calidad de la enseñanza depende de muchas variables, incluyendo la competencia del personal, la dirección de los centros, la calidad de la planificación, la media de alumnos por profesor, los servicios de ayuda, el contexto social y el nivel de apoyo de los padres y de la comunidad (p. 55). (p. 70)

De Prada Vicente (2002) realiza un estudio en el que relaciona la diversidad del alumnado con la calidad de la enseñanza. A este respecto, dice:

La calidad se relaciona con los resultados, pero no exclusivamente considerados como rendimientos escolares, sino como fruto de una formación humana integral y capacidad para aprender a lo largo de la vida. Por otra parte, la utilización del término implica una actividad evaluadora, un juicio sobre el grado en que el proceso educativo alcanza el estándar previsto y también, debido a su origen industrial, un control sobre el grado de consecución de los objetivos previstos y por tanto una supervisión del proceso. (p. 42)

Hemos presentado seis aproximaciones de lo que podría entenderse al hablar de la calidad de la educación: las que mostraban los autores de cada uno de los artículos, más la que emitiera la Convención Nacional de Educación de Irlanda que exponía Kellaghan en su artículo. Al hacer un análisis de cada una de ellas, vemos que, aunque hay elementos comunes entre algunas, no parece que pueda hacerse una estructura de categorías común a todas ellas. En la Tabla 18 siguiente puede observarse esto que comentamos.

Tabla 18. Comparativa de elementos entre aproximaciones a la noción de Calidad de la Educación.

CATEGORÍAS	Skilbeck 1988	Torres Albero 1988	Mora 1998	Kellaghan 1999	Convención Nacional Educación Irlanda 1994	de Prada Vicente 2002
Objetivos Políticos-institucionales	Objetivos en los sistemas y programas educativos.	Número y al origen social de los alumnos que el sistema educativo absorbe		Grado en el que consigue el propósito para el que fue concebido		Formación humana integral Aprender a lo largo de la vida
Alumnos	Los niveles de rendimiento de los alumnos	Transmisión de los contenidos suspensos y repetidores. conocimientos y aptitudes alcanzados al final de los estudios	Elementos humanos			Resultados
Profesorado	La elevación del nivel profesional del profesorado			Objetos, procesos, productos y personal (infraestructura, administración, profesores, material educativo, currícula, actuación docente, resultados de los alumnos),	Competencia del personal	
Dirección	Gestión por parte de los directores de los centros	Medios disponibles, mejores recursos materiales y humanos	Elementos humanos Organización y la dirección		Dirección de los centros	
Medios	Prueba de una mayor eficacia en el uso de los recursos		Financieros y físicos		Media de alumnos por profesor	
Currículo			La enseñanza y la investigación		Calidad de la planificación, servicios de ayuda	
Evaluación				Escala, por lo menos de carácter ordinal y se relaciona casi siempre con lo estándar Control, garantía y supervisión.		Actividad evaluadora, un juicio sobre el grado en que el proceso educativo alcanza el estándar previsto
Relación contexto social					Contexto social	
Relación familias					Apoyo de los padres y de la comunidad	
Fundamentación teórica		Diseños ideales. Idealismo Pedagógico.		Origen industrial		Origen industrial

Fenómeno dimensional

Siguiendo con el argumento de la complejidad del fenómeno, encontramos otra serie de trabajos en los que, al contrario de los que hemos venido presentando en las últimas páginas, ya no se habla de la multiplicidad de elementos que deben converger para que se dé la calidad de la educación, sino que desde una visión más global, presentan el fenómeno de la calidad de la educación como constituido por diversos ámbitos o dimensiones dentro de los cuales se pueden catalogar los elementos de los que antes hablábamos y los factores de los que nos ocupamos en el apartado 8.1.. Esta idea la recoge muy bien de Miguel (2003): El primer problema con que nos encontramos a la hora de aproximarnos al tema es el propio concepto de calidad, ya que se trata de un término multidimensional que puede ser operativizado con criterios muy diversos. (p. 15).

Uno de los primeros trabajos que podemos encontrar que hablen desde esta perspectiva de dimensiones de la calidad de la educación, es el de Rico Vercher (1980) que, desde un enfoque sociológico, hace la distinción entre calidad de la enseñanza y enseñanza de calidad. La *calidad de la enseñanza* es un concepto parcial que puede darse en determinados centros por la presencia de factores tales como “excelente formación continuada y selección de profesores, una tasa alta de rendimientos escolares y baja de repeticiones o abandonos y hasta una mejora de resultados escolares, y unas instalaciones y dotaciones de los centros” (p. 46).

Sin embargo, esto no garantizaría una *enseñanza de calidad*. Este otro concepto tiene una perspectiva global, de todo el sistema, y se vendría definido por “un nivel

medio aceptable para todos los indicadores señalados” (p. 47). En una distribución de frecuencias de los rendimientos académicos del conjunto de la población, esta enseñanza de calidad se identificaría por “la altura de la meseta, y por su amplitud”. Es decir, debería aparecer un nivel medio a una altura suficiente como para saber que los objetivos de aprendizaje se habían alcanzado y este nivel medio abarcaría a un gran número de sujetos.

En el interesante trabajo del profesor Anaya Santos que ya hemos nombrado anteriormente (Anaya Santos, 1990), se recoge –así lo entendemos– una distinción muy similar a la que propone Rico Vercher: “También deberíamos establecer dos tipos de calidad, en sentido débil y fuerte; aquélla hace referencia a la enseñanza en general y esta a la enseñanza educativa en particular.” (p. 54).

Además de esto Anaya Santos, también habla desde la perspectiva de la educación como sistema dentro de un sistema mayor. Este último es el que tiene legitimidad para establecer una norma con la que intentará que se dé cumplimiento a los fines constitucionales. Es este el sentido de la calidad débil y la calidad fuerte. Aquella quedará en la norma legítima y esta procurará dar cumplimiento a lo que la norma expresa como contenido de la educación a través de medios capaces coherentes con lo que se pretende. Para Anaya Santos este medio capaz y coherente es el saber-cultura o saber antropológico con el que se procurará el objetivo constitucional del pleno desarrollo de la personalidad.

En 1995 se publica un artículo firmado por Neave que habla de la calidad en la Universidad. Este autor introduce la idea de que esta, a través de la historia, ha tenido

diversos garantes que aseguraban su calidad. En la actualidad este papel de garante de la calidad lo tendrían los estados. Esta interesante idea viene ampliada por otra –como se verá en la siguiente cita– pues se introduce una doble perspectiva relativa a la calidad: “Lo menos que uno puede decir sobre el asunto es que en sus consecuencias conceptuales y operativas, por oposición a las políticas, la calidad es una noción difícil de matizar.” (p. 8). Es decir, hay una distinción entre lo conceptual y operativo y lo político. Aquello es difícil de definir, en contraposición a lo político. También aquí podría estar una de las claves del éxito de los modelos de tipo burocrático –como se decía más arriba– que encontraron en decisiones políticas un apoyo inestimable. Guimãres de Castro *et al.* (2000) presentan un trabajo en el que se recoge un estudio realizado en Brasil. El interés de este artículo –y de ahí, su inclusión en nuestro Catálogo General de Artículos (CGA)– se encuentra en la parte introductoria del artículo, en donde exponen cuestiones generales sobre la calidad de la educación de las que extraemos y exponemos dos de las ideas más relevantes para nuestro estudio. En primer lugar, dicen que la calidad de la educación como concepto puede ser abordada desde su conceptualización y desde la operativización. Y en segundo, que la aplicación se realizará en el ámbito de los aprendizajes y sobre el ámbito institucional. Lo recogemos con sus mismas palabras.

De forma general, el concepto de calidad se aborda a través de dos aproximaciones diferentes: una que pretende discutirlo y definirlo de forma conceptual, y la segunda, centrada en su operacionalización. En el segundo caso, con frecuencia *se* asocian al término calidad otros conceptos afines, tales como la efectividad y la eficiencia. Es bajo esta segunda perspectiva que se logran

consensos para determinar la calidad de la educación y para formular políticas que deriven en su mejoría. (P. 64)

[...]

Se considera que los principales ejes de acción para el mejoramiento de los niveles de calidad de los aprendizajes son el eje institucional y el pedagógico. En el institucional interesa destacar la importancia que se les asigna a los Ministerios de Educación en el establecimiento de patrones nacionales y sistemas de evaluación que indiquen las áreas o niveles más débiles del sistema, desarrollando una política que fomente innovaciones. Es decir, los ministerios deben incentivar, conducir, evaluar, sistematizar y divulgar las innovaciones educativas. Con respecto al eje pedagógico, se señala que el aprendizaje de la lectura, de la escritura y de la matemática son los principales indicadores de la educación en los primeros grados de enseñanza. (p. 65)

Un planteamiento semejante al anterior es el de García Ramos (2002) cuando habla de forma diferenciada de calidad de la educación y de calidad de las instituciones educativas⁸⁵. La primera estaría en función del clima y de la satisfacción del estudiante y la segunda del liderazgo y del trabajo en equipo. La diferencia entre una y otra la considera de tanta entidad como para presentar un modelo de calidad distinto para cada uno de estas dos dimensiones de la calidad: el de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el de gestión de centro.

⁸⁵ Se considera que los principales ejes de acción para el mejoramiento de los niveles de calidad de los aprendizajes son el eje institucional y el pedagógico.

Además de lo anterior presenta otras dos cuestiones que parecen de especial interés. Por una parte, recoge cuatro ejes temáticos en torno a los que pueden categorizarse las diversas aproximaciones realizadas hasta esa fecha sobre la calidad de la educación y, por otra, muestra cuatro acepciones sobre el término, que recoge de un trabajo de Harvey y Green de 1994. Las cuatro aproximaciones serían: a) *La coherencia de los diferentes elementos intervinientes*; b) *El producto*; c) *El proceso* y d) *El alumno*. Y las acepciones del término: a) *Calidad como excepción*; b) *Calidad como perfección y mérito*; c) *Calidad como producto económico* y d) *Calidad como transformación y cambio*.

Hay que señalar finalmente, que se está hablando de centros educativos no universitarios.

Cobo Suero (2002) habla de dos dimensiones de la calidad: la de los sistemas educativos y la de las instituciones:

...un tema recurrente, en la actualidad, en la cultura de la calidad en la educación, es la evaluación de esa calidad, tanto en lo que respecta a la calidad de los sistemas como en lo referente a la calidad de las instituciones. (p. 109)

Una de las distinciones sobre las distintas dimensiones de la calidad de la educación, posiblemente la encontremos en el trabajo de Miguel Díaz citado unas páginas atrás. En concreto, habla de dos perspectivas –una intrínseca y otra extrínseca– de cada una de las cuales hace muy interesantes comentarios. Hay que matizar que habla de la calidad de la enseñanza universitaria, lo que hace que entre en particularidades de este

tramo educativo; no obstante, las ideas son aplicables en gran medida, también, a la educación no universitaria.

...al respecto, cabe utilizar dos perspectivas o aproximaciones teóricas diferentes. Desde el punto de vista intrínseco, la calidad de la enseñanza constituye la búsqueda de la «excelencia académica en la transmisión del conocimiento por el conocimiento», independientemente de su adecuación al que aprende y al programa de formación. Es una tradición muy consolidada en nuestras instituciones afirmar que nuestro objetivo es la formación científica de los alumnos —mantener un nivel de excelencia—, por lo que sólo los expertos en una disciplina pueden emitir juicios sobre la forma de llevar a cabo la enseñanza, lo que, en cierta forma, quiere decir que cada profesor es una autoridad en su materia.

La aproximación extrínseca a la calidad es más problemática. Inicialmente se podría aglutinar los enfoques utilizados para definir este concepto en tres grupos contrapuestos que defienden respectivamente los intereses del Estado, los del estamento académico y las necesidades sociales y del mercado. Por ello, como señala Clark (1998), a la hora de evaluar la calidad de una institución deberíamos situarnos en el centro del «triángulo de la tensión » que tendría por vértices los criterios de estos tres grupos. (p.15).

9.3.6. Aproximaciones al concepto calidad de la educación

Vamos a presentar ahora contenidos que han sido identificados durante el análisis de los artículos y que nosotros hemos denominado como aproximaciones al concepto de

calidad de la educación. En sucesivas revisiones hemos llegado a agruparlos en dos categorías generales. Los que hablan en términos pedagógicos o educativos y los que hablan de la calidad desde una perspectiva y en términos del mundo empresarial y mercantil.

9.3.7. Aproximación pedagógica

Comenzamos con artículos que hemos categorizado dentro del primer grupo. Como hemos dicho hablan de calidad pero lo hacen tomando como punto de partida el hecho educativo, bien desde una filosofía de la educación, bien desde el sistema educativo como realidad compleja, bien como subsistema social,... El factor común a todos ellos es que se habla de calidad de la educación desde la educación.

Son muchos los artículos que podríamos traer a colación, pero nos detendremos en algunos que pueden ser de mayor interés por el fenómeno que estamos estudiando.

La primera referencia que haremos será al artículo de Artigas (1966). No se trata en él, un concepto de calidad de la educación ni con rigor ni con profundidad, pero el interés del mismo reside en que viene a reflejar una visión de lo que sea la calidad que incluso hoy es compartida de modo profano entre gran parte de la población: es entender la calidad de la educación como el nivel de conocimientos impartidos. Tena lo explica del siguiente modo:

Conseguida la extensión de la enseñanza primaria, es absolutamente necesario procurar una mejor calidad de la misma, con el fin fundamental de procurar a todos los españoles una educación lo más semejante posible a la del

bachillerato elemental. [...] Pero es preciso, repito, que esta enseñanza sea lo más elevada posible, lo más cercana a la de la enseñanza media. (p. 24)

Como medida para ello, el Ministerio de Educación Nacional puso como requisito para el ingreso a los estudios de Magisterio haber cursado el bachillerato superior..

El artículo de Vázquez Gómez (1980) presenta una reflexión más profunda y rigurosa. Parte de la idea de que la investigación es la que posibilitará saber qué es la calidad de la educación y que esta investigación se tendría que realizar desde la concepción de modelos pedagógicos en los que las variables de estudio cobren significado.

Una idea muy interesante que avanza —que nosotros consideramos clave pero que no ha tenido tanto eco como cabría esperar— es que es sobre los modelos de aprendizaje sobre los que se podrá investigar pero que esto sería un reduccionismo porque el aprendizaje no es la educación. Esta última tiene un significado mucho más global y completo que aquella.

Las dos siguientes citas que presentamos a continuación nos parecen clave para ejemplificar lo que acabamos de comentar.

Como supuesto subyacente a cuanto se exponga en estas páginas está el que la calidad de la educación se basa en la plenitud personal y es, a su vez, la base de la calidad de la investigación pedagógica. Los límites de esta investigación se derivan de los conceptos de educación de los conceptos de educación y de persona. Tal calidad está condicionada por el logro de una educación —y,

consiguientemente, de una investigación— que estimule el desarrollo de la unidad, integración, dinamismo y libertad personales. (p. 29)

Como se ve, Vázquez Gómez hace referencia a un concepto de educación que debe guiar la investigación pero que, quizá, imposibilite a la investigación que pueda abarcarla en su globalidad. La otra cita que decíamos completaba la idea, dice como sigue:

Hasta el presente, no puede confirmarse la existencia de modelos de calidad de educación. Se cuenta con modelos de aprendizaje escolar en los que existen dimensiones apropiadas para una profundización estrictamente pedagógica. Contamos, también, con una nueva definición de conceptos tales como «aptitud», «objetivo educativo», «innovación educativa», «participación», «diferencias individuales», etc.

Para la consecución de esta meta de calidad es preciso el concurso de los grandes métodos de pensamiento pedagógico: el filosófico y el histórico que nos propongan fecundas hipótesis de trabajo, de la quasi-experimentación que permita su verificación y, de nuevo, del filosófico que ayude a reconocer la dimensión teórica y axiológica de las conclusiones. (p. 38)

Aunque Rico Vercher (1980) en su artículo presenta un estudio sociológico, el tema de la calidad de la educación lo enfoca desde presupuestos pedagógicos. La calidad del sistema educativo consistiría en la posibilidad de que este subsane las deficiencias que los niños puedan tener por una privación de estímulos socioculturales:

...podemos afirmar que las posibilidades de desarrollo de la inteligencia quedan fuertemente condicionadas cuando el entorno social del individuo es deficiente, limitado, cerrado o está alterado.

Desde esta perspectiva puede concebirse toda una educación centrada en la oferta de estímulos ambientales capaces de poner al individuo en condiciones óptimas de aprendizaje. Así lo entiende y expresa Pearson cuando afirma que «todo el ambiente educa» o definiendo la educación «como un proceso activo de aprendizaje por la exploración y el descubrimiento... Los chicos aprenden tanto unos de otros y de las agencias externas a la escuela, como de sus propios profesores». (pp. 42-43)

El interés de su trabajo se centra, entre otras, en dos cuestiones que son: la asunción de objetivo de la educación –aquello en función de lo que diremos que es o no de calidad– es conseguir el desarrollo real de las capacidades de la persona y el planteamiento de si la escuela, hoy por hoy, es la institución capaz de alcanzar este objetivo.

Esto último, nos parece interesante, no tanto por las alternativas que ofrece, que no son sino la oferta de programas extracurriculares, sino porque esto debería llevarnos a un replanteamiento serio y profundo sobre fines, objetivos y procedimientos de la escuela. Una cita muy reveladora al respecto y centrada en la capacidad de la creatividad es la siguiente:

Factores como la creatividad, difícilmente cultivables en una institución docente, donde la respuesta prevista y el cumplimiento de un plan elaborado por el docente

alcanzan la valoración máxima, tienen en el currículum extraescolar no docente inserto en un entorno rico y variado su más oportuna propuesta. Riesgos, decisiones, compromisos, persistencias, contrastes y soluciones distintas y diversas ocurren en el diálogo aprendiz-entorno social con más frecuencia y facilidad que en el adoctrinamiento cultural y asimilación informativa del aula escolar. (P. 43)

Orden Hoz (1981) aclara muy bien su visión del asunto en el siguiente párrafo:

...la calidad de la educación [...] se identifica con un conjunto coherente de características del proceso y del producto educativos en su totalidad y de los distintos elementos que en ellas se integran, independientemente de que sean cuantificables o no. La calidad se asocia, pues, a unas características positivamente valoradas independientemente de que las facetas del proceso o del producto que las poseen se clasifiquen como cualitativas o cuantitativas. Si los elementos del proceso o del producto educativos presentan tales características estaremos ante una manifestación clara de una educación de calidad. Hago la doble referencia al proceso y al producto, porque en educación el proceso tiene un valor sustantivo. Aquí, ciertamente, el fin no justifica los medios y el logro de un resultado deseable no puede plantearse como efecto de un proceso que suponga detrimento para la persona, o que vulnere en algún sentido o medida los principios éticos, sociales o, incluso, económicos, en que se apoya la vida del hombre. En otras palabras, un producto educativo de calidad exige a su vez calidad en el proceso educativo. (p. 138)

Habrá que destacar de esta “declaración de principios” tres cuestiones, a nuestro entender: la coherencia del conjunto de características que definen la calidad, la aparición de estas características tanto en el proceso como en el producto y que puede tratarse de características cuantitativas o cualitativas. El aspecto crítico, insiste, será la identificación de estas características pero antes de dar respuesta a esta cuestión presenta la calidad de la educación como un concepto relativo por entender que “Todas las variaciones en la concepción del hombre y de la sociedad, en los sistemas de valores, en las culturas, en las ideologías, en las actitudes, en los intereses, etc., se proyectan en otras tantas listas diferentes de características del proceso y del producto de la educación como determinantes básicos de su calidad.” (p. 139). No obstante, se pueden encontrar –dice– entre las distintas formas de educación de calidad, un atributo común: un sistema de coherencias entre los diferentes elementos que las constituyen. Es precisamente en este sistema de coherencias que Orden sitúa la calidad de la educación. Un sistema educativo, sea cual fuere, tendrá la característica de ser de calidad siempre que guarde la debida coherencia entre los valores (de la sociedad en la que está inserto) y los fines de la educación; entre los fines de la educación y los objetivos específicos guía de la acción educativa; entre estos objetivos y los intentados por instituciones y educadores; entre los objetivos intentados y los procesos para alcanzarlos y, finalmente, entre los objetivos intentados y los alcanzados.

Este sistema de coherencia constituye, a mi modo de ver, el prerequisite fundamental de la calidad de la educación y la primera aproximación a una definición formal de la misma. El fallo en cualquiera de los niveles de

coherencia supone una seria limitación a la calidad, tanto más grave cuanto más se acerque a las bases del sistema. (p. 139)

Hemos nombrado ya el trabajo de Torres Albero (1988) al hablar tanto de la dificultad de definir el concepto de calidad de la educación como de presentar visiones que reflejan la complejidad del mismo. Únicamente mencionaremos aquí, que las cinco cuestiones que –según dice– quieren ser expresadas cuando se utiliza esta expresión, son todas ellas referidas a cuestiones educativas o pedagógicas: a) “eficacia de la transmisión de contenidos”: el indicador sería suspensos aprobados; b) “número y origen social de los alumnos que el sistema educativo absorbe”: se trata de la igualdad de oportunidades (p. 245) c) “nivel de conocimientos y aptitudes alcanzados al final de los estudios”; d) medios: a más y mejores recursos materiales y humanos mejor calidad de la enseñanza; y e) diseños ideales de lo que debería ser la calidad de la enseñanza. (p. 246)

Anaya Santos (1990) presenta un concepto pedagógico de fundamentación política, o de legitimidad política. Se centra en qué pide la norma democrática y qué debe hacer la pedagogía para dar respuesta. Esta respuesta, él la encuentra en lo que llama saber-cultura o saber antropológico y que lo entiende como

Es un instrumento o medio de carácter pedagógico para alcanzar la finalidad socializadora, tal como señalábamos en la relación entre los invariantes analogados al explicar el paradigma. Por el contrario, el paradigma cientifista aparentaba que la formación científica era su verdadera finalidad; esta apariencia estaba fundada en el poder simbólico del docente calificador que valora el saber

y no en el poder real del Estado cuyo fin le lleva a atender otros intereses como la productividad o la formación científica en sus aspectos más rentables. (p. 48)

Esta forma de concebir la *cultura debida* es lo que podrá dar respuesta al fin constitucional de la educación que es el referente de calidad que debe perseguirse: “así cuando la Constitución define a la educación como el pleno desarrollo de la personalidad humana, esa finalidad nos sirve de criterio para definir la calidad de la educación , o mejor de la enseñanza educativa.” (p. 53).

Muchos otros trabajos ya nombrados –o que se nombrarán en lo que resta de apartado– abordan también este tipo de cuestiones pero de modo mucho más marginal y por ello, y con el fin de no redundar en contenidos ya expuestos, no volveremos sobre ellos. Sin embargo, nos ha parecido oportuno dejar constancia de ello (Cobo Suero, 1995; de Prada Vicente, 2002; Equipo Redes, 2000; García Ramos, 2002; Guimãres de Castro et al., 2000; Jofré i Roca & Vilalta, 1998; Jofré i Roca & Rotger Estapé, 1998; Marín Ibáñez, 1980; Maruhenda Fluixá, 2011; Mialaret, 1980; Orden Hoz, Arturo de la, 1981; Orden Hoz, Arturo de la... [et al.], 2002; Torres Alberó, 1988; Vázquez Gómez, 2002; Villa Sánchez, 2008).

9.3.8. Aproximación empresarial-mercantil

Así como se ha hecho con artículos que manejaban términos educativos o pedagógicos para aproximarse al concepto de calidad de la educación, haremos ahora con los que presentan este fenómeno en términos de la empresa o el comercio. Como se ha dicho en el apartado 3.1. *La Calidad* el fenómeno de la calidad nació en el ámbito de la producción empresarial y por la competencia del mercado y que posteriormente se

trasladó este planteamiento a la prestación de servicios. Así, entendiendo la educación como servicio, se introdujeron estos planteamientos en la educación. Transcribiremos algunas citas que corroboren esta primera afirmación al respecto.

Del artículo de Neave (1995) presentamos las dos siguientes:

“El segundo punto es que el naciente concepto de calidad y su control no se alineaba tanto con las prácticas de la Administración pública sino más bien con mecanismos derivados que cumplían una función similar en la industria, severamente modificados —aunque se pudiera argüir que esta modificación era insuficiente— para adaptarse a la enseñanza superior. Típica de este último proceso es la noción de «gestión de calidad global» la cual, vista como una tremenda innovación en la industria, teniendo en cuenta los hechos existía desde hace mucho en la enseñanza superior bajo la forma de «tomas colegiada de decisiones». Tal cual, su atractivo llama principalmente a aquellos bien informados sobre innovación industrial pero profundamente ayunos en historia de la Universidad.” (p. 15)

[...]

El tercer punto, no por polémico menos válido en el caso, toca a la sorprendente contradicción entre el propósito político explícito de asegurar la «calidad» de la Enseñanza Superior y la simultánea acción de la Administración nacional, que en un monumento al concepto de *effets pervers*, asegura limpiamente lo contrario. (p. 15)

Esta última cita pone de manifiesto un cuestión muy interesante y es que la calidad de la educación que es promovida por instancias políticas encuentra, precisamente en decisiones políticas, uno de los impedimentos o dificultades que tienen para su consecución.

Cobo Suero recoge la idea de la aparición y orígenes de la calidad y su inserción en la educación de modo extraordinariamente sintético y clarificador.

El interés por el control y gestión de la calidad comienza en los Estados Unidos en los años veinte dentro del ámbito empresarial, extendiéndose a otros países después de la Segunda Guerra mundial. Constituyen momentos particularmente relevantes en la historia de este creciente interés, el proyecto de técnicas estadísticas para el control de calidad de las industrias desarrollado por Deming en 1940, a petición del Ministerio de Guerra de los EE.UU., la fuerte implicación teórica y práctica del Japón en el tema, ya desde la década de los cincuenta (en 1951 crea el «Premio Deming»), el desarrollo durante las décadas siguientes en el mismo Japón y en los países occidentales de la teoría sobre la calidad que se orienta ya hacia una gestión y control de la «calidad total» (concepto que implica a todo el personal de la empresa en la mejora continua de la calidad de los productos y de los servicios, y en el que el control estadístico de Deming será sólo una de las herramientas), y la institución de los premios «Malcolm Belbridge» en 1988, por la Presidencia de los EE.UU. y el EQA (The European Quality Award) en 1992, de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (fundada en 1988) (1).

En lo que respecta a la aplicación al mundo de la educación, tanto primera como permanente, de estos planteamientos originarios del mundo de la empresa, es algo que comenzará en la década de los ochenta impulsado sobre todo por la OCDE (2)⁸⁶ y más adelante —y particularmente para la formación profesional inicial y continua— por diversas Comisiones Europeas. (pp. 353-354).

Otras citas de interés:

...debido a su origen industrial, el término es asociado frecuentemente a ideas de control, garantía y supervisión. Por último, los juicios sobre la calidad implican a menudo responsabilidades. (Kellaghan, 1999)

Los Planes Anuales de Mejora, muy guiados en su metodología por el llamado Modelo Europeo de Gestión de Calidad, a partir del curso 1998-97 pretendían en una nueva gestión de los centros, a partir de la autonomía., dar relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora, de la importancia de crear normas de mejora continua, de trabajar de modo conjunto, de aprender en el proceso de trabajo, de relevancia de los procesos de

⁸⁶ Transcribimos la nota al pie que allí aparece: (2) Las publicaciones de la OCDE sobre temas relacionados con la calidad de la educación se suceden a partir de la segunda mitad de los ochenta: (1986) *L'enseignement et la formation en vue de la mise en valeur des ressources humaines*; (1989) *Les écoles et la qualité*; (1990) *Communiqué du Comité de l'Education au niveau ministériel «Une éducation de qualité pour tous*; (1992 y 1993) *Education at a glance. OECD Indicators*; (1992) *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*; (1993) *Education, innovation et croissance économique: une approche a plusieurs niveaux*. «L'Innovation á l'enseignement», *Nouvelles de l'OCDE*, 64, pp. 1-2; (1994) *Gestión de l'enseignement supérieur*, vol. 6, 1 y 2.

planificación y evaluación, y de un liderazgo que conjunte visión y acciones.

(Bolívar Botía, 2004)

... la LOGSE española respondió en buena parte (lo que a mi juicio no hicieron las anteriores piezas legales de la entera reforma socialista, la LRU y la LODE) a la creciente preocupación por la eficacia de los sistemas públicos de educación que ya se abrió paso en los Estados Unidos y en el Japón desde comienzo de los años ochenta, y que en Europa tendría su punto de arranque particularmente a partir de 1988, cuando fue promulgada la ley de educación inglesa. Tal concepto de eficacia tiene sin duda fuertes raíces economicistas o, más propiamente hablando, mercantils, insistiendo en la idea de competitividad (de y entre los centros educativos) como elemento clave. (García Garrido, 2002)

Giroto, Mundet Hiern y Llinàs Audet retoman la idea en 2013.

Los sistemas de Educación Superior de buen parte de los países de la OCDE han experimentado cambios que los han reconducido hacia una mayor orientación al mercado. Esta tendencia, deseable o no, es algo incuestionable y, lejos de desaparecer, se expande como una consecuencia más de la globalización de la Educación Superior. (p. 95).

[...]

Desde finales de los años ochenta, se ha observado en algunos países una tendencia dominante en las políticas públicas que consiste en la aplicación de

modelos de gestión del sector privado al sector público. Este modelo, denominado nueva gestión pública (NGP), se adoptó principalmente en el Reino Unido y Estados Unidos y se extendió a muchos países deseosos de encontrar soluciones adecuadas para hacer frente a las problemáticas de la gestión pública. (p. 98-99).

González Ferreras, Frías Rubio y Gil de Gómez (1999) da por sentado el uso de modelos de gestión empresarial y lo justifican haciendo una traducción directa de lo que son factores de calidad educativa a factores de *calidad* (empresarial). Lo vemos en el siguiente párrafo (p. 354):

La educación de calidad tiene componentes específicos como: relación y convivencia entre el profesorado/alumnado; organización del centro; coordinación de los equipos directivos y docentes; metodología enseñanza-aprendizaje; y sistemas de evaluación. Lo anterior se traduce en términos de gestión de personal, satisfacción del cliente, estrategia y planificación, procesos, etc.

También Martín-Molero (1999) habla y justifica el uso de estos modelos. Su origen –dice– aparece en los años veinte “en el seno del mundo empresarial” y su aplicación al campo de la enseñanza ocurrió a partir de los sesenta, mayormente en Estados Unidos. La idea que subyace a esto es la concepción de la enseñanza como una empresa: “Una empresa humana, muy especial. Pero esta consideración les permite aplicar a esta «la teoría de la calidad».” (p. 143).

Traemos ahora a colación otra de las ideas que Báez de la Fé *et al.* (2001) argumentan en su trabajo. Se trata de una crítica a la vorágine evaluadora de la universidad y plantea serias debilidades al punto de vista que trata al alumno como

cliente. Transcribimos una cita de gran extensión pero que la consideramos clave por presentar con gran claridad el asunto:

A nuestro juicio, el enfoque de satisfacción del cliente adolece de serias limitaciones que lo invalidan como soporte riguroso de una propuesta de evaluación democrática. La objeción principal tiene que ver con algunas propiedades intrínsecas del proceso de enseñanza-aprendizaje que lo hacen difícilmente compatible con las transacciones comerciales habituales, a la que se unen debilidades relativas a los supuestos de racionalidad, responsabilidad, accesibilidad y equidad que debe garantizar la enseñanza pública. Particularmente, las insuficiencias de la analogía estudiante cliente pueden organizarse en torno al siguiente núcleo analítico: el cliente entendido como eslabón fundamental de la sociedad de consumo y el estudiante entendido como alguien que realiza una compleja actividad simbólica.

Sobre el problema del mercado, existen críticas devastadoras que señalan el simplismo y la alienación ideológica implícitos en la consideración del alumno como un mero cliente educativo. Así por ejemplo, Bensimon (1995) observa que la definición de calidad depende de valores e intereses diferencialmente asumidos por cada cliente. En el caso de la enseñanza, no podemos dejar de considerar que las motivaciones y los estilos de aprendizaje del estudiantado asumen formas muy distintas, incluso contradictorias, de manera que la actuación docente que a un estudiante con una orientación significativa y profunda le parece muy valiosa, puede generar rechazo en los estudiantes con orientaciones superficiales o pragmáticas (Brown, 1993; González, 1996; Sheppard y Giben, 1991).

Por otro lado, Bensimon plantea que el cliente último de la universidad, más que el alumno o su familia, sería el empresario que opera en el mercado estableciendo y financiando selectivamente las ofertas y perfiles formativos que debe cubrir la política universitaria. Pero ello es difícilmente aplicable en la realidad educativa española, donde la universidad cumple funciones mucho más decisivas, materiales y simbólicas, desde el punto de vista social, cultural y político, que la simple preparación para el trabajo. Además esta perspectiva adolece de graves limitaciones: por una parte, la idea de que el mercado de trabajo sanciona el producto cualitativo de la universidad olvida que la evolución del mercado está atada a los avatares de la economía, que las necesidades de formación pueden ser diversas dentro de una misma titulación y, en definitiva, que la contratación privada es escasamente meritocrática y se rige por criterios privativos, que, muchas veces, tienen poco que ver con la formación académica. Por otro lado, en España ni siquiera el alumnado paga la universidad, sino que es principalmente financiada con fondos públicos. Dicho lo cual, ¿por qué las administraciones van a delegar la capacidad para decidir sobre la calidad de la docencia exclusivamente en los consumidores directos de la enseñanza, pero que técnicamente tampoco la compran? (pp. 159-160).

(Cantón Mayo, 2002) defiende el uso de modelos de calidad para la intervención psicopedagógica, basándose en que

...la aplicación de los modelos de gestión de calidad a la intervención de alumnos con trastornos de aprendizaje estriba en que, justamente a través de estos modelos, se persigue el *empowerment*, el conseguir descubrir y utilizar los

talentos ocultos del individuo y el mayor desarrollo de la organización. La literatura de aplicación de las técnicas TQM es justamente con escuelas que tienen alumnos atípicos, por sus dificultades y generalmente por sus contextos. (p. 216).

Ya se ha hablado anteriormente del trabajo de Cobo Suero (2002) para introducir la idea de que al referimos a la calidad de la educación debemos diferenciar entre una dimensión del sistema educativo en su conjunto y otra dimensión institucional –o particular de cada centro educativo. Este autor recoge muy bien la idea de cómo la calidad de la educación tiene su origen en un ámbito distinto al educativo. Podría decirse que se origina dinámicas sociales regidas por la competencia mercantil y la organización empresarial. Justificamos la extensión de la siguiente cita por la claridad con la que se presenta este hecho.

...el tema de la *calidad en la educación*, un tema gestado en países desarrollados y que estaban inmersos, ya, en una *cultura de la calidad en producción y servicios*.

La vinculación del *desarrollo* con la *cultura de la calidad* se comprende porque, en una sociedad en la que los ciudadanos tienen poca capacidad adquisitiva y existe escasez o poca variedad de productos o servicios, los clientes o usuarios han de darse por contentos con adquirir lo que pueden o lo que les ofrecen. Y, en cambio, cuando en una sociedad la capacidad adquisitiva de sus miembros aumenta y, la oferta de productos y servicios se diversifica, los

ciudadanos *escogen* entre estos, según *su calidad*, abriéndose camino, de esta forma, lo que se ha denominado «cultura de la calidad»¹².

Por *cultura de la calidad*, se entiende, pues, el estilo de vida y de funcionamiento económico y social que alcanza una sociedad cuando los ciudadanos pueden escoger productos y servicios atendiendo a su calidad, de tal forma que, la *aspiración a la calidad* se extiende y socializa en ella. Cuando, por lo mismo, la calidad se convierte en un *valor añadido* de los productos y servicios que las empresas se esfuerzan por conseguir para dar satisfacción a los clientes o usuarios y que estos los escojan, asegurando, con ello, su *competitividad* y supervivencia. Y cuando, en fin, para lograr estos objetivos, las empresas aspiran, a su vez, a la excelencia empresarial, es decir, a la *calidad total* en su forma de proceder y de funcionar, de tal forma que, tanto los procesos de gestión como los procesos de producción, constituyan *procesos de mejora continua*. Pues bien, esta *cultura de la calidad irrumpe con fuerza en el mundo de la educación a finales de la década de los ochenta*, a medida que los países tienen resuelto, básicamente, el problema de la escolarización universal de niños y jóvenes, y que se constata, socialmente, la necesidad de mejorar la educación para evitar el fracaso escolar y para asegurar el progreso. (pp. 108-109)

Antes de pasar a hablar de los modelos de la calidad de la educación haremos referencia al interesante trabajo de Hargreaves y Fink (2006). En el análisis de cómo la educación ha tomado de la empresa los modos de *hacer la calidad*, estos autores van más allá y ponen el acento en que esto es así porque a la educación se le están queriendo

dar unos objetivos económicos en el sentido de hacer de ella un instrumento de mejora económica.

El desajuste internacional que se ha producido a raíz de la vuelta al determinismo económico del siglo XIX enmascarado en el siglo XXI (Ralston, 2005) ha dado lugar a dos respuestas claras y contundentes a la mejora y al cambio educativo. La primera de ellas tiene que ver con la necesidad imperiosa de fomentar la mejora de la productividad educativa con el fin de aumentar la competitividad económica; por otro lado, esta respuesta establece con cierta precisión los fines de la educación en términos de desarrollo del capital humano. (p. 44).

Nos parece muy interesante, además de nuclear, esta idea: si se han adoptado modelos de la empresa y el comercio es porque a la educación se le está pidiendo que entre al servicio de estos.

9.3.9. Modelos de calidad en la educación

La necesidad del uso de modelos que pueda representar convenientemente ideas y conceptos y teorías es común a cualquier disciplina científica. En el ámbito educativo esta necesidad no es menor y en el campo de la educación en España viene escribiéndose sobre ello desde inicio de los años 70. Una de las primeras aportaciones es una ponencia que Sanvicens⁸⁷ presentara en el ya citado V Congreso Nacional de

⁸⁷ El título de la ponencia fue *El enfoque sistemático den la metodología educativa. La educación como sistema.*

Pedagogía celebrado en Madrid en 1972. Otros trabajos posteriores también recogerían esta misma idea (García Garrido, 1981; García Hoz, 1980; Pérez Juste, 2000).

Una muy ajustada formulación de la necesidad que la educación tiene de representar convenientemente un modelo abarcante del fenómeno educativo es la que presenta Marín Ibáñez (1980): “Es imprescindible un enfoque sistémico que nos permita entender cada faceta del sistema educativo en el conjunto que le da sentido y fuera del cual puede llevar a consecuencias indeseadas y hasta indeseables.” (p. 16).

Nos parece una idea absolutamente central en el estudio que estamos realizando siendo como es la educación un terreno en el que abundan las iniciativas innovadoras y de calidad pero sin ninguna fundamentación ni de tipo teórico ni práctico.

Vázquez Gómez (1980) también presenta en su trabajo una reflexión sobre los modelos. Hace un análisis sobre distintos modelos de aprendizaje a partir de los cuales intenta sacar conclusiones que guíen la investigación pedagógica. Insiste en que se trata de modelos de instrucción y no de educación; de ahí que hable de un enfoque reduccionista pues la instrucción –o aprendizaje– sería sólo una parte de aquélla.

De los modelos revisados⁸⁸ presenta una serie de parámetros comunes: claridad de comunicación, organización y presentación de las tareas, ritmo y refuerzo y atención a las diferencias personales. Insiste en que para la investigación se necesita un modelo teórico que integre las distintas variables de estudio.

⁸⁸ Presenta la revisión de propuestas de instrucción de Carroll, Bloom, Wiley y Harnischfeger.

El modelo que presenta consistiría en establecer una teoría bien fundamentada desde la que desarrollar investigación empírica y cuyas conclusiones pudieran ser debidamente conceptualizadas e integradas en la teoría. Lo expresa del siguiente modo:

Para la consecución de esta meta de calidad es preciso el concurso de los grandes métodos de pensamiento pedagógico: el filosófico y el histórico que nos propongan fecundas hipótesis de trabajo, de la quasi-experimentación que permita su verificación y, de nuevo, del filosófico que ayude a reconocer la dimensión teórica y axiológica de las conclusiones. (p. 38).

Aunque el planteamiento de Vázquez Gómez nos parece muy adecuado, vemos que queda en un plano demasiado teórico y habría que articular –cuanto menos habría que reflexionar sobre ello– procesos que con los que se pudieran hacer efectivos los avances de la investigación.

Como supuesto subyacente a cuanto se exponga en estas páginas está el que la calidad de la educación se basa en la plenitud personal y esto es algo intangible: es decir podemos investigar y en el caso de nuestra investigación podemos evaluar la calidad pero nunca podrá ser de la educación siempre y cuando la entendamos en este sentido. Se podrá hablar de aprendizaje y tampoco esto es el rendimiento académico.

Podemos decir que las limitaciones de extensión impuestas a un artículo de una revista académica impiden que Mialaret pueda entrar en tantos detalles como requeriría el trabajo que presenta. Efectivamente, nos muestra algunos conceptos e ideas que necesitarían de mayor detalle para llegar a una exposición más acabada. Dicho esto,

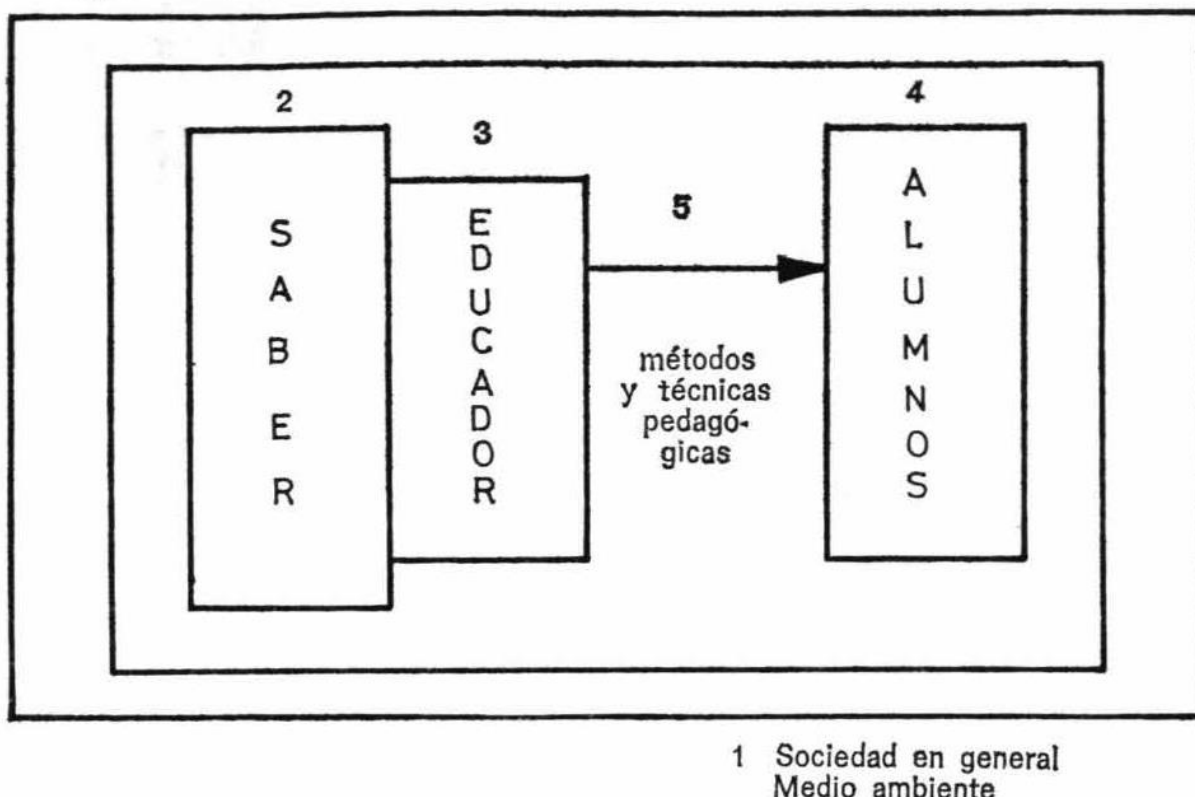
pasamos a comentar el artículo *¿Que (Sic.) es la calidad de la educación?* Aparecido en el número 264 de *Revista de Educación* correspondiente al segundo volumen de 1980.

Para “apreciar la calidad de la educación” (p. 5), Mialaret propone primero identificar los elementos de una situación educativa para poder analizar, así, los factores que la determinan. Es decir, cada uno de los elementos de la educación. Mialaret lo refiere a la *situación educativa* lo que nos parece muy interesante porque el centro se convierte así en la concreción de donde se realiza la educación: un espacio y un tiempo concretos y limitados en donde se establecen relaciones entre profesores y alumnos a través del vínculo de la actividad desarrollada. En lo que expone, está presente la idea de que en cada hecho concreto se produce una materialización de lo que el sistema sea. La realidad de la educación no es lo que las leyes educativas dicen ni lo que los documentos institucionales establecen como *desiderátum*. La realidad de la educación es lo que en cada aula, cada día –cada sesión de clase– ocurre. Son los valores del educador, y no otros, los que conforman el escenario de las relaciones entre personas y de estas con la cultura y el conocimiento; y son estas relaciones, y no otras, las que posibilitan acciones con las que cada una de las personas que allí están, puedan hacer uso de unas facultades precisas, concretas, específicas, personales.)

Esta situación educativa, la representa del siguiente modo:

Ilustración 23. Mialaret, 1980.

Esquema de una situación educativa:



Para poder entender este esquema como esquema de la calidad de la educación se precisa conocer qué significado tiene esta expresión. Para Mialaret, –se comentó anteriormente– se trata de “una noción totalmente relativa en el espacio y en el tiempo.” y de “de un juicio que depende de una filosofía de la educación, de la elección de una escala de valores.” (p. 6).

Esta relatividad de la noción –que Anaya Santos presentaba en virtud del subsistema social que es la educación– Mialaret la presenta del siguiente modo:

De hecho, la sociedad fija los objetivos que hay que alcanzar en función de finalidades generales más o menos explícitamente establecidas. La C. E.⁸⁹ (entendiendo el término educación, ya sea en el sentido de proceso de acción, ya en el sentido del resultado de la acción, resulta del acuerdo existente entre las expectativas de la sociedad expresadas en finalidades generales y objetivos particulares, por una parte, y/o, por otra, de las características de los procesos de acción y/o, las modificaciones operadas en los alumnos como consecuencia de tales procesos. (p. 6)

Por otro lado, *su* filosofía de la educación, aclara, está basada en tres principios; a saber: las relaciones entre sociedad, escuela, alumno e individuo; las relaciones con el saber que debe posibilitar la educación; y una actitud⁹⁰ que lleve a una constante revisión de finalidades y métodos. Estos tres principios constituyen el marco general de referencia para el análisis e identificación de la calidad que hace sobre cada uno de los factores que componen la situación educativa. Estos factores, como puede verse en la Ilustración 23, son. 1) La sociedad próxima o alejada: el medio ambiente o la sociedad

⁸⁹ Durante el artículo, el autor abrevia la expresión *calidad de la educación* con CE.

⁹⁰ Mialaret formula el tercer principio del siguiente modo: “Es el de un constante «poner en tela de juicio» las finalidades y los métodos educativos a medida que se desarrollan las prácticas y las investigaciones en educación a medida que se desarrollan y se enriquecen las nociones de democracia, de igualdad y de justicia auténticas para todos los hombres.”. Nos llamó la atención que no utilizara el término *crítico* pues este enunciado responde a la perfección al esquema de la Investigación-Acción que como es sabido es una metodología propia de la perspectiva crítica. Sospechamos que haciéndolo así, Mialaret estaba intentando preservar la reflexión dentro del campo de la educación y no introducir el contenido ideológico propio de esta perspectiva.

en su conjunto; 2) El saber; 3) El educador; 4) El educando y 5) Los métodos o técnicas pedagógicas....

Sobre el factor 1) afirma que la calidad de la educación puede apreciarse según “criterios de coherencia interna y luego a criterios de coherencia externa o de acuerdo mínimo entre la escuela y la sociedad.” (p. 8). En este factor se tendrían en cuenta cuestiones estructurales de las instituciones educativas y los programas fijados por la administración y cómo el educador ha escogido, seleccionado y utilizados los elementos generales en cada situación particular requiere en función de la realidad del entorno inmediato de los alumnos.

Sobre el factor 2) – el saber – Mialaret advierte que previamente se debe conocer qué concepción se tenga del mismo, pues se trata de un término cambiante a través de la historia. Presenta una disyuntiva entre una corriente que defiende unos mínimos conocimientos a adquirir y otro que pone el acento en posibilitar “la adquisición de instrumentos de aprendizaje.” (p. 8). En cualquier caso la calidad de la educación, la apreciación de la calidad de la educación será posible siempre y cuando se conozca la adecuación del saber a las exigencias sociales, se conozcan los efectos que tiene sobre la evolución psicológica del alumnado y si lo prepara para la vida como futuro ciudadano. De este modo la calidad de la educación solo puede ser evaluada en referencia a los valores sociales.

El factor 3) se refiere al educador. De su rol, primero aclara el cambio sufrido por motivos como el aumento de fuentes de información y el desarrollo de prácticas educativas en las que cada vez es más importante la figura del “equipo pedagógico”. De

este factor afirma que la calidad de la educación se apreciará sobretodo en la existencia y buen funcionamiento de estos equipos.

En relación al educando, el cuarto factor, dice que la calidad de la educación podrá apreciarse en la verdadera participación del niño en la situación educativa y en las modificaciones estructurales en la psicología del niño que el proceso educativo sea capaz de ejercer.

Del último factor, el quinto, que se refiere a los métodos y las técnicas pedagógicas, Mialaret afirma que debe apreciarse en la situación concreta y que esta es tal, que nunca habrá dos iguales, estará dirigida por los objetivos concretos o por finalidades generales, se organizará en función de una parte específica del saber que debe transmitirse y que consiste en crear situaciones que posibiliten alcanzar los objetivos definidos.

El artículo finaliza con la presentación de varias conclusiones entre las que destacamos, por un lado, el “carácter complejo y a la vez único de las situaciones educativas”; por otro, que es “el maestro con su personalidad, su sentido de las situaciones educativas, sus conocimientos psicológicos, sociológicos y pedagógicos, su espíritu de síntesis y creación quien va a ser el factor esencial de todo lo que garantizará la CE”. Para ello, el autor afirma que para el educador es necesaria una formación inicial y permanente continua; un alto nivel de cultura general; una sólida formación que vaya más allá de técnicas; y la garantía de unas condiciones materiales satisfactorias. Y finalmente, que lo que importa no es tanto alcanzar una definición acabada cuanto entregarse a una búsqueda constante para mejorar la calidad de la educación.

Expone un modelo de calidad que en la actualidad puede llamar la atención porque no aparece la evaluación o la medición. Los modelos de corte pedagógico dan por sentado que la calidad del proceso dará un resultado de calidad, y por otra parte se trata de un resultado intangible.

Orden Hoz (1981) también habla de coherencias entre los elementos pero desde un análisis más amplio. Retomamos una cita que ya hemos presentado porque a partir de la idea que allí se expone, fundamenta el modelo que propone. Ese modelo es expuesto –de modo más acabado– en un trabajo también publicado en *Revista de Educación*, pero dos décadas más tarde. En su trabajo de 1981 encontramos:

...(la calidad de la educación) se identifica con un conjunto coherente de características del proceso y del producto educativos en su totalidad y de los distintos elementos que en ellas se integran, independientemente de que sean cuantificables o no. La calidad se asocia, pues, a unas características positivamente valoradas independientemente de que las facetas del proceso o del producto que las poseen se clasifiquen como cualitativas o cuantitativas. Si los elementos del proceso o del producto educativos presentan tales características estaremos ante una manifestación clara de una educación de calidad. Hago la doble referencia al proceso y al producto, porque en educación el proceso tiene un valor sustantivo. Aquí, ciertamente, el fin no justifica los medios y el logro de un resultado deseable no puede plantearse como efecto de un proceso que suponga detrimento para la persona, o que vulnere en algún sentido o medida los principios éticos, sociales o, incluso,

económicos, en que se apoya la vida del hombre. En otras palabras, un producto educativo de calidad exige a su vez calidad en el proceso educativo. (p. 138).

Dado que la calidad de la educación tiene la característica de ser relativa, no puede identificarse –dice– con ninguna estructura fija. Por ello, si en la reflexión sobre el concepto subimos un grado de abstracción encontraremos rasgos comunes a todas ellas. Lo que todos los conceptos tendrán en común será, precisamente, tener coherencia entre: a) el sistema de valores y los fines de la educación; b) los fines de la educación y los objetivos específicos de la acción educativa; c) los objetivos establecidos y los intentados; d) los objetivos intentados y los medios para alcanzarlos, y e) los objetivos intentados y los alcanzados. La síntesis de todo ello, lo expresa con la siguiente formulación:

Este sistema de coherencia constituye, a mi modo de ver, el prerequisite fundamental de la calidad de la educación y la primera aproximación a una definición formal de la misma. El fallo en cualquiera de los niveles de coherencia supone una seria limitación a la calidad, tanto más grave cuanto más se acerque a las bases del sistema. (p. 139)

Como decíamos, en un trabajo posterior, Orden Hoz presenta un esquema del modelo, pero en esta ocasión este modelo general de coherencias, lo refiere a la educación superior.

Ilustración 24. Fuente: Orden Hoz, 2002.



El modelo, Orden Hoz *et al.* (2002) lo definen como

...un complejo *constructo* explicativo de valoraciones, apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia; expresión, a su vez, de un conjunto integrado de relaciones de coherencia entre los componentes básicos de la educación o de una institución

universitaria, concebidas ambas como un sistema. (Orden Hoz, Arturo de la... [et al.], 2002)

Destacan la regla general del sistema que es la relación de coherencia entre los componentes de sistema. En el esquema, la proximidad indica proximidad estructural y funcional. De ahí que entre algunos elementos pueda haber mayor inmediatez que entre otros, pero cualquier ruptura en la red de coherencias supone pérdida de calidad del conjunto. De entre todos los elementos del modelo señalan tres en especial: A) expectativas y necesidades sociales; B) Metas y objetivos de la educación universitaria; y C) Productos de la universidad.

El primero, marca la funcionalidad o pertinencia del sistema en cuanto coherencia entre *inputs*, procesos, productos y metas y expectativas y necesidades sociales. El segundo, habla de la eficacia o efectividad en cuanto coherencia del producto con las metas y objetivos. Y el tercero representa la eficiencia como coherencia entre *input* y procesos con el producto.

Cuando Cobo Suero (1995) habla de un modelo sistémico, parece referirse a la misma idea de la que habla Orden Hoz en su modelo de coherencias. Es decir, nuevamente nos encontramos con la idea de múltiples factores que intervienen de manera conjunta y que están mutuamente intercondicionados. Cobo Suero parte de la idea de que la calidad es relativa a las expectativas y fines sociales y que a ellas a responder con los elementos que le son propios. De su propuesta dice que es

un modelo que debe ser visto como significativo de una *organización* estructural y funcional de gran *complejidad en la información* de sus diversos

elementos, en la que la *interacción* entre ellos puede modificar más o menos profundamente a estos elementos y la *totalidad* puede hacer emerger, asimismo, cualidades y posibilidades en ellos. (p. 362).

Lo representa del siguiente modo:

Ilustración 25. Cobo Suero, 1995, p. 363,

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (MODELO SISTÉMICO)

<i>FINES DE LA EDUCACION</i>	
Ordenación del Sistema Educativo	
Autonomía del Centro Docente	
<p style="text-align: center;"><i>Gestión de Calidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Función directiva y de gobierno. ● Gestión de recursos educativos humanos y materiales. ● Selección, cualificación y formación del profesorado. ● Participación de la comunidad educativa ● Evaluación de cada factor de calidad en gestión y enseñanza. 	<p style="text-align: center;"><i>Calidad de la Enseñanza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Programación docente: objetivos, contenidos, metodología, evaluación. ● Innovación e investigación educativa. ● Orientación educativa y profesional.
<p style="text-align: center;"><i>Factores moduladores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tipos de centros educativos. ● Servicios de apoyo externos al centro. ● Estadio de la calidad en gestión y enseñanza. ● Apoyo de las Administraciones educativas a los factores de calidad en gestión y enseñanza. 	
Función Inspectoral	
Financiación	
Evaluación del Sistema Educativo en su conjunto	

Dice que “el modelo recoge y sitúa de forma ordenada, en el marco y norte de las *finalidades últimas* de la educación, todos los elementos que intervienen de una u otra forma en la calidad de la educación.” (p. 362). Entre esos elementos, destaca primeramente la ordenación del sistema educativo que es la que facilita cauces curriculares y autonomía del centro. Los elementos ubicados dentro de estos dos grandes elementos serán los que son susceptibles de mejora y en este proceso de mejora, solo intervendrá la administración para casos especiales.

Jofré i Roca y Vilalta (1998) presentan un artículo en el que se analizan los objetivos del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, en el que se parte de la premisa de que la evaluación institucional contribuirá a la mejora de la calidad por ser un medio eficaz para detectar las fortalezas y debilidades de un centro, departamento o titulación universitarios.

Para explicar el proceso de mejora, los autores recurren a dos esquemas en los que se presentan los elementos fundamentales del proceso y sus características. En cuanto a lo primero hay que destacar la evaluación, la planificación y la ejecución de las mejoras; y del segundo, el carácter cíclico, los recursos de las fases y el comité de calidad que daría coherencia y continuidad al proceso de introducción de mejoras.

Todo ello se puede ver –como se ha dicho– en dos esquemas que son complementarios para representar el modelo de evaluación del que se habla.

Ilustración 27. Jofré i Roca y Vilalta 1998

Fases en el proceso de mejora de la calidad de las universidades

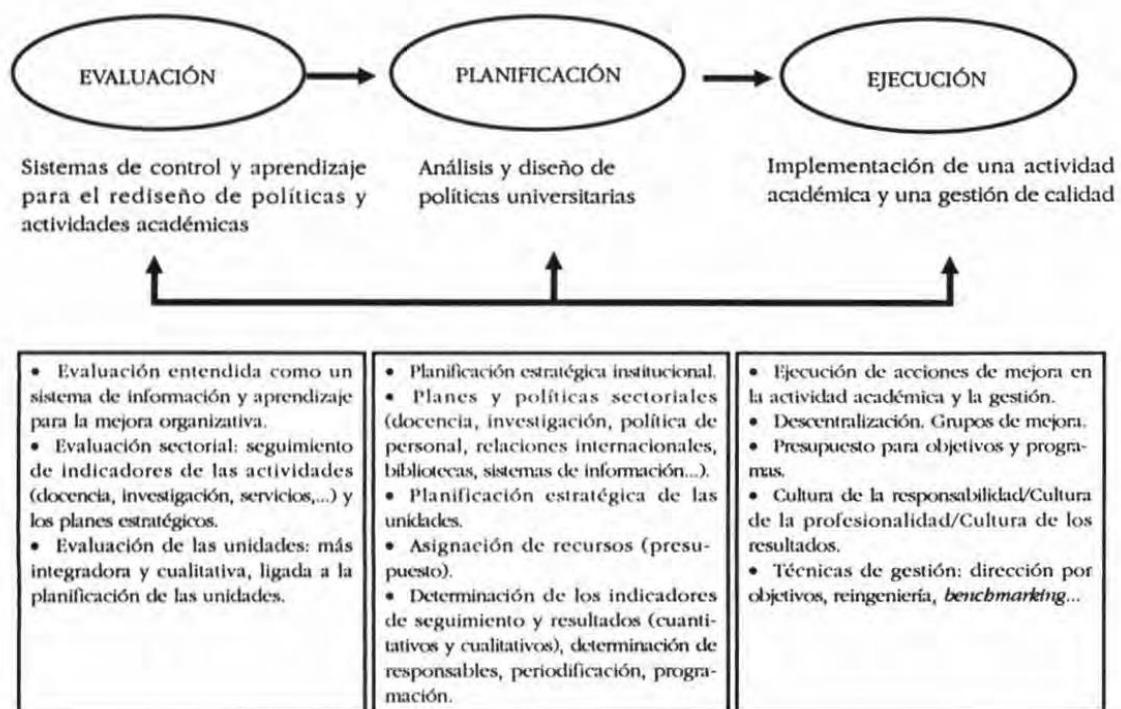
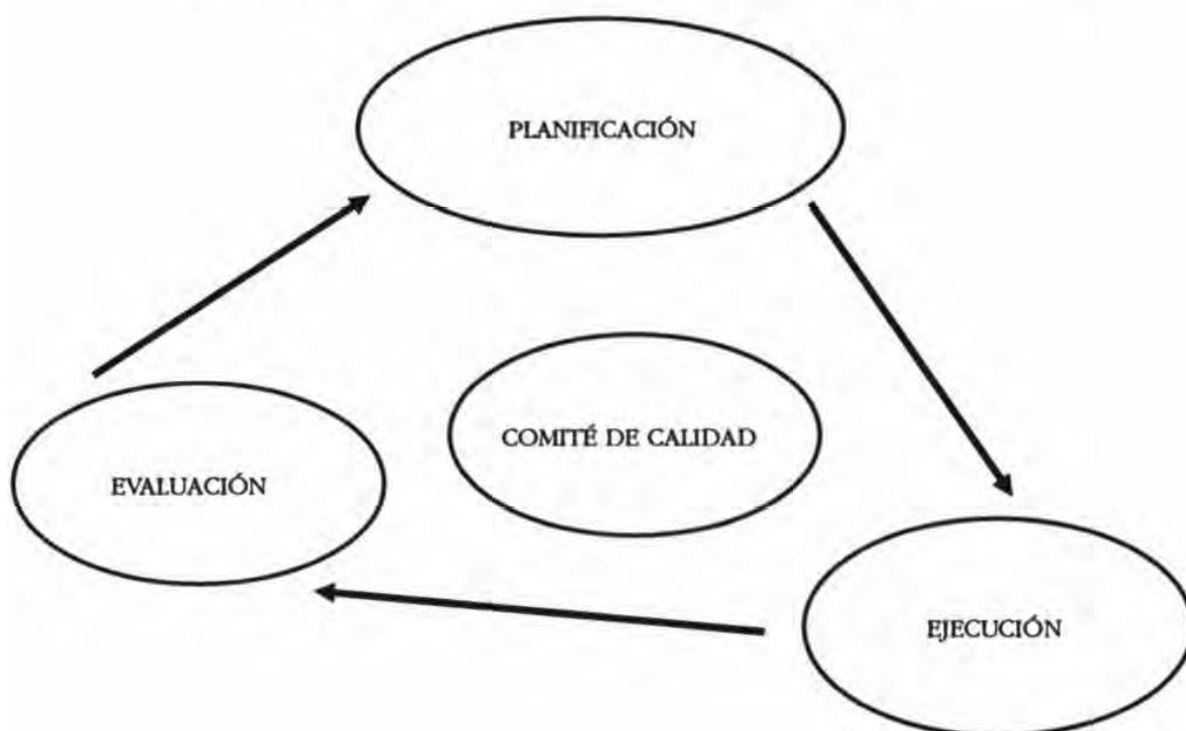


Ilustración 27. Jofré i Roca y Vilalta, 1998.

Carácter cíclico del proceso de mejora de la calidad académica



González Ferreras, Frías Rubio y Gil de Gómez Herrero hacen un estudio sobre el modelo europeo de gestión de calidad. Comienzan como otros muchos artículos a los que ya se ha hecho referencia, hablando de la necesidad de la calidad en los sistemas educativos que en sus respectivas naciones ya han conseguido la universalización a toda la población en edad escolar. Ven como un buen medio para ello, el uso de sistemas de gestión de la calidad como los que se habían puesto en marcha, décadas atrás, en el ámbito empresarial. Y dan por sentado su uso pues ven posible una traducción directa de lo que son factores de calidad educativa a factores de *calidad* (empresarial). Esta idea es la que ha quedado recogida páginas atrás con la siguiente cita que ahora volvemos a transcribir:

La educación de calidad tiene componentes específicos como: relación y convivencia entre el profesorado/alumnado; organización del centro; coordinación de los equipos directivos y docentes; metodología enseñanza-aprendizaje; y sistemas de evaluación. Lo anterior se traduce en términos de gestión de personal, satisfacción del cliente, estrategia y planificación, procesos, etc. (p. 354).

A partir de aquí y antes de entrar a hablar sobre el modelo europeo, comenta algunas cuestiones sobre el origen del uso de modelos de gestión de calidad que conviene que recojamos.

Una vez se hicieron evidentes que la industria y el comercio se podían beneficiar de las ideas de Deming como de Juran, en el sentido de que la potencia económica de la industria de un país ya no necesitaba de poseer las materias primas, tal como había pasado en Japón, los Estados Unidos y más

tarde Europa quisieron incorporan este tipo de planteamientos a sus respectivos ámbitos nacionales. De este modo, en el mundo de la empresa se han ido formulando una serie de requisitos y recomendaciones para la evaluación de la gestión empresarial que se han convertido en *normas internacionales* a través de la Organización Internacional para la Normalización o ISO (*International Organization for Standardization*) y que se han dado a conocer como las normas ISO 9000. En este artículo se presenta un análisis comparativo en el que se recogen los catorce puntos críticos de Deming y las dificultades que entrañan en el campo educativo. Podemos verlo en la Tabla 28.

Ilustración 28. Fuente: González Ferreras, Frías Rubio y Gil de Gómez Herrero, 1999.

14 PUNTOS DEMING OUT OF CRISIS	PROBLEMAS QUE COMPORTA APLICAR LA GESTIÓN DE CALIDAD TOTAL A LA EDUCACIÓN
1. Crear constancia en el propósito de mejorar el producto y servicio.	1. Cada año hay una elevada rotación de clientes.
2. Adoptar la nueva filosofía.	2. Los profesores y los centros no han sentido la necesidad de cambiar.
3. Dejar de depender de la inspección para lograr la calidad.	3. Los centros, mediante una legislación existente al respecto, son evaluados por la autoridad educativa correspondiente.
4. Acabar con la práctica de hacer negocios sobre la base del precio solamente. En vez de ello, minimizar el coste total trabajando con un solo proveedor.	4. No hay planificación de evaluación, revisión de los procesos educativos.
5. Mejorar constante y continuamente todos los procesos de planificación, producción y servicio.	5. El carácter de acceso a la función pública impide seleccionar al personal en un momento y lugar adecuados.
6. Implantar la formación en el trabajo.	6. La formación del profesorado se ha puesto en entredicho.
7. Adoptar e implantar el liderazgo.	7. Los Equipos Directivos no han tenido formación específica, así como su acceso no siempre ha sido el más idóneo.
8. Desechar el miedo.	8. La educación no es considerada como algo valioso o vital por parte de algunos de los clientes internos.
9. Derribar las barreras entre las áreas de personal.	9. El sistema de funcionarios conlleva la existencia de cuerpos profesionales.
10. Eliminar eslóganes, exhortaciones y metas.	10. Existe una gran competitividad por captar al cliente.
11. Eliminar cupos numéricos para la mano de obra y los objetivos numéricos para la dirección.	11. Las escuelas no controlan sus propios recursos.
12. Eliminar las barreras que privan a las personas de sentirse orgullosas de su trabajo. Eliminar la calificación anual o el sistema de méritos.	12. Con frecuencia, la sociedad no valora la educación.
13. Implantar un programa vigoroso de educación y automejora para todo el mundo.	13. No existe una cultura de utilización de indicadores en educación.
14. Poner a trabajar a todas las personas de la empresa para conseguir la transformación.	14. La responsabilidad ha recaído en la Administración Educativa y/o Equipo Directivo.

Los autores hacen también referencia a las primeras iniciativas que se pusieran en marcha en el campo de la educación en los EEUU –desde el informe Coleman en 1966 hasta algunos que se pusieron en marcha casi al mismo tiempo que aparecieran la norma europea–.

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad –EFQM, siglas de su nombre en inglés *European Foundation for Quality Management*– crea en 1988 un modelo propio, independiente de las Normas ISO, con las miras puestas en la gestión empresarial. Casi una década después se aplica a los servicios públicos y, entre ellos, los centros educativos. En el artículo se sintetiza en cuatro los puntos básicos de esta norma tal como se aplicó a la educación: a) existencia de un cliente –alumnos y familias–; b) mejora continua en todo el proceso; c) compromiso y liderazgo de la dirección; y d) medición de aspectos organizativos, procedimentales y de personal.

Se pueden considerar cuatro los principios básicos, pero el modelo consta de nueve criterios de calidad: cinco de ellos son Agentes y cuatro son Resultados. Los criterios Agentes son Liderazgo, Gestión de Personal, Planificación y Estrategia, Recursos y Procesos y sirven de análisis del centro. Los criterios Resultados son Satisfacción del Personal, Satisfacción del Cliente, Impacto en la Sociedad y Resultados del Centro Educativo. Tanto unos criterios como otros se componen de áreas que son tratadas como propuestas y no como prescripciones.

Aunque en el trabajo del que estamos hablando no aparece ningún esquema referido a estos modelos, nos parecía oportuno presentarlos⁹¹. En la ilustración NNN vemos el Modelo de Calidad y Excelencia EFQM.

Ilustración 29. Modelo EFQM de Calidad y Excelencia. Fuente: <http://www.efqm.es/>



Santiuste Bermejo (1999) presenta la experiencia desarrollada durante doce años del modelo de inspección de servicios de la Universidad Complutense de Madrid. Este modelo fue el primero en ser utilizado para la inspección de servicios en la universidad

⁹¹ Sólo presentaremos el modelo EFQM. No hemos conseguido autorización para reproducir el modelo que se presenta en la norma española UN-EN-ISO 9000.

y fue tomado o adaptado por un gran número de universidades españolas. Su diseño parte de los fines que le son atribuidos a la Universidad y de los medios más eficaces para su consecución.

La Universidad es una institución educativa que tiene por objeto el desarrollo científico, la formación de buenos profesionales y la elevación del nivel cultural de la sociedad. La docencia, la investigación y el diálogo crítico y libre son los medios principales para la consecución de esos altos objetivos. (p. 193)

A partir de aquí en el modelo se establecen tres ámbitos de actuación: el profesorado, el alumnado y el personal de administración y servicios. Por lo que respecta a sus funciones, suponían la relación con la gerencia en cuanto a información y colaboración sobre personal, material y economía y también con vicerrectorados, decanatos, y jefaturas de departamentos e institutos universitarios (p. 197). Lo que cabe destacar del este modelo es que se trata de un modelo de tipo académico y por ello sus funciones tenían que ver más con la información y colaboración que con el control que supondrían algunos modelos de inspección y evaluación posteriores.

Fuenmayor Fernandez y Granell Pérez (2000) presentan un modelo de tipo económico en el que se toma a la educación como producto de un servicio. Un modelo de estas características, no dice cómo debe ser la educación, ni marca lo que son los fines de la misma. Sin embargo, en la presentación del mismo, sus autores hacen algunas reflexiones que estimamos de gran interés. Lo primero, es que hacen notar lo reducido de un modelo de este tipo. Parten de la expresión de la educación como la ecuación $E = f\{B, F, P, C\}$; en donde E representa el nivel educativo adquirido, B las

características personales –biológicas, genéticas–, F es el contexto familiar, P serían las relaciones en el aula y C las características del centro. Como no se pueden modificar las variables B, F y P –dicen estos autores– entonces el análisis queda reducido a C. A partir de aquí, las relaciones entre E y C las reflejan mediante un moldeado de “producción educativa”; en concreto utilizan el modelo de vectores que reproducimos en la Ilustración 30

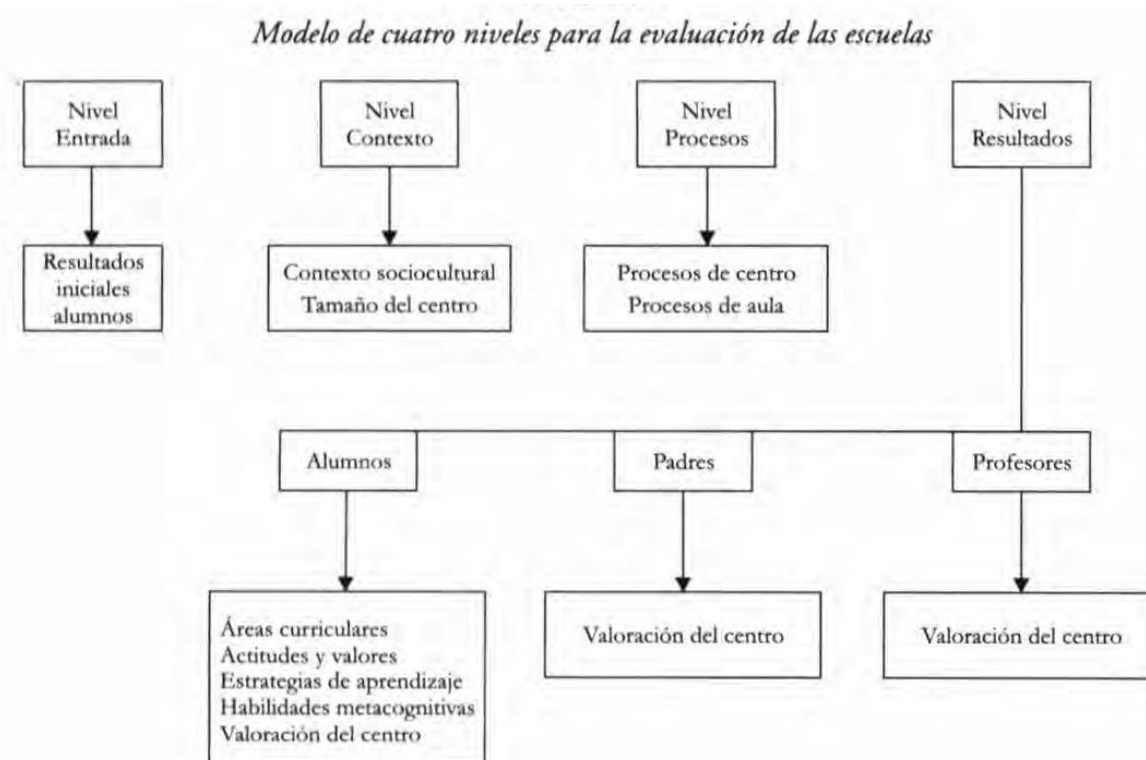
Ilustración 30. Fuenmayor Fernández y Granell Pérez, 2002.

Recursos		Resultados	
INPUTS	ACTIVIDADES	OUTPUTS	CONSECUENCIAS
Servicios de trabajo y equipo de capital adquiridos.	Rutinas de trabajo basadas en los conocimientos sobre las condiciones ambientales.	Modificaciones en el usuario en el momento de la utilización del servicio.	Modificaciones en el usuario a lo largo de la vida.
VECTOR AMBIENTAL			
Condiciones que generan las necesidades de la ciudadanía, derivadas de las características de los usuarios y de los demandantes.			

La otra reflexión que presentan es la inadecuación del esquema de producto referido a la educación. Si el producto fuera un bien y no un servicio, el cliente estaría satisfecho si el producto respondiera a la definición de las finalidades del mismo. Sin embargo, en un servicio –en este caso la educación– el usuario no se dará por satisfecho con el output sino con las consecuencias del mismo. Esto es fácil de entender si pensamos que el universitario puede no estar satisfecho con un determinado título porque lo que en realidad busca es el acceso a un empleo con unas determinadas características.

El Equipo Redes (2000) propone un modelo de cuatro niveles de corte claramente pedagógico, con el que intenta aunar la tradición de escuelas eficaces con la del movimiento para la mejora (Ilustración 31). El modelo además de esto anterior, tiene como elemento de gran interés que está diseñado a partir de variables predictoras de la calidad de la educación y que representa el marco teórico desde el que se llevó a cabo

Ilustración 31. Equipo Redes, 2000.



una investigación en un buen número de centros. Se compone de cuatro niveles: entrada, contexto, procesos y resultados; y dentro de cada uno se pueden encontrar diversas dimensiones. Con esta investigación se trataba de crear un modelo de evaluación que aumentara la información que los centros tenían de ellos mismos para impulsar programas de mejora. La potencia del modelo reside en que a los centros se les proporciona información contextualizada, comparada, objetiva, interpretada por los

mismos centros y profesores, amplia y convergente, formativa , continuada, capaz de comprender los factores que influyen en la calidad de la enseñanza (variables predictivas) y confidencial.

Fernández Rodríguez (2001) en el trabajo que presenta en el número 325 de *Revista de Educación* defiende el uso de técnicas de gestión de la calidad total como el primer paso para dar respuesta a la necesidad de mejorar la calidad de la educación en el ámbito universitario. Sobre las normas ISO ya se ha hablado anteriormente. En este artículo, Fernández Rodríguez se centra fundamentalmente en cómo introducir cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de las técnicas de la Gestión de la Calidad Total –GCT– (p. 201).

De este modo lo primer que cabe hacer es preguntarse por el rol del alumno. Un sistema GCT contempla el cliente y su satisfacción como la condición central del quehacer de la empresa que presta el servicio (p. 203). De hecho, la Norma ISO 9004-2, establece que

 cualquier proceso de mejora debe partir de la percepción que los clientes tienen del servicio, por lo que el primer paso será el delimitar el papel que le toca jugar a cada una de las partes que intervienen en el proceso. Es necesario identificar quién es el cliente o usuario para, en función de sus exigencias, diseñar y definir el producto a entregar. (p. 202).

En un artículo anterior – Fuenmayor Fernández y Granell Pérez (2000)–, también realizado desde un enfoque de los centros educativos como productores de servicios se veía las dificultades que podría entrañar entender al alumno como cliente. En esta

ocasión, nos encontramos con una reflexión referida igualmente a esta cuestión pero en otro sentido. Después de presentas dos esquemas que la autora toma Sirvanci (1996) se pregunta si al alumno realmente se le puede considerar como mero cliente o habría que considerarlo como producto, como productor o incluso como productor-producto.

Ilustración 32. Semejanzas entre el proceso educativo y el proceso productivo (Sirvanci, 1996. Tomado de Fernández Rodríguez, 2001)

Educación Superior	Proceso productivo
Enseñanza Secundaria	Proveedor
Proceso de selección y admisión	Materia prima
Estudiantes	Productos en proceso
Cursos	Fases del proceso
Graduados	Productos terminados
Empleadores	Consumidores
Número de graduados empleados	Ventas
Número de graduados desempleados	Productos sin vender (Inventario)
Salario de salida	Precio del producto

Somos de la opinión que el enfoque global que se intenta desde los sistemas de gestión de la calidad pueden ser de ayuda en algunas cuestiones de planificación, organización o programación. Sin embargo, pensamos que la naturaleza de estos modelos desdibuja la naturaleza del objeto. En toda la descripción que se ha hecho de la educación y de las personas que intervienen lo encontramos inapropiado por

deshumanizado. La educación no es un proceso de producción, en absoluto. La educación es encuentro y relación de personas.

García Ramos (2002) habla de un modelo de calidad de la educación que contempla la gestión institucional y la satisfacción del alumno. Se trata de una propuesta –a nuestro entender– original e interesante.

Por un lado, propone el modelo del Sistema de Calidad Total y el modelo EFQM de Calidad y Excelencia como medios para lograr la calidad en el ámbito institucional. Por otro, presenta un modelo de satisfacción del alumno propio de corte claramente pedagógico. En las ilustraciones NN, nn.nN se pueden ver cada uno de los tres modelos a los que hemos hecho referencia.

Ilustración 33. Modelo EFQM de Calidad y Excelencia. (Tomado de García Ramos, 2002)

Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad

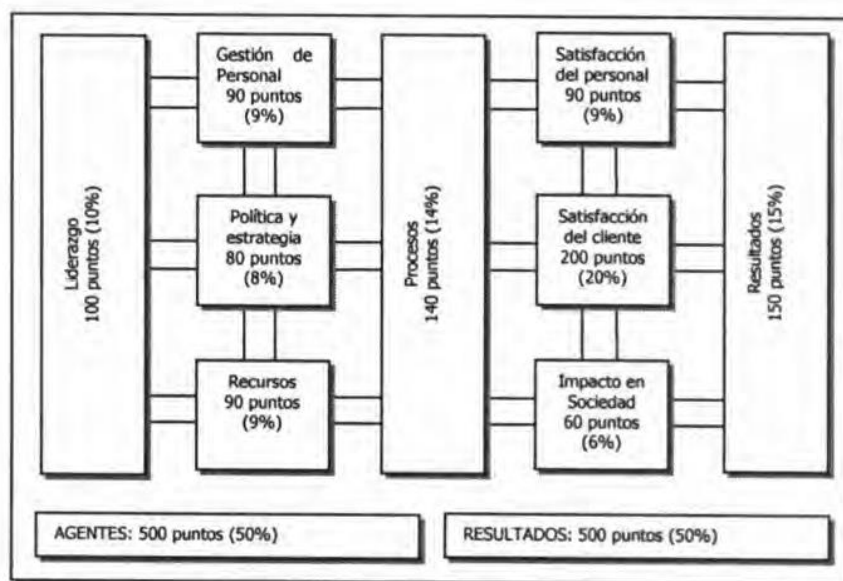


Ilustración 35. Modelo de Calidad Total. (Tomado de García Ramos, 2002)

Sistema de Calidad total para el Premio «Malcom Baldrige»

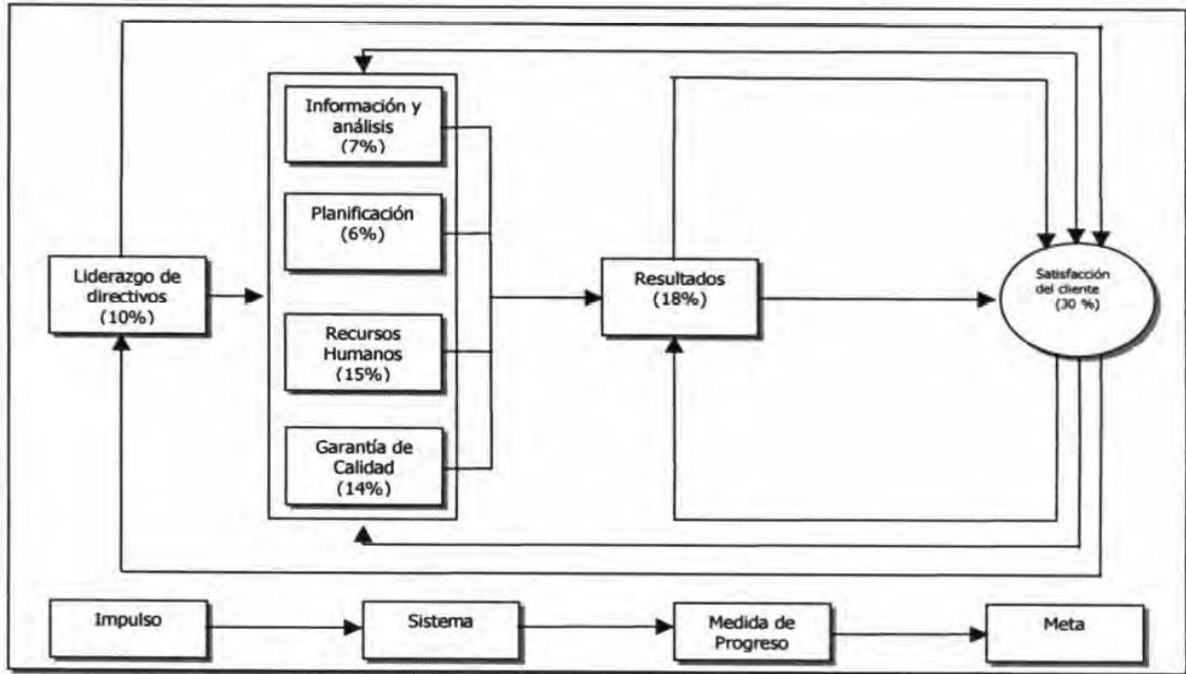
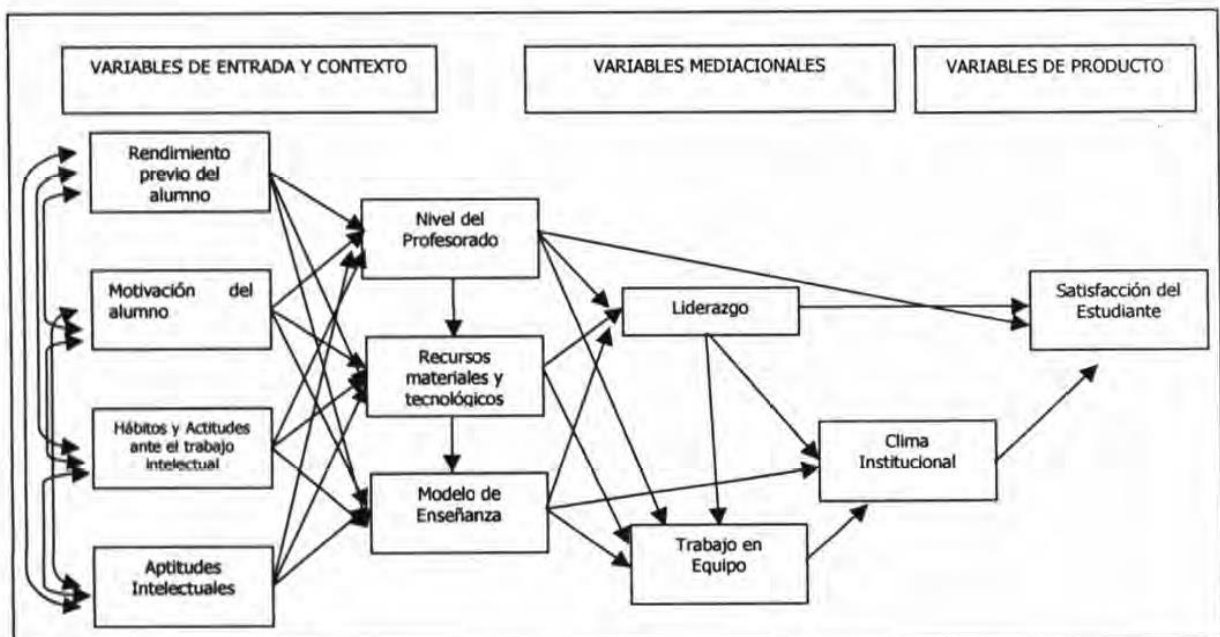


Ilustración 34. Fuente: García Ramos, 2002.

Modelo General-Básico de explicación de la satisfacción de Estudiante



Como en el artículo que presentaba el Equipo Redes, este se trata de un trabajo que presenta un modelo elaborado para una investigación que pretende ser un modelo de calidad de la educación. Los autores lo llaman Guía CEIN (Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva) pues pretende ser un guía para el cambio y la mejora y responde a una perspectiva de Investigación-Acción puesto en práctica en dos estudios de casos realizados en colegios de la Comunidad Valenciana. A nuestro entender y, según lo que venimos comentando, se trata de un modelo netamente pedagógico.

El modelo está estructurado en tres dimensiones, dentro de las cuales existe una serie de ámbitos que sirven –precisamente– como guía para la reflexión y el cambio. Lo transcribimos textualmente.

Dimensión A. Como somos: A.1. Valores compartidos; A.2. Valoración positiva de la diversidad; A.3. Altas expectativas.

Dimensión B. Como nos organizamos: B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo; B.2. Liderazgo inclusivo; B.3. Cultura colaborativa; B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación; B.5. Comunicación y mediación intercultural; B.6. Participación de la comunidad.

Dimensión C. Como enseñamos y aprendemos: C.1. Agrupamientos heterogéneos; C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias; C.3. Metodología participativa y cooperativa; C.4. Actividades globalizadoras; C.5. Evaluación diversificada; C.6. Gestión dialógica del aula; C.7. Competencias de

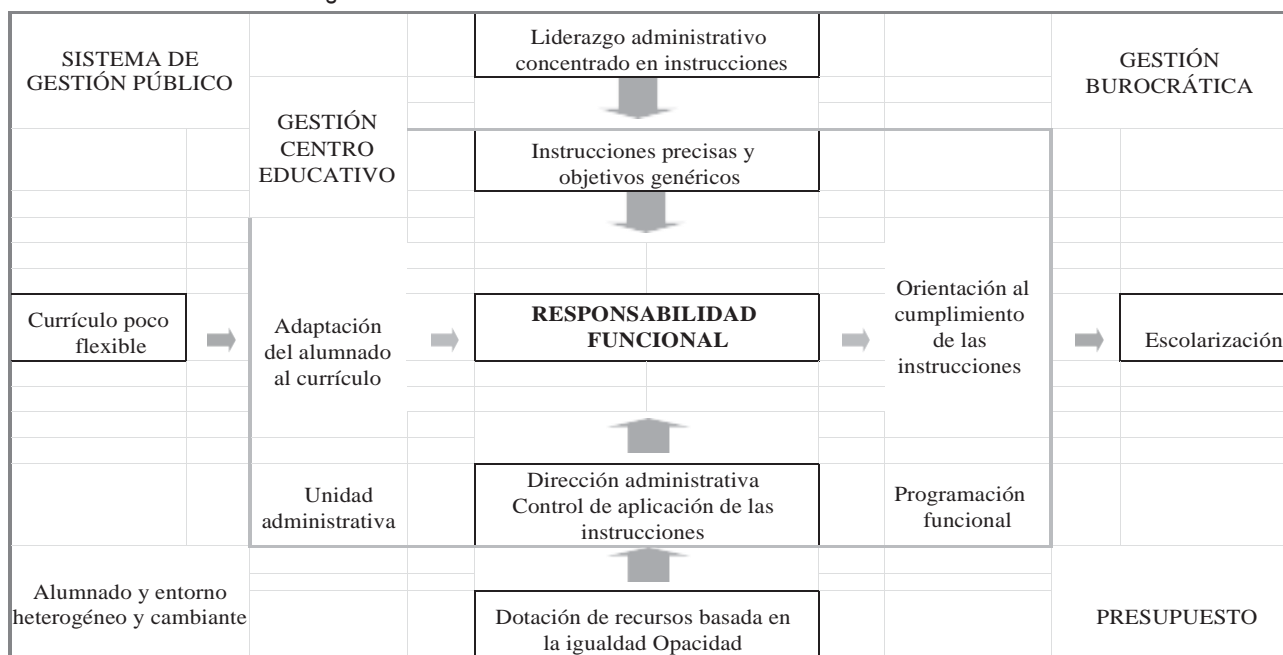
comunicación intercultural del profesorado; C.8. Desarrollo profesional y comunitario. (Sales Ciges et al., 2012)

Como se ha dicho se trata de un guía elaborada para un proceso de investigación-acción y de ahí, que nos llame la atención que en las reflexiones finales se deje abierta la pregunta de si cabría o sería posible hacer una síntesis de la guía CEIN y el modelo EFQM, pues nos parece que uno y otro enfoque se posicionan a razonable distancia en un continuo entre la perspectiva pedagógica y la de gestión institucional.

García Alegre y del Campo Casals (2012) hacen en su trabajo una revisión del modelo de gestión pública de centros educativos no universitarios y proponen otro alternativo como solución a algunos de los problemas a los que el actual no consigue dar solución. En concreto hablan de muestra de agotamiento del sistema actual ante el estancamiento, incluso, regresión del número de graduados en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Obedece esto –dicen los autores– a falta de autonomía tanto en aspectos curriculares cuanto organizativos y de financiación. Esta conclusión la extraen de la comparación con países que presentan mejores tasas de mejora y en sus sistemas se articulan los factores que acabamos de nombrar. Tanto el modelo de gestión dominante como la propuesta que realizan los presentan en sendos modelos similares en el formato pero con profundas diferencias en los elementos ya comentados.

Tabla 19. García Alegre y del Campo Canals (2012).

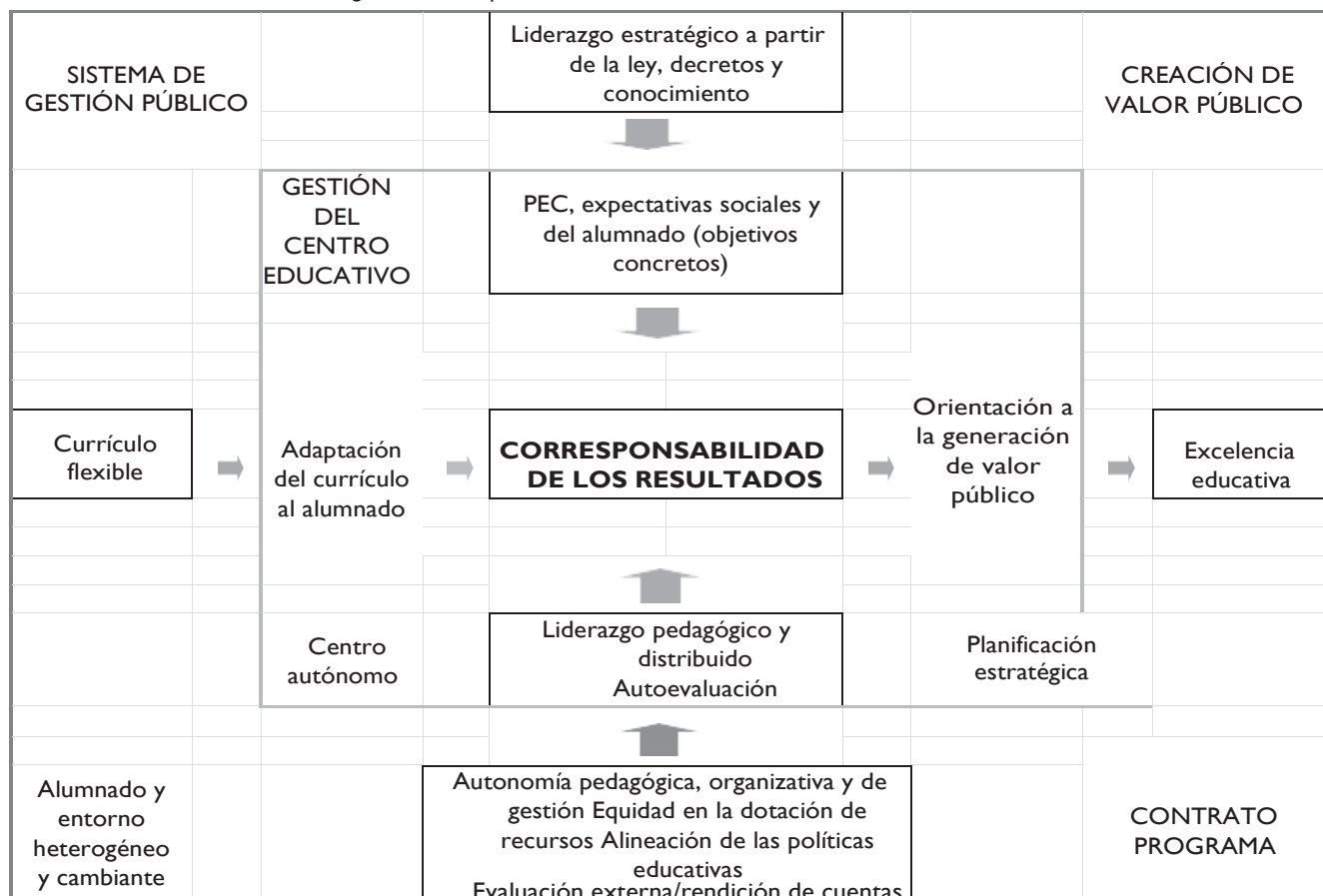
FIGURA II. Modelo de gestión dominante



Comparando un escenario y otro, los autores son de la opinión que si todo el sistema se flexibilizara y “si se confiara más en los profesionales que trabajan en los centros, fijándoles objetivos, dándoles recursos adecuados y margen para actuar, y evaluándolos”, por un lado; y por otro, pudiera avanzarse en autonomía asentada en el liderazgo y responsabilidad, la evaluación y la rendición de cuentas serían factores que ayudarían a la mejora (p. 225).

Tabla 20. García Alegre y del Campo Canals (2012)

FIGURA III. Modelo de gestión corresponsable



Según se ha expuesto, del análisis de los distintos modelos podríamos concluir que una síntesis razonable sería la del establecimiento de cuatro perspectivas de modelos de calidad según un continuo que fuera desde el extremo de lo netamente pedagógico al extremo de lo netamente empresarial-mercantil: los modelos pedagógicos, los modelos empresariales-mercantiles, los modelos híbridos y los modelos de investigación.

IV CONCLUSIÓN

10- CONCLUSIONES SEGÚN OBJETIVOS

11- REFLEXIÓN FINAL

12- PROPUESTA

13- LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

10. CONCLUSIONES A LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

Para presentar las conclusiones de manera clara y ordenada lo haremos refiriéndonlas a los objetivos planteados al inicio de esta tesis doctoral. Por ello, recordaremos ahora tanto el objetivo general, como los objetivos específicos y las correspondientes acciones que nos propusimos llevar a cabo para dar respuesta tanto a todos ellos.

Como objetivo general se planteó:

Identificar, desde dentro de ámbito educativo y del panorama de la educación en España, la aparición del fenómeno de la calidad de la educación, su evolución y las posibles conceptualizaciones e implicaciones que dicho fenómeno pueda tener; ciñéndonos a la publicación de artículos en Revista de Educación, del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

Los objetivos específicos que de él se desprendían los formulamos del siguiente modo:

- I. Hacer una revisión cuantitativa de los artículos publicados en *Revista de Educación* desde su aparición en 1941 hasta el último número de 2015.
- II. Hacer un análisis de contenido temático de los artículos publicados en *Revista de Educación* desde su aparición en 1941 hasta el último número de 2015.

Fueron cinco las tareas que nos propusimos. Las tres primeras relacionadas con el objetivo específico I:

1. Identificar los artículos relacionados con la calidad o la mejora de la educación que se hayan publicado en *Revista de Educación* en el período comprendido de 1941 a 2015.

2. Realizar un análisis de las frecuencias absolutas y relativas de la publicación de dichos artículos.

Y las dos restantes relacionadas con el objetivo específico II:

3. Realizar una síntesis de la posible conceptualización o conceptualizaciones que se pudieran encontrar de la *calidad de la educación*.
4. Presentar de manera ordenada otras cuestiones tanto teóricas cuanto pragmáticas que estén en estrecha relación con el concepto *calidad de la educación*.

Como hemos comentado, las conclusiones las expondremos relacionadas con cada una de las acciones llevadas a cabo. A continuación, presentaremos una síntesis de todas ellas y finalizaremos con una propuesta personal y con algunas posibles líneas de investigación futuras.

10.1. Identificación de artículos relacionados con la calidad o la mejora de la educación. Acción 1.

Durante el proceso de identificación de artículos relacionados con la calidad y la mejora de la calidad se pudo comprobar que existe confusión respecto a términos del campo de la educación y que la situación de estos términos ya en el título, ya en el resumen o palabras clave, de manera general, suele indicar la centralidad con la que se trata el tema al que se refieren.

De manera más concreta:

1. Se identifica cierta *confusión en relación a los términos educación, enseñanza y aprendizaje*⁹².
 - a. Los instrumentos de clasificación de contenidos introducen cierta confusión sobre los términos educación y enseñanza. Recordemos que en el CDU⁹³, el código 37 se enuncia como “Educación. Enseñanza”. Sin embargo, el TEE⁹⁴ hace distinción entre Calidad de la Educación y Calidad de la Enseñanza.
 - b. Durante la búsqueda de artículos se puso de manifiesto que de forma muy extendida existe confusión entre estos términos o, por lo menos, un uso indiscriminado de los mismos. Recordamos que tuvimos que abordar la cuestión de si diferenciar o no, artículos que se refirieran a la educación, de los que lo hicieran a la enseñanza. Incluso, algunos autores utilizan aprendizaje haciendo referencia a procesos educativos mucho más complejos y generales. Muy pocos artículos hacen distinción entre un término y otro, de modo que educar y enseñar, en la mayoría de los casos, se utiliza como sinónimos. Pero no siempre queda claro cuál de los dos significantes era el correspondiente.
 - c. Los pocos artículos que hacen diferencias explícitas entre educación, enseñanza y aprendizaje están realizados por autores expertos en la educación. Entienden los términos como diferentes: educación es un término

⁹² Ya se aclaró que calidad de la educación y mejora de la educación se consideraban como términos sinónimos.

⁹³ Clasificación Decimal Universal.

⁹⁴ Tesaurus Europea de Educación.

más global que incluye a la enseñanza y al aprendizaje. Entender estos dos últimos como aquél, supone un reduccionismo que limita y desdibuja el significado de educación. Ejemplo explícito de esto es el trabajo de Vázquez Gómez que habla de modelos de aprendizaje y no de educación, y que dice que el aprendizaje podría medirse pero no así la educación, y el trabajo del profesor Gonzalo Anaya que diferencia entre educación y enseñanza e introduce el interesantísimo concepto de enseñanza educativa que a nuestro entender retoma la perspectiva más genuina de la *paideia* de la Grecia clásica. Según lo que plantea Anaya, se podría enseñar pero no educar; de ahí, la introducción y uso del término *enseñanza educativa*.

2. En relación a si *los términos de búsqueda indican diferencias en cuanto a la centralidad del contenido*, según se encuentren en el título o solo en descriptores o palabras clave, es otra cuestión que nos planteamos durante el proceso de búsqueda. Se puede decir que en general sí, cuando los términos de búsqueda se recogen en un título, existe una muy alta probabilidad que el tema por él designado sea un tema central del artículo. Nosotros encontramos alguna excepción con varios artículos que contenían en el título el término calidad por referirse a la Ley de Calidad, pero no trataban de la calidad de la educación.

10.2. Análisis de frecuencias. Acción 2.

En su conjunto, la frecuencia absoluta y relativa de publicaciones que respondieran a los términos de búsqueda, revelan que no existe mucho interés por el tema. Si bien, este ha sido creciente a lo largo del período estudiado y se ha centrado en períodos concretos y con carácter coyuntural. El tema de la calidad de la educación suele aparecer más

como un argumento secundario de los trabajos revisados e interesa fundamentalmente por cuestiones políticas y centrada en la Enseñanza Superior.

3. *La calidad de la educación no parece haber despertado en el ámbito español un gran interés por lo que se refiere a la publicación de artículos en la Revista de Educación del Ministerio de Educación.* Sin embargo, se pueden establecer distintos períodos en relación a ello. Tanto en frecuencias absolutas como relativas, vemos que los datos tienden a ser bajos (el 2,72% del total de artículos). Si se analiza solamente el período desde que se da la producción de manera ininterrumpida se alcanza un 7,44%. Este dato es de mayor relevancia, pero se matiza que se trata de un período de diecisiete años en los que se promulgaron cuatro leyes de educación que todas gravitaban en torno a la calidad.
4. *El interés por la calidad de la educación ha ido en aumento.* Esto se ha puesto de manifiesto tanto por la frecuencia cada vez mayor con que se han publicado artículos relacionados con la calidad de la educación como por el número de publicaciones.
 - a. Se han publicado artículos relacionados con la calidad de la educación con *mayor frecuencia conforme han transcurrido los años.* En los años 40 y 50 las publicaciones fueron casi inexistentes. A partir de los años 60 el interés por la calidad de la educación ha sido mantenida de manera regular, hasta el inicio de los 90. Desde mediados de esta década es un tema que está presente de manera permanente en el debate y reflexión educativos.
 - b. *La producción de artículos relacionados con la calidad de la educación responde en gran medida a cuestiones coyunturales.* El número de artículos

publicados a lo largo de toda la serie ha ido en aumento conforme transcurrían los años. Pero este incremento se ha producido de manera muy irregular. Efectivamente, aunque en las gráficas de distribución quinquenal se ven incrementos relativamente regulares, en las distribuciones anuales vemos que existen enormes diferencias en años consecutivos. Esto nos puede hacer pensar que *este interés pueda estar condicionado por cuestiones coyunturales*. Si nos detenemos en las fechas en las que ha habido mayor producción veremos que los picos de producción más importantes tienen que ver con momentos de mayor intensidad legislativa en educación.

5. *La comparación entre frecuencias absolutas y frecuencias relativas no indica una diferencia significativa.* También aquí podríamos hablar de diferencias entre unos años y otros, pero de manera global, se puede decir que el número total de artículos relacionados con la calidad de la educación y su relación con el total de artículos publicados es muy similar.
6. *La calidad de la educación es tratada sobre todo como tema secundario.* La producción de artículos que tratan la calidad de la educación de modo secundario o marginal es mayor que aquellos otros que en los que la calidad de la educación se presenta como eje temático principal.
7. *La calidad de la educación interesa fundamentalmente a la Política y a la Universidad.* Los índices bibliográficos realizados hasta el año 2006 –en los que quedaron indexados todos los artículos publicados hasta el año 2005– incluían el código de la materia según la CDU. Todos estos índices, a excepción de los dos últimos, fueron realizados por la misma documentalista lo que suponía que había

un criterio común de clasificación en todos ellos⁹⁵. Esta información, con la que en principio no contábamos, nos fue de mucho provecho en el estudio estadístico de la producción de artículos. Gracias a ello, pudimos llegar a las siguientes conclusiones:

- a. El interés por la calidad de la educación está relacionado, fundamentalmente, con la Política Educativa, con los procesos de Evaluación y con la Enseñanza Superior. Entre las tres suman 56 de los 92 artículos publicados en el período comprendido entre 1941 y 2005; lo que representa un 60'87% del total. El restante 39,13% se reparte entre veinte materias distintas. De aquellas tres primeras, destaca de manera notable la Política Educativa con 28 artículos publicados (30'43%). A continuación le sigue la Evaluación con 18 artículos (19,57%). La Enseñanza Superior tiene una producción de 10 artículos (10,87%).
- b. Sobre esto último, hay que matizar que durante la revisión de contenido temático pudimos comprobar que la mayoría de artículos relacionados con la Evaluación se refieren a la evaluación institucional de la Universidad, por lo que cabe decir que la calidad de la educación le interesa sobre todo a la Política Educativa y a la Universidad porque los referidos a la Evaluación, básicamente, tratan de la evaluación de la Universidad.
- c. Cabría pensar que elementos que se consideran fundamentales desde la pedagogía o desde la teoría de la educación, son de poca relevancia para la

⁹⁵ En la revisión de contenido temático de artículos se pudo comprobar que esta clasificación estaba hecha con muy buen criterio.

calidad de la educación. Los artículos clasificados en la materia Profesorado solo alcanza 6 publicaciones (6'52%); la Investigación, 4 publicaciones (4,35%). Otras materias como Currículum, o Didáctica solo tienen 1 publicación (1,09%). No hay ningún trabajo clasificado dentro de la materia Alumnado⁹⁶.

10.3. Cuestiones relacionadas con la calidad de la educación.

Acción 4.

Las cuestiones que aparecen en torno a la calidad de la educación que pueden ayudar a la comprensión del fenómeno en su génesis y en su desarrollo son: la crisis de la educación, la relación entre *aspectos cuantitativos y cualitativos*, su identificación en *materias y etapas*, y los *factores o condiciones para la calidad* de la educación.

La crisis de la educación y la calidad

La búsqueda de la calidad de la educación puede estar originada en la crisis de la educación, crisis que algunos autores han llamado *crisis de la calidad de la educación*.

8. La percepción de una educación en crisis puede ser causa de la búsqueda de la calidad como una posible solución. Esta percepción originará reflexiones pedagógicas y sociológicas y comprometerá a instancias políticas en el plano internacional.
9. La crisis de la educación suele estar referida a una crisis de calidad de la educación.

⁹⁶ 371.2 Alumnos, según la CDU.

10. Entendemos que esta idea de crisis de la escuela exige una reflexión detenida pues puede tratarse no de un problema de la educación –aunque pueda tenerlos– si no un desajuste entre las exigencias que se le piden y sus posibilidades reales.

Aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación

Los procesos de expansión del sistema educativo han originado desajustes en la calidad de la nueva oferta. Las leyes, promotoras de cambios *cuasi* instantáneos en cuestiones como la ordenación académica, no tienen capacidad para conseguir *de facto* la calidad de la educación

11. *Las relaciones entre aspectos cuantitativos y cualitativos* tienen que ver fundamentalmente con procesos de extensión de los servicios educativos. Básicamente, en estas situaciones se abre el debate si la extensión basta o hay que asegurara la calidad. Las políticas pueden atender los aspectos cuantitativos pero no así los cualitativos. Se producen tres situaciones.
- a. Década de los años 50 y 60: extensión de enseñanzas medias y primaria a mayor número de población.
 - b. Década de los 90. La educación obligatoria es universal pero se amplía la edad mínima y la oferta educativa (LOGSE).
 - c. Década de los 90. La Universidad se ha convertido en una institución de masas. Inicio a partir de la promulgación de la LRU (1983) de procesos de evaluación que en la segunda mitad de esta década desembocará en la asunción de modelos evaluativos de corte mercantil, originados en el ámbito de la industria y el comercio.

Materias

Las materias y los contenidos no despiertan casi interés en referencia a la calidad de la educación. Interesan las materias instrumentales en las etapas no universitarias.

12. *Los contenidos o materias no despiertan mucho interés al tratar la calidad de la educación.* Dentro del total de artículos publicados son muy pocos los que se centran en esto. Se identificaron solo ocho trabajos, de los cuales tres se publicaron en el mismo número. La calidad referida a las materias tendría que ver sobre todo con:

- a. Entender la naturaleza específica de cada materia,
- b. Una metodología que se adapte a las peculiaridades del alumno.
- c. Uso de materiales adecuados.
- d. Sobre todo por la capacidad docente del profesor para transmitir conocimientos o, mejor, para propiciar procesos de aprendizaje apropiados.

13. Las materias que más interés despiertan son

- a. Las matemáticas y la lengua por tratarse de materias instrumentales. Y también las ciencias.
- b. Las lenguas extranjeras por haber un interés político que se manifiesta en la puesta en marcha de sistemas de homologación en el plano europeo.

Etapas

La calidad de la educación interesa casi en exclusiva desde la Enseñanza Superior. De las etapas educativas no universitarias, la Secundaria Obligatoria es la que despierta un mayor interés.

14. Al hablar de calidad de la educación en *relación con las etapas o tramos educativos hay que decir que interesa casi en exclusiva la Enseñanza Superior.*
15. Los artículos que tratan la calidad de la educación en referencia a tramos educativos no universitarios lo hacen centrándose más en cuestiones generales que específicas de la etapa de la que hablan. Estas cuestiones generales tienen que ver, sobre todo, con asuntos organizativos y funcionales de los centros.
16. De las etapas no universitarias, la que mayor interés despierta –con diferencia con respecto a las otras– es la Educación Secundaria. Esto es debido a dos cuestiones: es el tramo final de la educación obligatoria y es objeto de amplios estudios en el plano internacional –quizá consecuencia de lo anterior.
17. En *Educación Secundaria* se ha comprobado que las características específicas de los centros son de menor importancia que las individuales. Algunas variables del centro pueden ser negativas.
18. En *Educación Infantil* parece de gran importancia la actitud y expectativa del profesorado hacia el alumnado y las metas educativas.
19. En el *Bachillerato*, la calidad de la educación estaría relacionada con:
 - a. Mayor exigencia a los alumnos.
 - b. Implicación de los agentes sociales.
 - c. Los planes de estudio y aspectos del currículum.
 - d. La investigación educativa centrada en elementos del currículum.
20. En la *Formación Profesional*, la calidad de la educación se relacionaría con:
 - a. Mayor conocimiento del currículum por parte del profesorado y más participación de este en su diseño.
 - b. Mayor participación del alumnado en cuestiones curriculares.

21. La *Universidad es el tramo educativo que mayor interés despierta* –con gran diferencia– en referencia a la calidad de la educación.
22. El interés por la calidad de la educación en la Enseñanza Superior *aparece a mitad de la década de los noventa* y se centra sobre todo en el período entre 1995 y 2002.
- a. Durante este período uno de los núcleos temáticos más importantes es el de la evaluación institucional de la Universidad. A partir de 2002 *grosso modo* las publicaciones se centran más en cuestiones de metaevaluación o sobre las implicaciones que sobre la evaluación ha introducido la convergencia de los estudios superiores en Europa o lo que se conoce por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
 - c. Podría pensarse que esta eclosión de trabajos sobre la evaluación de la Universidad viniera provocada por la puesta en marcha del Plan Nacional de Evaluación de las Universidades (PNEU). Pero la puesta en marcha de procesos evaluativos en la Universidad no se estrenaba con dicho Plan. Desde que se promulgara la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983, diferentes universidades españolas habían acometido la tarea evaluadora de sus instituciones.
 - d. Algunos autores señalan que estos procesos evaluativos tenían su punto débil en los procesos de toma de decisiones –que en definitiva, es lo que pueda hacer real, en las instituciones, su capacidad de *autorregulación*–. Esta cuestión la tenían muy bien resuelta los modelos de corte mercantil que junto con determinadas orientaciones políticas habrían sido causa de la

introducción de estos como modelos de calidad en la Universidad. También señalan que lo deseable sería una complementación de enfoques.

- e. La aparición de los modelos de origen empresarial-mercantil, traerán algunos problemas de tipo conceptual y metodológico. Especialmente problemático será un concepto de calidad surgida en un ámbito distinto al de la Universidad y la conceptualización del alumnado como cliente.
- f. La evolución que han atravesado los procesos evaluativos de la Universidad supone el paso de modelos de mejora o de tipo académico a modelos de control o de tipo burocrático. Se abre así la duda de si más que una verdadera cultura de calidad, lo que se ha creado es una nueva burocracia.
- g. La evaluación institucional de la Universidad integra tres ámbitos: la docencia, la investigación y los servicios.
- h. La evaluación actuará como promotora de la calidad junto a la financiación y los mecanismos del mercado.

10.4. Factores para la calidad de la educación

Hablando de los factores de la calidad de la educación sería más correcto utilizar la expresión de *factores para la calidad* que *factores de la calidad*. Son muchos los factores que pueden estar relacionados con la calidad de la educación. No todos ellos tienen la misma naturaleza ni la determinan en el mismo modo. En función de su naturaleza y del grado en que determinan o condicionan la calidad, podría hablarse de factores intrínsecos y extrínsecos y de factores directos e indirectos. Del mismo modo, diversos factores pueden constituir una dimensión de la calidad. Los factores para la

calidad pueden agruparse en ocho categorías: profesorado, alumnado, centros, evaluación, investigación, metodología, currículum y recursos.

De ellos, el profesor es el único del que se dice que es el más importante. El factor profesor está condicionado por sus características personales y por su formación técnica, pedagógica y ética.

El factor alumno recibe poca atención a tenor del número de publicaciones. De este se pide, fundamentalmente, esfuerzo en su tarea. Sus características personales y la relación que tenga con el centro condicionan al alumno como factor para la calidad.

En el centro como factor para la calidad se pueden distinguir una dimensión estructural organizativa, una dimensión relacional y una dimensión axiológica. La dimensión organizativa podrá procurar la calidad mediante una determinada ordenación de elementos pero no podrá asegurarla. El centro será la unidad para el cambio y procurará un fin común al que deben estar supeditadas las iniciativas personales, pero este fin debe ser fruto del trabajo colegiado de los profesores. También debe procurar la formación del profesorado. El centro como síntesis axiológica debe de estar regido por valores como la autonomía, el liderazgo, la participación,... además de ciertos valores institucionales.

La evaluación como factor para la calidad aparece casi exclusivamente referida a la evaluación institucional de la Universidad. Hay que destacar algunos proyectos de evaluación-investigación internacionales que aportan información relevante para la toma de decisiones de las políticas educativas.

El currículo, la metodología y los recursos tienen poco interés para la calidad de la educación.

La investigación es factor para la calidad en tanto en cuanto se fundamenta en concepciones teóricas sólidas e informa para la mejora, para la innovación y para la toma de decisiones. La investigación-acción es un caso especial dentro de la investigación.

23. Una de las primeras conclusiones a las que se llega al analizar los factores para la calidad es que estos mismos son dependientes de otra serie de condiciones que de manera indirecta son, a su vez, factores para la calidad. Podríamos considerar que hay *factores directos* y *factores indirectos*.

24. Otra conclusión de gran relevancia es que hay *factores intrínsecos* para la calidad: si la concurrencia de este tipo de factores, no habrá calidad; pero porque no habrá una situación educativa. No habrá educación sin profesor o sin alumno, por poner un ejemplo. Pero también hay *factores extrínsecos* para la calidad: su presencia no es requisito ni garantía para la calidad, aunque puede ayudar a que esta se dé. La evaluación sería ejemplo de ello, pues se pueden encontrar prácticas educativas de calidad que no por no ser evaluadas perderían tal condición.

25. La revisión de los contenidos nos llevó a realizar *una agrupación temática* final en *ocho categorías*; a saber: profesorado, alumnado, centros, evaluación, investigación, metodología, currículum y recursos.

26. Estas ocho categorías, a su vez, pueden agruparse en diferentes dimensiones:

- a. Los factores profesores y alumnos, constituirían una dimensión personal.
- b. Los factores metodología y currículum, constituirían una dimensión relacional por ser el medio y contenido de las relaciones personales.
- c. Los factores centro y recursos, constituirían una dimensión institucional.
- d. Finalmente los factores evaluación institucional e investigación podrían tomarse como factores transversales a los anteriores pero también como factores constituyentes de una dimensión contextual por ser un punto de vista sobre la educación que puede hacerse desde fuera de la institución.

Profesorado

- 27. *El profesorado* es el único factor que se reconoce como principal-fundamental, junto con el alumno.
- 28. El profesor y su formación es el primero de los factores que se nombran como condición para la calidad.
- 29. En España, se reconoce la falta de una adecuada formación del profesorado como un problema anterior al comienzo de la publicación de *Revista de Educación*.
- 30. Los procesos de expansión de la educación han agravado el problema de la calidad de la educación porque no han venido acompañados por los pertinentes planes de formación del profesorado.
- 31. Al hablar del *profesorado como factor para la calidad* hemos de distinguir dos aspectos: el de la *formación* y el de las *disposiciones personales*.
- 32. En cuanto a la *formación del profesorado* hay que considerar la formación inicial y la continua; la técnica y la pedagógica.
- 33. En el contenido de la formación no puede estar ausente una formación moral.

34. En cuanto a *las disposiciones personales de profesor*
- a. Al hablar de *las disposiciones personales del profesor* se está haciendo referencia a la vocación, su actitud hacia el alumno y los fines educativos y a su inteligencia emocional.
 - b. Es la *persona del educador* la que educa, además de sus conocimientos técnicos y las relaciones que sepa establecer con los alumnos, con su tarea y el tono intelectual que sepa crear.

El alumnado como factor para la calidad

35. Son pocos los trabajos que se ocupan del alumnado como factor para la calidad y ninguno de ellos se escribió antes del año 2002.
36. Al hablar de calidad en referencia al alumnado se hace referencia a sus características personales y a su relación con el centro.
37. En cuanto a las *características personales del alumno*, se destaca
- a. Esfuerzo del alumno, su inteligencia emocional y su autorregulación, la competencia para el estudio y de la capacidad de resiliencia.
 - b. Se hace énfasis en el esfuerzo del alumno como factor del que dependen otros.
38. En cuanto a la *relación del alumno con el centro* se destaca:
- a. La participación del alumnado en el centro y en el aula puede contribuir a cambiar la cultura de centro en cuanto relaciones, los flujos de poder y las percepciones subjetivas que del propio centro y de sus miembros se tienen.
 - b. El alumno también puede ser factor para la calidad con su participación en cuestiones curriculares y organizativas.

El centro como factor para la calidad

39. Son diversas las cuestiones que se han identificado que hacen del centro un factor para la calidad. Nosotros las hemos mostrado agrupadas en tres dimensiones: el centro como estructura organizativa, el centro como marco de relaciones y el centro como síntesis axiológica. Estas tres dimensiones están interrelacionadas y sus límites son imprecisos y permeables.

Dimensión estructural-organizativa de los centros

40. En su dimensión organizativa, el centro puede procurar espacios, tiempos y recursos con vista a procurar la calidad de la educación, pero estas cuestiones nunca podrán asegurarla.

Dimensión relacional de los centros

41. El cambio y la mejora deben realizarse teniendo en cuenta al centro como unidad de cambio, el cambio siempre es dificultoso de llevar a cabo y cada centro es único e irrepetible.

42. Los objetivos comunes del centro es una referencia que debe estar por encima de la autonomía del profesorado en su actuación en el aula.

43. Es necesario el trabajo colegiado, la planificación colaborativa tanto en la implementación de los proyectos cuanto en la toma de decisiones.

44. Desde la perspectiva del centro como factor para la calidad, este debe asumir la tarea de la formación de sus profesores.

45. Esta perspectiva se aleja de la de los modelos de gestión de la calidad de tipo empresarial porque con ellos se establecen procedimientos en cuya elaboración no han participado el personal del centro.

Centros como síntesis axiológica

46. Estamos hablando de cuestiones como la autonomía, el liderazgo, la responsabilidad, la participación,.. entendidos como valores que configuran el centro y dirigen su actividad.

47. La autonomía de los centros es factor directo para la calidad, pero también lo es indirecto porque ayuda a la innovación y obliga a una formación para los profesores en función de los objetivos del centro.

48. La autonomía de los centros ha sido impulsada y promovida en el plano internacional por las experiencias de las escuelas eficaces cuyos principios recoge e impulsa la OCDE entre sus países miembros.

Evaluación

49. La evaluación como factor para la calidad aparece casi de forma exclusiva referida a la evaluación institucional de la Universidad o a alguno de sus ámbitos o elementos.

50. La evaluación institucional se considera factor para la calidad en tanto en cuanto aporta información para la toma de decisiones de cara a la mejora, que es eje fundamental para la autorregulación institucional.

51. La evaluación institucional de la Universidad permite mejorar la calidad académica porque es buen instrumento para la rendición de cuentas y hace más

fluida y transparente la relación de la Universidad con el entorno social al que da servicio.

52. En el plano internacional, se destaca el proyecto PISA⁹⁷ como factor de calidad porque: a) responde a necesidades políticas de información sobre los sistemas; b) se centra en la capacidad de aplicar conocimientos y no tanto en la demostración de haberlos adquirido de modo teórico; c) se investiga también cuestiones sobre la motivación, estrategias de aprendizaje, autopercepción,...; d) se realiza en ciclos regulares de evaluación; y d) trabaja con una muestra poblacional y geográfica amplia.
53. En España no se están aprovechados convenientemente los resultados del proyecto PISA.

Metodología

54. Son pocos los artículos que tratan sobre metodología. Podría pensarse que la metodología educativa no se tiene muy en cuenta al hablar de la calidad, o no suele ser considerada como factor para la calidad.
55. Las metodologías educativas pueden ser un factor para la calidad si posibilitan la implicación del alumnado mediante prácticas democratizadoras del currículum.
56. Este tipo de metodologías son factor para la calidad porque posibilitan la mejora del rendimiento académico y un mayor desarrollo personal.

⁹⁷ Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. (Programme for International Student Assessment)

Currículo

57. La metodología y los contenidos serán factores de calidad si están ajustados a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y si facilitan procesos que promuevan la iniciativa, la creatividad, la participación, la experimentación y el intercambio social.
58. Los elementos del currículum deben ser objeto de investigación para que este pueda ser un factor de calidad.

Recursos

59. Las TIC por sí mismas no aportan ninguna mejora si no se utilizan sobre una mejora pedagógica.
60. Se trata poco el asunto de los recursos económicos entendiéndolos como factor de calidad.
61. En los modelos de financiación de centros universitarios que están sujetos al rendimiento y consecución de objetivos, el factor económico estaría directamente relacionado con la calidad. Pero habría que ver qué se entiende por calidad.
62. Los recursos deben ser utilizados a través de políticas que incidan en procesos de enseñanza y aprendizaje.
63. Lo económico está considerado como factor de la calidad de la educación, cuando esta se conceptualiza como eficiencia del sistema.
64. Los servicios de inspección y los departamentos de orientación pueden ser factores para la calidad si cumplen con el objetivo de asesoramiento a los equipos.

Investigación

65. La investigación será factor para la calidad si: a) produce algún tipo de cambio, mejora o innovación; b) si está fundamentada en cuestiones teóricas sobre el campo en el que se investiga; c) si aporta información necesaria; y d) un caso especial como es la Investigación-Acción.
66. La investigación será factor de calidad si sustenta las innovaciones que favorecen la autonomía de los centros.
67. Es preciso el concurso de los grandes métodos de pensamiento pedagógico que fundamenten y guíen la investigación.
68. La investigación será factor para la calidad si:
- a. Se realiza en ciclos regulares para que pueda tener el efecto deseado.
 - b. Si tiene capacidad para informar a los actores del debate educativo –político y social– en aras a tomar decisiones convenientemente fundamentadas.
69. Desde la perspectiva de la Investigación-Acción, la investigación es, por definición, factor para la calidad pues, como es sabido, el objetivo de esta metodología de investigación es posibilitar el cambio del objeto de estudio.
70. La diferencia de esta perspectiva con el resto radica en que unos planteamientos están hablando de informar para la toma de decisiones de tipo político y social, otras perspectivas hablan de generar teoría desde la que diseñar prácticas educativas acordes con la teoría o para mejorar las que ya existen. Sin embargo, esta visión genera cambio en la práctica, sin referencia a ningún campo de conocimiento ni a teoría educativa más que el marco en el que se actúa e investiga.

10.5. Aproximaciones al concepto de calidad de la educación.

Acción 3.

La calidad de la educación es un constructo difícil de definir por haber sido mal utilizado o utilizado con un significado impreciso, por tener un significado relativo y cambiante, por estar relacionado con otros conceptos de difícil conceptualización y por tratarse de un concepto complejo y multidimensional.

Puede hablarse de una aproximación al concepto de tipo pedagógico-educativo basada en modelos educativos y otra aproximación de tipo empresarial-mercantil basada en modelos de calidad de la producción y comercialización de bienes. La incorporación de esta perspectiva aporta soluciones metodológicas en cuanto a la consecución de la calidad pero incorpora dificultades conceptuales de difícil solución; la más evidente sea, quizá, la concepción del alumno como cliente.

71. La calidad de la educación es un concepto difícil de definir por varios motivos:

- a. Se ha hecho un mal uso del término, presentándolo como ambiguo y confuso, una especie de “panacea explicativa de cualquier situación” que “crea expectativas y da credibilidad”.
- b. Es un término con significado relativo a contextos y tiempos distintos e, incluso, con significados diversos para personas e instituciones implicadas en una misma situación.
- c. En ocasiones se presenta este término junto a otros –igualdad, equidad, inclusividad, atención a la diversidad,...– que tampoco son fáciles de definir y con los que se le atribuye relaciones de muy diversa índole.

- d. Es un fenómeno complejo y multidimensional.
72. Las distintas aproximaciones al concepto de calidad pueden englobarse en dos perspectivas: aproximaciones hechas desde la pedagogía y la educación, y aproximaciones hechas desde la producción industrial y el comercio.
73. Por un lado, la Pedagogía y la Educación, como ciencias, analizan el fenómeno educativo –en los términos que les son propios– para determinar en qué consiste su calidad. Esta perspectiva ha generado modelos de calidad que toman como base modelos del campo de la educación.
- a. Suele tratarse de modelos que han tenido poca repercusión operativa en el plano educativo en cuanto a la consecución de la calidad.
 - b. Tienen más protagonismo durante la década de los 70 y 80.
 - c. Dan por supuesto que la existencia de una serie de criterios pedagógicos o condiciones educativas conducirán a una educación como la deseada, de ahí que no se haga mucho hincapié en la evaluación.
 - d. El concepto de calidad vendrá definido por la asunción de presupuestos de tipo filosófico, pedagógico y antropológico que delimitarán el concepto de educación.
 - e. Dentro de esta perspectiva pedagógico educativa, podría tener cabida cierta *concepción ingenua* de la calidad de la educación que entiende esta como el nivel de estudios alcanzados. La encontramos fundamentalmente en la arena político educativa de las décadas de los 50 y 60.
74. Por otro lado, la producción industrial y el comercio han generado una serie de procedimientos de control de procesos de producción y gestión con los que garantizar la calidad de los productos y servicios.

75. Estos modelos han sido incorporados a la educación –entre otras cosas– porque:

- a. Han demostrado ser adecuados para la correcta producción de bienes y su comercialización en contextos cada vez más globales y competitivos y se presentan como una posible solución a la crisis de la educación.
- b. Se quiere hacer de la educación un instrumento de mejora económica.
- c. Porque en el plano teórico pueden traducirse elementos del fenómeno educativo a la terminología propia de la calidad.
- d. Metodológicamente aportaron soluciones donde los modelos pedagógicos y evaluativos –fundamentalmente en la Universidad– mostraban mayor debilidad; en concreto en la información a los procesos de toma de decisiones.

76. La adopción de la perspectiva empresarial en la educación contrae una serie de dificultades conceptuales y metodológicas.

77. Entre las dificultades conceptuales encontramos:

- a. La consideración del centro educativo como empresa de producción de servicios.
- b. La conceptualización del alumnado sigue resultando muy complicada pues no hay claridad sobre si es cliente (familias), producto o productor. Se llega a plantear si el verdadero cliente no será el empresario que contrata a los titulados. Sigue siendo el punto más oscuro.
- c. El resultado del servicio –el desarrollo personal, el aprendizaje, la obtención de un título,.. – también conlleva dificultades conceptuales al respecto de su

consideración como producto o como medio para el producto final –estatus laboral.

- d. Metodológicamente, implica una serie de prácticas y relaciones que pueden ser contrarias, en ocasiones, a la cultura de los centros.

Modelos de calidad en la educación

Los modelos de calidad aportan una visión sistémica de la educación del todo necesaria para comprender qué es la calidad de la educación. Los diferentes modelos se han clasificado en cuatro categorías: modelos pedagógicos, modelos empresariales, modelos híbridos y modelos de investigación.

La mayoría de modelos identificados en nuestra revisión están referidos a la Enseñanza Superior. En la Universidad ha habido una evolución de los modelos utilizados y predominan los modelos híbridos.

78. En general, los modelos aportan una visión de conjunto del todo indispensable para desarrollar acciones educativas que respondan a los fines pretendidos. La preocupación por esta perspectiva sistémica aparece relativamente pronto. En 1980, Marín Ibáñez afirma: “Es imprescindible un enfoque sistémico que nos permita entender cada faceta del sistema educativo en el conjunto que le da sentido y fuera del cual puede llevar a consecuencias indeseadas y hasta indeseables.” (p. 16).

79. Podemos hablar cuatro *perspectivas de modelos de calidad*: los modelos pedagógicos; los modelos empresariales-mercantiles; los modelos híbridos; y los modelos de investigación.

- a. Los modelos pedagógicos. Se caracterizan por estar basados en modelos educativos que contemplan el conjunto desde un enfoque sistémico de modo que se establecen múltiples interrelaciones (Mialaret, 1980). El comportamiento de cada uno de estos elementos repercutirá en los demás y en el conjunto. Entienden la calidad como un sistema de coherencias entre los distintos elementos. Lo habitual es que encuentren en los fines de la educación el inicio de este sistema de coherencias. Tienen el riesgo de quedarse en un plano teórico en lo que se refiere a la consecución de la calidad. No suelen plantear la evaluación, quizá porque se basan en prerrequisitos; cuando estos se dan, se da la calidad. Por otro lado el resultado de la educación lo entienden como un intangible.
- b. *Los modelos de gestión.* Aquí encontramos los de corte puramente empresarial-mercantil. Los más conocidos son el modelo EFQM de Calidad y Excelencia y los del enfoque de la Gestión de la Calidad Total o Mejora Continua. También cabrían en este grupo los que se refieren a los procesos de producción, entendiendo la educación como el producto de un servicio (Fernández Rodríguez, 2001; Fuenmayor Fernández y Granell Pérez, 2002). Tienen un enfoque de procesos y contemplan elementos de entrada, procesos de producción o prestación del servicio, elementos de salida y la evaluación. Son modelos cíclicos que se retroalimentan con la información que proporciona la evaluación. Buscan la eficiencia del sistema.
- c. *Modelos híbridos.* Suelen aunar criterios pedagógicos con elementos de los modelos empresariales-mercantiles. Por tratarse de modelos híbridos podemos encontrar algunos muy cercanos a los modelos pedagógicos (Cobo

Suero, 1995; Orden Hoz, 2002) y otros que lo están a los de tipo empresarial-mercantil (Jofré i Roca y Vilalta, 1998; García Alegre y Del Campo Canals, 2012). La adaptación de estos últimos al campo educativo no está exenta de reflexiones, críticas y problemas que suelen ser de tipo metodológico pero sobre todo conceptual. El hecho más evidente es el debate abierto en torno a la consideración del alumno en cuanto cliente, en cuanto producto o en cuanto productor y si el resultado del proceso –un determinado título– debe ser considerado como producto o este será el posicionamiento laboral que se consiga con aquél. Hay que reconocer, no obstante, el enorme esfuerzo que sobre todo, en el ámbito de la Educación Superior se ha hecho y se sigue haciendo en este sentido. En esta categoría se podrían considerar todos los modelos realizados como consecuencia de la puesta en marcha de los planes de evaluación de las universidades. Dentro de esta categoría también se podría contemplar el uso de distintos modelos distinguiendo el ámbito en el que utilice. Así se puede utilizar un modelo empresarial para cuestiones institucionales organizativas y otro de tipo pedagógico para tareas netamente educativas.

- d. *Modelos de investigación.* Puede tratarse de modelos *ad hoc* o de modelos de instrucción o aprendizaje que sirven de marco teórico desde los que investigar. El interés de estos modelos –grande, según nuestro parecer– es que parten de un planteamiento teórico educativo, se centran en una realidad educativa concreta y se extraen conclusiones que pueden ser aplicadas al mismo contexto en el que se ha investigado o extrapolarse a otros similares.

En estos modelos podrían incluirse los utilizados en el movimiento de escuelas eficaces, las iniciativas de mejora, la investigación acción, etc.

80. La mayoría de publicaciones en las que se presentan modelos de gestión de calidad, están referidos al ámbito universitario.

81. En la Universidad tienen mejor cabida los modelos híbridos con asunciones claras de los de tipo empresarial-mercantil, cuestión que puede estar justificada por la competencia y la presión a la que están sometidas.

82. En la Universidad ha habido una evolución en los modelos utilizados. Se ha pasado de modelos más de tipo pedagógico a otros de corte más empresarial-mercantil.

Síntesis conclusiva

En el apartado anterior hemos presentado las conclusiones referidas a cada una de las cinco acciones con las que se perseguía responder a los objetivos específicos I y II.

Estos a su vez, se plantearon como medio para dar respuesta al objetivo general de este trabajo; a saber:

Identificar, desde dentro de ámbito educativo y del panorama de la educación en España, la aparición del fenómeno de la calidad de la educación, su evolución y las posibles conceptualizaciones e implicaciones que dicho fenómeno pueda tener; ciñéndonos a la publicación de artículos en Revista de Educación, del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

Así pues, a partir de las conclusiones parciales presentadas anteriormente, intentaremos dar respuesta al objetivo general planteado.

Se puede afirmar que en España el interés y preocupación por la calidad de la educación ha aparecido de manera recurrente asociado a períodos en los que se acomete una expansión de la educación en el sentido de que esta llegara a más población o en el de ampliar la edad de educación obligatoria y la oferta de itinerarios formativos y titulaciones. Podríamos hablar del período que se extiende desde finales de la década de los 50 y la de los 60 y otro período que abarcaría los años finales de la década de los 80 y la década de los 90; a partir del año 1997 se publicarán artículos relacionados con la calidad de la educación de manera ininterrumpida con una producción irregular en los que destacarán algunos años de mucha producción. Este interés –manifestado supuestamente en la publicación de artículos– estaría relacionado con decisiones políticas de gran trascendencia en el campo. Y dentro de estas decisiones políticas, las que han focalizado la inmensa mayoría de trabajos revisados han sido los referidos a la Universidad. Podría decirse pues, que la publicación de artículos que tratan de la calidad de la educación están relacionados fundamentalmente con cuestiones coyunturales de la política educativa y de la evaluación institucional de la Universidad.

Según la frecuencia total y relativa de la producción de artículos, hemos visto que estas, tomadas globalmente, son bajas: se localizaron y revisaron 152 artículos de un total de 5553 que se publicaron a lo largo de todo el período que ha comprendido el estudio, lo que en términos relativos supone un 2,72%. La distribución temporal de los mismos, muestra que este interés ha sido creciente y se ha focalizado en períodos y años concretos, como se ha comentado. El estudio estadístico de artículos según la clasificación de materias de la CDU, confirma que el interés por la calidad se centra en

la Política Educativa y en la Universidad, y dentro de esta en los procesos de evaluación institucional.

Antes de hacer una aproximación al concepto de calidad de la educación, conviene hacer referencia a otras cuestiones relacionadas con la misma. Las materias o contenidos curriculares, es una de ellas y podría decirse que la calidad de la educación tiene poco que ver con ellos, a tenor del número de artículos que relacionan ambas cuestiones. Otro asunto es el de las etapas o tramos educativos: la calidad de la educación se relaciona casi exclusivamente con la Enseñanza Superior. Esto puede deberse –entre otras cosas– a que a los investigadores les resulte más accesible y operativo trabajar en su propio campo o a que a la Universidad le preocupa, sobre todo, la Universidad⁹⁸. Aunque nos inclinamos a creer que las decisiones políticas y los procesos de rendición de cuentas y de evaluación institucional en los que la Universidad se ve implicada –y de los que en ocasiones depende parte de su financiación– propician este tipo de trabajos.

Una tercera cuestión es que al hablar de calidad de educación aparecen un gran número de elementos que contribuyen a ella o la condicionan. Es lo que a lo largo del trabajo se ha venido planteando como factores *para* la calidad. En un proceso de sucesivas categorizaciones del contenido temático que se localizó, llegamos a establecer ocho categorías de factores: profesorado, alumnado, centro, evaluación institucional, currículo, metodología, recursos e investigación. Estos factores, según su distinta implicación con la educación pueden agruparse en factores intrínsecos y extrínsecos

⁹⁸ Como es lógico suponer, la mayoría de artículos son autoría de investigadores pertenecientes a universidades españolas.

para la calidad. Y por el tipo de influencia que sobre ella ejercen diremos que pueden ser factores directos o indirectos.

Una vez establecida estas ocho categorías vimos que era posible y conveniente agruparlas, a su vez, dando lugar a lo que hemos denominado dimensiones de la calidad; a saber: dimensión personal (profesores y alumnos), dimensión relacional (metodología y currículum), dimensión institucional (centro y recursos) y dimensión contextual (evaluación institucional e investigación). Las que mayor interés parecen despertar son la categoría profesor –de la única que se dice expresamente que es la de mayor importancia–, la categoría centro y la categoría evaluación institucional. La categoría investigación recibe menos atención que las anteriores y la categoría alumnos cuenta con pocas publicaciones. El currículum, la metodología y los recursos parecen importar muy poco.

La cantidad de factores con los que se relaciona la calidad de la educación y la diversidad de estos, evidencian que se trata de un concepto complejo y multidimensional. Esto es causa de que sea muy difícil de definir y que muchos autores mantengan que es una tarea imposible. Pero a esta dificultad hay que añadir que el concepto mismo de calidad, es un concepto relativo a momentos y contextos, es una noción usada en muchas ocasiones de forma ambigua e incluso –ya referido a la educación– como argumento justificativo de decisiones políticas e institucionales pero vacío de contenido.

Las cuestiones y factores relacionados con la calidad que hemos presentado, así como la idea de la dificultad de su definición, ayudarán a llegar a una comprensión más acabada del concepto de calidad de la educación y de su evolución.

Para llegar a una conceptualización de la calidad de la educación podemos hacer una aproximación de tipo pedagógico-educativo y una aproximación de tipo empresarial-mercantil. Dentro de la primera aproximación podría incluirse lo que hemos denominado una *concepción ingenua de la calidad de la educación* que equipara esta con un elevado nivel escolar y que sería la propia de la primera de las tres etapas comentadas a principio de este subapartado: finales de los años 50 y la década de los 60; años en los que se producen un importante proceso de extensión de las enseñanzas primaria y media.

En torno al inicio de los años 80, se comienza a hablar de una supuesta crisis de la educación. Posiblemente, esta idea de crisis educativa —expresada como crisis de calidad educativa— esté en la base del comienzo de una búsqueda sistemática de la calidad de la educación.

De este modo, en la década de los 80 se inicia una reflexión sobre la calidad de la educación que se produce dentro del debate pedagógico-educativo y desde los presupuestos que les son propios. La reflexión pedagógica lo que hace es proponer modelos de educación. Son modelos sistémicos que describen las múltiples y complejas relaciones entre los elementos del sistema e identifican una serie de criterios que definen las claves de la calidad. Es decir, si se describe la educación en sus elementos constitutivos y se identifican las relaciones entre ellos, conseguir la calidad de la

educación consistirá en cumplir los prerrequisitos que el sistema requiere para su correcto funcionamiento. Esto es, si existe una legislación que ordena material y funcionalmente el sistema hacia unos objetivos y fines, si existe un centro con recursos materiales y personales suficientes para dar respuesta adecuada a la normativa en los objetivos y fines formulados, si existe un profesorado con las disposiciones personales y técnicas adecuadas para responder a las exigencias legales e institucionales y existen alumnos –familias– dispuestos a *dejarse* educar, entonces el sistema funcionará correctamente. Esta es la idea que varios autores en los artículos revisados presentaban como sistema de coherencias. Y una cuestión a destacar es que hablan de la educación en general, sin distinguir ni etapas ni materias.

En esta reflexión, no suele aparecer la evaluación del sistema porque –según nosotros lo hemos denominado– se utiliza *un concepto apriorístico e inacabado de la calidad*. Es decir, no se necesita evaluación porque la clave está en un ajuste de los elementos en su naturaleza constitutiva y en sus relaciones. Pero también, y esto es muy importante, porque el resultado, es un resultado intangible y nunca acabado. Efectivamente, la Pedagogía conceptualiza la educación como un proceso de perfectibilidad que es noción de persona y no admite medida ni comparación sino con un estadio anterior en cada uno de los individuos no pudiendo alcanzar ninguno del que se diga que es el último, el mejor o el de mayor calidad.

Como decíamos, en esta perspectiva no se contempla la evaluación en el sentido de la consecución de estándares, lo que no significa que no se esté abierto a la revisión y mejora del conjunto.

Este tipo de planteamientos se dejó notar, sobre todo, en experiencias concretas como el movimiento de escuelas eficaces o el movimiento para la mejora⁹⁹. No aparece en nuestro estudio, referencias a la realización de este tipo de experiencias más allá de la segunda mitad de la década de los 90. No sabemos si porque no las ha habido o si no han interesado como contenido de investigación y publicación.

Es en la década de los 90 cuando se introduce en la educación los modelos empresariales de gestión de la calidad surgidos y consolidados en el contexto de la competencia de mercado. Y lo hará a través de la Educación Superior. Podríamos decir que este es un *concepto normativo y evaluativo de la calidad de la educación*: fija estándares hacia cuya consecución se dirigirán las acciones y procesos del sistema asegurando un estricto control en todas y cada una de las operaciones a realizar y dándole gran importancia a la evaluación. Establece un ciclo de mejora continua dividido en diversas fases de las que la evaluación cerrará un ciclo e informará al siguiente. El concepto de calidad que llega a la educación de la mano de la perspectiva empresarial-mercantil –después de una evolución producida y condicionada por éxitos en la práctica y por diversos avances teóricos– es el de la calidad total. Criterios básicos de esta concepción son el control de los procesos, la mejora continua, el liderazgo de la alta dirección y la satisfacción del cliente.

Esta perspectiva se articula en la Universidad, básicamente, a través de los modelos que nacen de las Normas ISO y del modelo EFQM de Calidad y Excelencia. En su aplicación práctica, se ha intentado hacer una traducción de la terminología de la

⁹⁹ Estas dos concreciones habían asumido ciertos elementos de la calidad de tipo empresarial mercantil pero sus planteamientos seguían siendo de tipo pedagógico educativo.

empresa a la terminología educativa, pero sigue sin haber consenso sobre el uso de estos modelos en términos generales y, también, sobre cuestiones más parciales como la conceptualización del alumno como cliente, producto o productor, por ejemplo.

Esta perspectiva llega a la Universidad casi una década después de que se hubieran iniciado en diversas universidades españolas, procesos de evaluación institucional puestos en marcha a partir de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Con los sucesivos planes de evaluación de la Universidad, los modelos de evaluación institucional, que habían sido fundamentalmente de corte pedagógico-educativo, evolucionan a posturas de tipo empresarial-mercantil. Según se recoge en distintos trabajos, se pasa de procesos evaluativos para la mejora a procesos evaluativos para el control.

A partir del año 2000, por el proceso de formación del Espacio Europeo de Educación Superior, se consolida el uso de este tipo de modelos de gestión de la calidad como medio para la acreditación de titulaciones universitarias en el ámbito europeo.

Otras dos cuestiones de interés son la poca atención que suscita la educación no universitaria en relación con la calidad de la educación y un cambio de tendencia en la producción de artículos que puede percibirse en los últimos diez años aproximadamente. Si en décadas anteriores, se había reflexionado sobre la calidad de la educación como una construcción teórica o sobre su implementación a través de modelos, desde la segunda mitad de la década del 2000 se incrementa la publicación de artículos de investigación que centran su interés en cuestiones precisas que pueden ser *causa de mejora*, más que hacerlo sobre cuestiones más globales de la calidad de la educación.

Hasta aquí las cosas, y antes de pasar a una reflexión sobre las conclusiones y una propuesta para la reflexión, quisiéramos hacer una síntesis resumida que sea respuesta para el objetivo general tal como se formuló.

Según la publicación de artículos relacionados con *la calidad de la educación* en *Revista de Educación* durante el período comprendido entre 1941 y 2015 podemos decir que se trata de un *constructo* que no despierta demasiado interés relativo, pero que ha ido en aumento y desde hace veinte años está presente de manera permanente.

Es muy difícil de definir por la cantidad de factores, ámbitos y dimensiones del fenómeno educativo y de la sociedad en general con los que está en relación. No obstante, sí se puede afirmar que *calidad de la educación* hace referencia mayormente a aspectos de gestión más que a aspectos pedagógicos y que interesa sobre todo a la política y a la Universidad.

Su repercusión en la educación se ha manifestado principalmente en la adopción de sistemas de gestión importados del ámbito empresarial-comercial. La perspectiva de calidad propia de las reflexiones pedagógico-educativas, no han tenido una gran repercusión en la educación. El uso del término *calidad de la educación* difícilmente hace referencia a los fines últimos de la educación ni entiende los componentes de esta según el significado que se les atribuye desde la filosofía o la teoría de la educación.

Se desprende del análisis de artículos que no todos los elementos que constituyen la educación pueden abordarse del mismo modo. El acto educativo concreto encontrará en las perspectivas pedagógicas-educativas criterios valiosos que lo guíen y le confieran la potencialidad de lo que persigue. Pero las perspectivas empresariales-mercantiles

pueden provocar un grave daño a la educación al ponerla en relación únicamente con fines que puedan ser medidos y evaluados y no los propios de la educación que son fines intangibles e inacabados. Por el contrario, un modelo pedagógico difícilmente podrá ser guía de la gestión económica y administrativa de un centro.

Creemos por ello que la expresión *calidad de la educación* abarca un significado tan general y diverso que, sobre todo, tiende a crear confusión y sería mejor utilizar con mucha cautela; por ejemplo, adjetivándola con el aspecto o ámbito al que se refiere. Nos parecería mucho más adecuado hablar de políticas bien fundamentadas o dirigidas en y por las ciencias de la educación; de buenas prácticas en gestión de centros, ya sea de los recursos materiales como, principalmente, de los humanos; de coherentes diseños curriculares que adecuaran de modo pertinente los elementos de este a las necesidades reales de desarrollo o formación de los alumnos; y de metodologías y técnicas educativas que, en lugar de perseguir la mera absorción acrítica y reproducción de contenidos, propiciaran en el alumno una actividad autónoma y creativa, tanto de manera personal como colectiva.

11. Reflexión final

Según se desprende de la investigación, la búsqueda de la calidad de la educación de manera sistemática y rigurosa, como un problema que afecta de manera global a la educación y al sistema educativo, tiene como principal causa la percepción de una supuesta crisis generalizada de la educación. Esto es una idea clave, pues no se averiguan soluciones para lo que no plantea problemas ni se buscan respuestas donde no

hay preguntas a las que responder. E insistimos en la centralidad de esta idea, porque quisiéramos poner en duda la dicha crisis o, cuanto menos, matizarla.

Según lo que acabamos de decir, la búsqueda de la calidad de la educación lo que pretende es solucionar un problema que la educación tiene. Evidentemente, si se busca como solución aportar calidad, el problema es que esta o no está, o no lo está en sus debidos términos.

Según hemos podido comprobar en nuestra revisión, durante las tres primeras décadas –aproximadamente– que abarca nuestro estudio, en España, asegurar la calidad de la educación se planteaba asegurando la formación inicial del profesorado; de ahí medidas como la de exigir el Bachillerato Superior para acceder a los estudios de Magisterio y situarlos en el rango de estudios universitarios.

La Ley General de Educación de 1970, nuevamente retoma la cuestión de la formación del profesorado pues las medidas anteriores no habían conseguido el objetivo que se perseguía, la buena formación del cuerpo de maestros. En ello se veía una de las tres claves en las que se basaría la mejora cualitativa de la educación. Según palabras del mismo Villar Palasí, estas claves eran “la renovación de los contenidos y medios de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación educativa.”. El propósito de alcanzar la calidad de la educación quedó en mera intención porque, como recoge Serrano Pelegrí (2015), la ley contaba con una extraordinaria memoria económica pero no llegó a disponer de la financiación suficiente para llevarse a cabo en los términos planteados.

En la década de los 80 aparecen trabajos que desde la reflexión pedagógica abordan la cuestión de la crisis de la educación y de la búsqueda de la calidad de la educación. Parece entonces, que el problema es de mayor envergadura pues hay que considerarlo desde un enfoque sistémico por el cuál, la educación deba ser entendida como un subsistema dentro del sistema social. Pero dentro de esta complejidad, el factor que sigue considerándose como principal es el profesor y su formación. Una década después, la LOGSE vuelve a retomar este mismo planteamiento de manera mucho más rigurosa. En el artículo 55 recoge como el primero de siete factores que favorecen la calidad de la enseñanza “La cualificación y formación del profesorado.” Sin embargo, a lo largo de la década irán cobrando más y más importancia los modelos empresariales-mercantiles que irán ganando lugar a los de tipo pedagógico que se habían comenzado a utilizar años atrás en algunas universidades españolas.

Por este cambio de perspectiva para buscar la calidad de la educación, cabría pensar que la pedagógica no había sido la adecuada pues se acabó buscando soluciones en un campo distinto al educativo. A nuestro parecer, es evidente que se dio un desajuste entre el problema y la solución. Problemas educativos, necesitan soluciones educativas; sin embargo, desde la segunda mitad de la década de los noventa parece que la solución a los problemas educativos ha sido una solución empresarial-mercantil.

Y es ahora cuando quisiéramos entrar a matizar la afirmación de la existencia de una crisis educativa. Si planteamientos pedagógicos no aciertan con la solución a la crisis de la educación pero sí parecen hacerlo planteamientos empresariales-mercantiles, cabe pensar que los problemas no sean educativos y sean del tipo de los que pueden solucionarse con soluciones economicistas.

Es ahí donde se dirige nuestra argumentación. Por supuesto que cuando irrumpe la preocupación y el debate por una adecuada educación, esta estaba en crisis; es decir, necesitaba de reformas de diversa índole y profundidad. Pero lo que la educación no podía –ni puede– resolver o a lo que la educación no puede dar solución es a los problemas y aspiraciones económicos de los estados. Dicho de otro modo, la crisis de la educación, de la calidad de la educación –más allá de cuestiones puramente pedagógicas– no es sino crisis de las expectativas que la sociedad ha puesto en la educación; de los fines que a la educación se le han impuesto desde ciertos intereses sociales. La crisis o el desajuste no es de la educación respecto de sus fines, el desajuste reside en que se están fijando “los fines de la educación en términos de desarrollo del capital humano” y para ello debe “fomentar la mejora de la productividad educativa con el fin de aumentar la competitividad económica” (Hargreaves & Fink, 2006, p. 44)

A la educación hay que fijarle sus fines en el desarrollo de la persona en virtud del proceso de perfectibilidad inherente a esta. Serán las personas en el desarrollo de sus potencialidades las que aporten valor a la sociedad. Pero para esto, la sociedad tiene que permitir que la educación actúe a través de los medios que le son propios. Incluso, iremos más allá. Debería ser la sociedad la que asumiera su parte en la responsabilidad de los fines a los que la educación se dirige. Si la educación necesita profesorado bien formado en lo técnico y en lo pedagógico, o centros educativos con autonomía suficiente para investigar e innovar, etc., la sociedad debería procurar que así fuera en lugar de obligar a unos precisos fines de rendimiento evaluados a través de laboriosos procesos que más allá de tareas burocráticas pueden tener dudosos resultados.

Sin embargo, somos de la opinión que los modelos de tipo empresarial-mercantil, adaptados sin que se vea afectada la natural jerarquía de un centro educativo, pueden ser instrumentos adecuados para la gestión y organización escolar. Es decir, no todas las dimensiones de la educación tienen la misma naturaleza y por ello, asegurar una adecuada calidad pasará por utilizar procedimientos diferenciados según la dimensión de que se trate.

En este sentido, además de posibles líneas de investigación futuras, queremos hacer una propuesta que –a falta de un análisis más profundo del conjunto, de cada uno de sus elementos y de sus relaciones– puede servir como aproximación a un concepto de educación que ayude a plantear un camino por donde progresar en una cada vez mejor educación.

12. Propuesta

Lo que se presentará a continuación es un modelo de educación que, según la clasificación de conceptos de calidad que hemos establecido en este trabajo –concepto ingenuo de calidad, concepto apriorístico de calidad y concepto normativo-evaluativo de calidad– se encuadra en el segundo tipo. Esto es, vamos a presentar un modelo de educación que supone un concepto apriorístico de la calidad. Recordaremos que hemos definido este tipo de conceptos como de tipo pedagógico-educativo, que hablan de la calidad de la educación a partir de modelos de educación. Son concepciones *apriorísticas* porque entienden que la calidad de la educación o la educación esperado o

que pretendemos ¹⁰⁰ es el resultado inevitable de la concurrencia de una serie de factores y elementos que se comunican a través de unas relaciones específicas. Se entiende que el resultado de la educación es intangible y siempre inacabado.

Para presentarlo adecuadamente, hablaremos de tres cuestiones que han aparecido durante este trabajo y de una cuarta que aportaremos como base de la propuesta que queremos hacer.

Hemos hablado en este trabajo, cómo en la década de los 80 aparecen modelos de tipo sistémico, que entienden la educación como un sistema en sí mismo y como un subsistema social. Nos hemos manifestado a favor de este enfoque de la educación y del conveniente uso de modelos que presentaran una visión de conjunto de la misma.

También hemos traído a colación, en diversas ocasiones, las experiencias sobre las escuelas eficaces que ponen de relieve la capacidad del centro para ser, mediante ciertas acciones específicas, predictor de éxito escolar por encima de otro tipo de centros y que, desde esta perspectiva, el centro debe ser concebido como unidad de cambio y de mejora.

Un tercer punto es la categorización que hemos realizado de los factores para la calidad y las dimensiones en que se constituyen algunos de ellos en relación a la educación.

Y finalmente, debemos hablar de un modo de ver la educación resultante de estudios y trabajos que realizamos con anterioridad. Se trata de un modelo antropológico de la

¹⁰⁰ Siendo que hemos concluido que el uso del término *calidad de la educación* introduce confusión, en lo sucesivo intentaremos evitar su uso.

educación que con esta investigación, fundamentalmente con las cuestiones previas que acabamos de nombrar, se verá enriquecido y completado.

Reflexionar sobre la educación como actividad intrínsecamente humana cuyos agentes son personas relacionadas para la consecución de los fines de aquella y que estos fines eran, precisamente, que la persona se desarrolle en su integralidad y en un proceso inacabado e inacabable de perfectibilidad, nos llevó a asumir que el mejor modelo que podía representar lo que la educación fuera, era un modelo de persona. Es decir, si la persona es el inicio, el agente, el proceso y el fin de la educación, la persona debe ser representación o modelo de la educación. Lo que la educación sea, cabe en la persona y en la persona, puesto que es principio, camino y fin de la educación se verá cómo deba ser esta.

No se trataba de una reflexión nueva o que hiciéramos en el vacío, ni muchísimo menos. Desde la idea del *homo mensura* de Protágoras hasta autores próximos a nosotros como Barrio Mestre, pasando por los grandes pedagogos de la historia encontramos justificación en esta íntima relación entre la antropología y la educación. Sin querer hacer una reflexión antropológica ni filosófica hemos tomado en consideración dos cuestiones para fundamentar nuestra propuesta.

La primera de ellas, diríamos, se trata de una formulación moderna del principio de Protágoras realizada por Scheler y que nosotros hemos recogido de Fayos Ferrer (2015):

La misión de un antropología filosófica es mostrar exactamente cómo la estructura fundamental del ser humano explica todos los monopolios, todas las funciones y obras específicas del hombre: el lenguaje, la conciencia moral, las

herramientas, las armas, las ideas de justicia y de injusticia, el Estado, la administración, las funciones representativas de las artes, el mito, la religión y la ciencia, la historicidad y la sociabilidad,... (pp. 108-109)

Esta cita de Scheler nos parece nuclear y abre una vía para la educación que se separa del enfoque sociológico –como los modelos que se han visto a lo largo de este trabajo–: la educación no es una construcción social, es una obra específicamente humana, aunque pueda tomar las formas de organización y de realización propias de las sociedades en las que toma cuerpo.

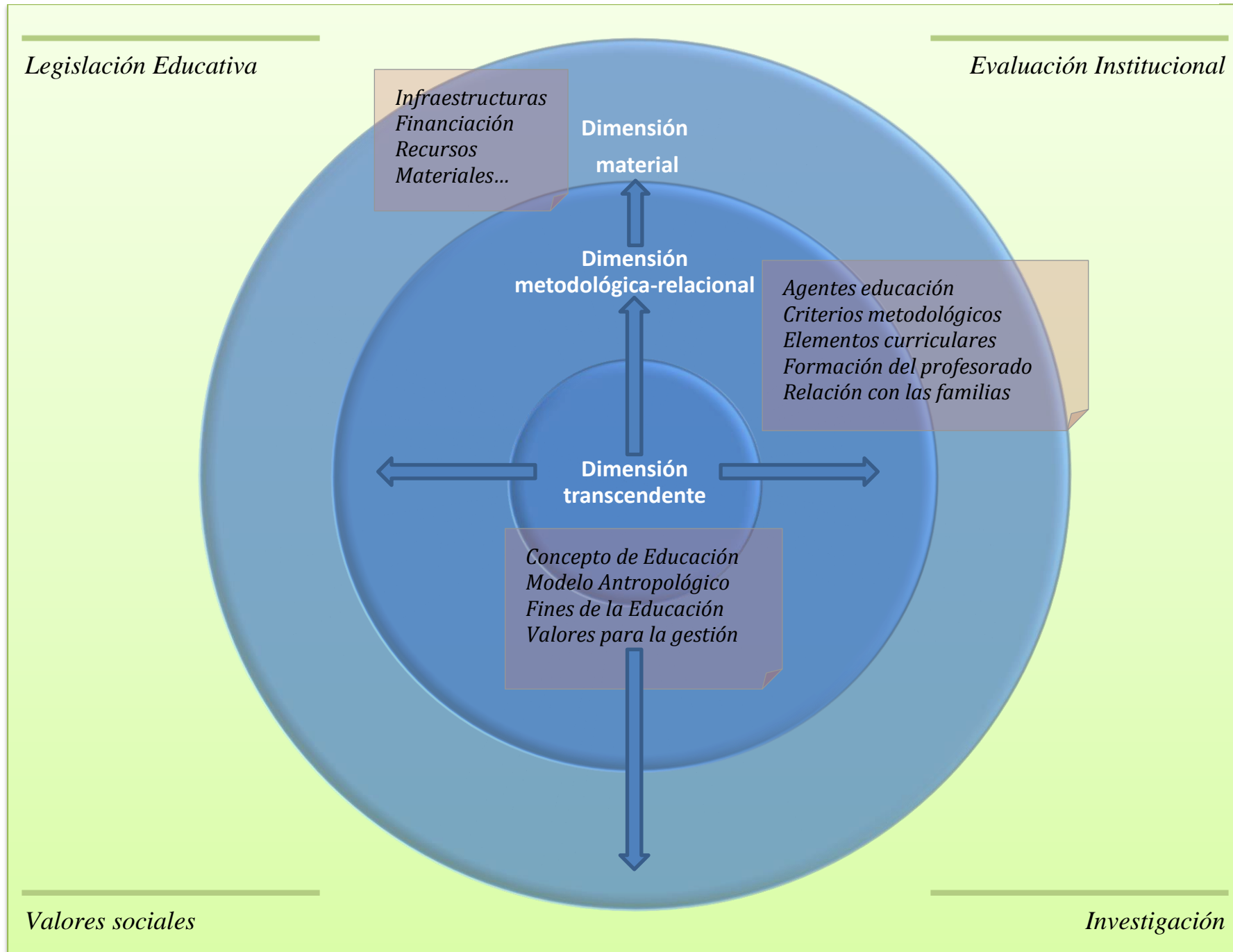
La segunda es el análisis que Stein (2003) realiza de las relaciones entre la antropología y pedagogía y la estructura antropológica que describe en esa misma obra. La persona –dice– “es un microcosmos en el que se unen todos los estadios del ser” por ello puede ser medida de cualquier cosa. Habla de la persona como cosa material y como organismo, como interioridad y como trascendencia. Estas dimensiones están dispuestas en una jerarquía por la cual cada uno de estos estadios del ser subsume los estadios anteriores, siendo la dimensión material orgánica la inferior y la dimensión trascendente, la superior y la más específicamente humana.

Nosotros con la idea de Scheler de que la estructura del hombre explica las obras específicamente humanas –en nuestro caso la educación– y tomando esa estructura de la que habla la que propone Stein hemos querido –con humildad y prudencia pues no es nuestro campo el de la antropología– intentar un modelo para explicar la educación. Así, hablaremos de un modelo sistémico tridimensional de la educación que toma del modelo de persona sus tres dimensiones y las relaciones específicas que en la persona se

dan. El modelo es el que presentamos en la Ilustración 36. Se trata de tres anillos concéntricos que representan cada una de las dimensiones de la persona: la dimensión física-fisiológica, la dimensión psicológica-afectiva y la dimensión espiritual-trascendente. Nosotros hemos denominado a la primera de las tres dimensiones como la dimensión material; a la segunda la hemos llamado la dimensión metodológica-relacional; y a la tercera, la dimensión trascendente. En el modelo aparece la dimensión material como el anillo externo, la dimensión metodológico-relacional como el anillo intermedio y la dimensión trascendente como el anillo interno y eje del conjunto.

Así pues, estamos ante un esquema de partida, que iremos completando, con el que ver el fenómeno de la educación como un sistema, que entraña tres dimensiones cada una de ellas con una entidad distinta. No diremos que son de distinta naturaleza pues todas ellas son y deben ser educativas pero sí que entrañan diferencias entre unas y otras; si bien todas, como la persona, están y deben estar en estrecha relación, en íntima relación.

De la dimensión física se puede decir que es el soporte físico que la educación, en las sociedades modernas, necesita para su realización. Estamos hablando de espacios específicos, materiales con los que desarrollar las distintas actividades y, en general, todo tipo de recursos materiales. Pero también de la manera en cómo nos organizamos para que ello pueda ser llevado a cabo, en qué momento, durante cuánto tiempo, en qué períodos, quiénes, cuántos, ... En las sociedades occidentales, desde hace aproximadamente casi dos siglos –según países– todos estos asuntos vienen resueltos, o por lo menos orientados, por la legislación educativa.



La dimensión física es la parte del sistema más cambiante. Su definición concreta vendrá marcada, en gran medida, por cada uno de los centros; si bien es verdad como se ha dicho que está determinada por la legislación. Pueden encontrarse centros de una misma institución que tengan una presencia distinta: edificios y espacios, ambientación colegial, materiales didácticos,... Incluso lo que viene marcado específicamente por la normativa puede presentar peculiaridades. Piénsese, por ejemplo, que sobre haber una ratio común un centro puede no alcanzarla en alguna de sus aulas y otro sí o incluso superarla, como sería el caso de un grupo con aumento de ratio por cualquiera de los motivos previstos por la misma normativa. Esta peculiaridad de dimensión altamente cambiante se constata incluso entre una etapa y otra entre un ciclo y otro, entre un aula y otra. Esto es evidente, todo el mobiliario escolar, por ejemplo cambiará radicalmente entre aulas de Educación Infantil (en las que puede no haber ni sillas ni mesas o ser utilizadas ocasionalmente) y aulas de etapa Secundaria. Esta dimensión física también entrañaría el factor de los recursos de que se dispone para hacer posible la educación en su sentido más material. En definitiva, se trata de una dimensión compuesta, básicamente, por el marco organizativo, los materiales y los recursos y los medios.

A la dimensión intermedia de nuestro esquema la hemos llamado la dimensión metodológica-relacional. Vendría a suponer aquello que se hace; se trata de una dimensión ejecutiva.

Es una dimensión metodológica porque precisamente es la metodología, según su concepción teórica, la que pone en relación –en una determinada relación u otra– tanto a las personas como a los elementos que intervienen en el acto educativo –materiales y elementos curriculares–. Conviene también hacer algún comentario sobre la cuestión

de la metodología. Primero, siempre se sigue una determinada metodología; bien porque se elige, bien porque se usan unos materiales que implícitamente suponen una metodología determinada. Es decir, existe siempre, buena o mala, formativa o dispedagógica, explícita o no.

Otra cuestión que tiene interés, o cuanto menos llama la atención, es que el resto de elementos curriculares son ampliamente desarrollados por la legislación educativa, pero, a la metodología se la nombra pero no se la trata de forma extensa como al resto. Sin embargo, como ya se ha dicho, la metodología es una de las claves que posibilitará que el tipo de relación que se ponga en juego sea más o menos conveniente.

Es una dimensión metodológica porque viene delimitada por los criterios de cómo hacer para alcanzar lo que se pretende. Lo delimita y lo posibilita al mismo tiempo, pues aquello que se hace debe responder a criterios de actuación que forman ese marco. Estaríamos hablando de cómo se hace y por qué. También es *relacional* porque es justo esta dimensión el punto donde entran en relación la práctica totalidad de los elementos que componen el esquema en su conjunto. Pero sobre todo porque es donde *se realiza la educación*; esta dimensión posibilita la relación entre personas con motivo de ciertos aprendizajes y esto es el núcleo mismo de la educación, *la educación es relación*.

Evidentemente, lo que se hace, se hace apoyándose en el soporte que supone todo lo dicho en la dimensión física. Es decir, esta dimensión no tendría sentido sin aquella; y al revés. No nos imaginamos a nuestros alumnos en otro sitio que no sea el centro ni un centro sin alumnos. Esto, aunque de Perogrullo, es conveniente que quede dicho pues una de las claves del esquema, como del modelo antropológico al que lo referimos, es la

íntima interrelación de las tres dimensiones de las que hablamos. En realidad, la intimidad entre ellas es tal que cabe decir que ninguna de ellas es posible sin la otra; tendremos oportunidad de volver sobre esto. Esta dimensión entraña una posibilidad de cambio; sin embargo, el cambio o variabilidad en él será mucho menor que en la dimensión física porque, evidentemente, la silla que hoy está, mañana se cambia por otra pero un criterio que marque el uso de ciertos materiales o cómo deben ser realizados determinados ejercicios o de qué manera conviene corregir a los alumnos o cuál será el mejor método para posibilitar la atención de los alumnos, su motivación, etc. eso son cuestiones que pueden variar pero que tienen una clara tendencia a permanecer inalterados cuando se han encontrado criterios educativos válidos. En esta dimensión se pueden incluir lo que en la actualidad se llaman elementos curriculares: los contenidos, los objetivos, la evaluación, los recientes estándares de aprendizajes y competencias, y la metodología. Piénsese que en condiciones normales una ley de educación permanece durante largo tiempo.

Los elementos de este ámbito son menos específicos, están más compartidos entre distintas etapas educativas. Incluso es posible encontrar elementos metodológicos o principios educativos y pedagógicos en enseñanzas no universitarias y universitarias. Piénsese por ejemplo, los criterios y métodos de evaluación, el desarrollo de competencias, criterios para el tratamiento de los contenidos o el uso formativo del error,...

Finalmente, la parte interior, más pequeña y menos visible es, sin embargo, la parte esencial, nuclear, el axis de la educación; estamos hablando de la dimensión trascendente de la educación. Supone el fundamento último de la educación, es la parte

más inmaterial y está compuesta por los conceptos en que se fundamenta: el modelo antropológico, los agentes de la educación, el concepto de la educación y los fines de la educación. Toda cuanto se acometa en un centro vendrá determinado por esto, no por documentos ni declaraciones, sino por la concepción real e íntima que la institución –las personas que la constituyen o, mejor, que le dan vida– tienen de todo ello. El clima institucional, la autonomía, la corresponsabilidad, el tipo de formación,... todo ello estará determinado por esta dimensión axiológica.

Hay que hacer una aclaración en cuanto a los agentes de la educación. Al hablar de sujeto de la educación se está haciendo referencia, según terminología habitual, tanto al educando como al educador pues desde esta perspectiva de la educación como relación ambos son considerados como sujetos de la misma. Conviene también aclarar como la ubicación del sujeto de la educación en el esquema, en definitiva de las personas, es problemática pues en todas las dimensiones se hace presente. Por ser la persona, qué duda cabe, el centro y eje de la educación se ha ubicado en el esquema en la dimensión trascendente por ser esta, una dimensión nuclear.

Esta dimensión es trascendente en varios sentidos. Primero, porque debe trascender más allá de sí misma y las otras dos dimensiones han de quedar imbuidas de lo que es esta dimensión. Así el modelo de persona, el concepto de educación, sus fines y el sujeto son aquello en lo que todo queda unido en lo que todo se engarza y en lo que todo toma el sentido de por lo que *es* en la educación. Esta trascendencia es fundamental, pues conseguir que el valor que le damos a la persona, a la educación, los fines que queremos para aquélla por medio de esta –plano trascendente–, que todo esto pueda ser recogido en cada una de las acciones –plano metodológico-relacional– que se realizan

en los espacios y en los tiempos idóneos para ello –plano físico– será la clave para conseguir que la educación sea lo que esperamos de ella, o de otro modo y según la terminología y temática de este trabajo, sea una educación de calidad.

Su trascendencia radica también en que esta dimensión no tiene variación entre etapas ni siquiera entre centros distintos de una misma institución; incluso puede decirse que será muy similar entre instituciones distintas pero que comparten unos mismos planteamientos en sus idearios.

También es trascendente porque esta dimensión trasciende las épocas y los tiempos. Se adaptará, se completará o se matizará pero la esencia será inalterable. Puede ocurrir que se cambie esta dimensión por otra pero entonces estaremos en otro modelo de educación. Nunca podrá ser que se modifique esta dimensión y permanezca el mismo sistema, porque si se modifica se habrá modificado el modelo. Un cambio de época histórica, un cambio de cultura, un cambio en la cultura profunda, ... pueden propiciar un cambio en esta dimensión.

Después de la descripción, somera, de estas tres dimensiones quedaría por hablar de una dimensión más que es donde todo lo anterior se desarrolla. La dimensión que completa el escenario es el contexto histórico-social. La educación guarda una íntima relación con la sociedad en la que se produce y cada sociedad es resultado de su propio devenir histórico; esto es evidente. Así, la educación se va a ver condicionada en mayor o menor grado, según momentos de la historia, tipos de sociedad y situaciones, por las dinámicas propias de la sociedad en la que se produce. Estas dinámicas pueden jugar a favor, de modo que sean fuerzas que ayuden al correcto desarrollo de la educación o,

por el contrario, pueden aparecer fenómenos sociales que dificulten su desarrollo. De forma indirecta ya se ha expuesto algo sobre la influencia que puede tener el contexto sobre la educación cuando se hablaba de la dimensión trascendente. Es en esta dimensión social donde hemos situado anteriormente factores para la calidad como la evaluación institucional o la investigación.

A continuación vamos a exponer ciertos principios que deben aparecer para que las relaciones de las que hemos hablado puedan darse conforme a lo que se pretende. Nos ayudaremos para ello de un pequeño símil o metáfora. Hablaremos del modelo presentado como si de una rueda se tratara y su giro, la manera en cómo lo hace, representara el correcto ajuste o funcionamiento del sistema. Los principios a los que nos referimos son: Jerarquía y centralidad, Interdependencia, Permeabilidad y Sinergia específica.

Comencemos por la *Jerarquía y centralidad*. Las dimensiones que se han presentado, como se ha dicho, están en una íntima relación. Una característica de esta relación es que mantienen entre sí una jerárquica de centralidad. Lo que debe estar en el centro, según nuestro esquema es la dimensión trascendente, su oportuna centralidad hará que el conjunto tenga un giro preciso. Es fácil imaginar lo que ocurriría si el eje de una rueda no estuviera en el centro. Cuanto más alejado del centro estuviera el eje, tanto más irregular sería el giro, provocando vaivenes difíciles de controlar. Esto podría ser ejemplo de la imagen distorsionada que puede tenerse de la educación cuando pensamos que el material didáctico es el centro de todo el sistema. Podría pensarse entonces que sin ellos o con una merma de ellos la educación se acaba. Sin embargo, los materiales se sitúan en la dimensión física; son necesarios para que se desarrollen las

distintas acciones formativas pero pueden ser prescindibles, –según materiales y situaciones, por supuesto; etc.

No obstante lo anterior, hay que dejar claro que entre las dimensiones y los ámbitos existe una *Interdependencia* que si se llegara a obviar, el resultado podría ser, igualmente, indeseable. Esto ya se ha comentado. Nadie puede imaginar una escuela sin personas o estas sin escuela –aunque esto último sería más posible. O más chocante aún una escuela llena de las personas que deben ocuparla pero sin nada que hacer. La realidad es que en todas las escuelas habrá personas haciendo *cosas*. La disfunción vendrá –el giro inadecuado– cuando esas *cosas*, las distintas acciones formativas –dimensión relacional-metodológica– no sean un verdadero punto de relación entre personas ni pongan en esa relación los fines propios de la educación que se pretende –dimensión trascendente–. Es decir, se pueden desarrollar actividades en un aula durante una o varias sesiones de clase, pero es posible que no se produzca una verdadera relación entre las personas que comparten espacios y tiempos. Tampoco esto es infrecuente. Niños que trabajan con sus libros o frente a su pantalla o cualquier otro material y que con el adulto con el que está sólo recibe una mínima instrucción sobre qué debe hacer, cómo hacerlo o sobre el resultado obtenido; aquí no hay relación auténtica de personas. O pudiera ser que no se realizaran actividades encaminadas a poner en juego los valores que el proyecto educativo del centro proponen como elemento distintivo de la institución,... Ciertamente que será muy difícil encontrar realidades tan extremas como las presentadas y en mayor o menor medida estos ajustes existirán, pero la educación que se pretende se conseguirá en la medida que estos ajustes

se produzcan con un mayor nivel de coherencia. O de otro modo, exista una correcta relación o permeabilidad entre las distintas dimensiones.

La *permeabilidad* dentro del sistema tiene que ver con el fenómeno por el cual lo que ocurre y cómo se produce en cualquiera de los elementos del sistema influirá en los restantes. Según las condiciones, intensidad, duración y dirección de estas influencias pueden consolidarse las condiciones que se persiguen o por el contrario puede producirse alteraciones y modificaciones no deseables. Si son los fines del proyecto educativo los que mediante diversos medios permean sobre la dimensión relacional-metodológica se estarán produciendo prácticas educativas deseables. Si en determinado momento por presiones de cualquier tipo dejaran de llevarse a la práctica acciones coherentes con los valores institucionales, a la larga esto podría provocar un cambio real en los fines del proyecto educativo, aunque de *facto* no se recogieran en un documento. Esta idea de *permeabilidad* también debe tenerse en cuenta en la relación que el sistema establece con la sociedad. Esto es muy interesante y se evidencia con el papel educativo que juegan los medios de comunicación y, cada vez, más las redes sociales. Pero también puede haber una permeabilidad de cuestiones económicas o políticas sobre el sistema y no solo de tipo cultural. Cuando páginas atrás, hablábamos del peligro de ciertas prácticas evaluativas en el sentido que podrían reducir los fines de la educación a aquello que se pudiera medir, nos estábamos refiriendo a esto.

La última característica a la que nos hemos referido es la *sinergia específica*. Se trata de una idea muy cercana a la de *permeabilidad* y que viene a complementarla y es que para que haya un buen ajuste en el sistema y un “giro” pertinente y preciso las sinergias propias del mismo debe ser centrífugas. De otra manera, debe procurarse que

la permeabilidad se produzca regularmente de la dimensión trascendente a las otras dos y de la dimensión metodológica-relacional a la física. Igualmente debe procurarse un adecuado *filtro* para que la posible permeabilidad centrípeta que pueda existir, actúe sobre el sistema como una sinergia que sume fuerzas en la dirección deseada. Un ejemplo representativo de la permeabilidad centrífuga que se espera, puede ser que teniendo como principio educativo el esfuerzo personal –dimensión trascendente–, se busquen metodologías que propicien este esfuerzo mediante, por ejemplo, actividades en las que la participación e investigación de los alumnos sea clave de las dinámicas, u otras en las que se busque la actividad reflexiva y crítica de los alumnos, etc. –dimensión metodológico-relacional–. Estos criterios metodológicos devenidos de los principios educativos tendrán soporte físico y organizativo en determinados materiales que propicien la creatividad y la búsqueda de alternativas o en agrupaciones –dimensión física– que posibiliten el intercambio y la argumentación de pareceres. Algunos posibles casos de permeabilidad centrípeta que conviene dejar pasar al sistema, o mejor, que hay que hacer pasar al sistema, son los aportes de la investigación educativa, las prácticas adecuadas, la aportación y formación desde distintas ramas del saber que supongan fortalecer los principios educativos, etc. Entre las sinergias centrípetas no deseadas podemos encontrar el uso de ciertos materiales que suponen criterios metodológicos inconsistentes con los principios educativos de una institución, la realización de actividades –por presión de familias o por problemas de financiación, etc.– contrarias al ideario de un centro, etc...

Como decíamos, con este modelo se pretende hacer una propuesta que pueda servir como reflexión y guía para analizar la práctica educativa y ajustarla a según las relaciones descritas.

13. Líneas de investigación futuras

Son varias las posibles líneas de investigación que se nos han planteado conforme realizábamos la presente investigación.

Dos de ellas se presentan de manera inmediata. Una es poder replicar esta investigación en otras revistas; se podría hacer en referencia a un período similar o bien centrándose en alguno de los períodos de mayor interés. La otra es continuar esta misma investigación en 2021 de modo que se pueda completar la década en la que estamos y comprobar cómo evolucionan las frecuencias de publicación y las posibles variaciones temáticas.

Otras cuestiones que nos parecerían de interés, son algunas de las que nos hemos encontrado a lo largo de la investigación y que creemos que pueden brindar oportunidad de mejorar la educación. En concreto, nos centraríamos en el estudio de lo que ha sido el llamado el movimiento de las escuelas eficaces. También nos ha interesado la evolución de los modelos de evaluación institucional de la Universidad; profundizar en los que De Miguel y Apodaca denominan modelos de tipo técnico académico, nos parecería una buena manera de conseguir mejores modelos híbridos.

Un poco al margen de la investigación realizada, pero entroncando con el problema desde el que esta surgió, nos parecería muy interesante hacer un estudio sobre hasta qué

punto los sistemas de gestión de calidad en centros no universitarios están consiguiendo los fines para los que la mayoría de centros los integraron en su gestión. Es decir, si estos sistemas están asegurando que las familias estén satisfechas con el centro o, de otro modo, ¿escogen las familias un centro por estar este certificado en calidad?

Y, evidentemente, nos gustaría estudiar más a fondo y explorar más posibilidades del modelo que hemos presentado. Estamos firmemente convencidos que la Educación es un camino que debe servir para el máximo desarrollo de la persona y en ese sentido hay que entenderla desde y para la persona. Por eso creemos, que mirar la Educación desde lo que es la persona es un punto de partida del todo obligado.

14. Referencias

- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., & Gil Flores, J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273-290.
- Anaya Santos, G. (1990). Saber antropológico y cultura debida. *Revista De Educación*, 292, 37-63.
- Angell, R., & Freedman, R. (1989). El uso de documentos, registros, materiales censales e índices. In L. Festinger, & R. (. Kaplan (Eds.), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales* (pp. 286-309). México: PAIDOS STUDIO básica.
- Antúnez Marcos, S. (1994). La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación. *Revista de Educación*, 304, 81-111.
- Arquero Avilés, R. (2002). Estudios cualitativos sobre análisis y evaluación de la investigación en biblioteconomía y documentación: revisión bibliográfica. *Investigación bibliotecológica*, 16 (32), 5-25.
- Artigas, L. (1957a). Más sobre "derecho, formalismo y educación". *Revista De Educación*, 59, 65-66.
- Artigas, L. (1957b). Sobre la extensión de la enseñanza media. *Revista De Educación*, 56, 67-70.
- Ayala Flores, C. L., Molina García, V., & Prieto Romero, R. (2012). Los compromisos singulares entre administración y centros para el éxito educativo. *Revista de Educación*, 359, 195-219.
- Ayuso Sánchez, L., & Gallego Martínez, D. (2004). La construcción del currículum por parte de los alumnos: el caso práctico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada. *Revista de Educación*, 335, 205-221.

- Báez de la Fé, B., & Cabrera Montoya, B. (2001). Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 326, 145-166.
- Báez de la Fe, Bernardo. (1991). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, 294, 407-426.
- Barrenetxea Ayesta, M., Cardona Rodríguez, A., Mijangos del Campo, Juan José, & Olaskoaga Larrauri, J. (2009). Contexto teórico y metodológico. *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México* (pp. 113-132). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Blanco Guijarro, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista De Educación*, 347, 33-54.
- Bolívar Botía, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333, 91-116.
- Bousquet, J. (1957). Replantear el problema de la educación. *Revista de Educación*, (69), 1-4.
- Caballero Sánchez, R. (2014). La regulación de las titulaciones universitarias oficiales como límite a la descentralización en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 366, 43-63.
- Cabañas Corihuela, M. (1998). Índice bibliográfica de revista de educación (años 1993 a 1997). *Revista De Educación*, , 317-361.
- Cabañas Corihuela, M., & Lorenzo Millana, C. (1996). Número extraordinario 1996. *Revista De Educación*, N° extraordinario, 9-469.
- Calvo Salvador, A., Rodríguez-Hoyos, C., & García Lastra, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.

- Camisón, C., Cruz, S., & González, T. (2007). *Gestión de la calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Cantón Mayo, I. (2002). La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo. *Revista de Educación*, 327, 205-222.
- Castejón Costa, J. L., Navas, L., & Sampascual, G. (1993). Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria: un modelo de identificación y funcionamiento. *Revista de Educación*, 301, 221-244.
- Cobo Suero, J. M. (1995). El reto de la calidad en la educación: propuesta de un modelo sistemático. *Revista de Educación*, 308, 553-573.
- Cobo Suero, J. M. (2002). Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro. *Revista de Educación, Extraordinario*, 103-123.
- Comisión Europea. (2000). *Reunión del Consejo Europeo sobre el empleo, las reformas económicas y la cohesión social -por una Europa de la innovación y del conocimiento CONCLUSIONES DE LA PRESIDENCIA*.
<http://www.europarl.europa.eu/portal/es>: . (Reunión de Lisboa)
- Cordero Ferrera, J. M., Pedraja Chaparro, F., & Simancas Rodríguez, R. (2015). Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables. *Revista de Educación*, 370, 172-198.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- de Gabriel, N. (1989). Los resultados de la enseñanza en la escuela pública gallega durante último cuarto del siglo XIX. *Revista de Educación*, 288, 237-254.
- de la Cruz Tomé, María África. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- de Miguel Díaz, M. (1995). Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias. *Revista de Educación*, 308, 63-80.
- De Miguel Díaz, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.

- De Miguel Díaz, M., & Apodaca Urquijo, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los planes de evaluación de la calidad de la educación superior. *Revista De Educación, 349*, 295-310.
- de Prada Vicente, M. (2002). Diversidad y diversificación en la Educación Secundaria Obligatoria : tendencias actuales en Europa. *Revista de Educación, 329*, 39-65.
- del Sol, J. R. (1974). La selección: problema candente en la enseñanza superior. *Revista de Educación, 230*, 5-20.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2012). Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las tic en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación, 358*, 175-196. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-358-074
- Docampo, D. (2008). Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios. *Revista De Educación, Extraordinario*, 149-176.
- Domingo Segovia, J. (2006). Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria. *Revista De Educación, 339*, 97-118.
- Driessen, G. W. J. M. (1999). La mejora de la igualdad y la calidad en la enseñanza. *Revista de Educación, 319*, 9-35.
- Driessen, G. W. J. M., & Vierke, H. (1999). Abordar la igualdad y la calidad educativas a través de la investigación: como ejemplo un estudio nacional de cohortes. *Revista de Educación, 319*, 37-60.
- Equipo Redes. (2000). Variables predictoras de la calidad de la educación secundaria. *Revista de Educación, 323*, 395-420.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). Presentación (monográfico: Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación). *Revista De Educación, 339*, 15-18.
- La escuela especial de ingenieros industriales: Un centro científico español de alta calidad. (1964). *Revista Nacional De Educación, 60*, 79-83.
- Extremera Pacheco, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista De Educación, 342*, 239-256.

- Fayos Ferrer, R. (2015). *Antropología*. Unpublished manuscript.
- Fernández Rodríguez, E. (2001). ¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad? *Revista de Educación*, 325, 201-217.
- Fierro Bardají, A. (1994). Diseño y desafíos de la reforma educativa española. *Revista de Educación*, 305, 15-56.
- Fuenmayor Fernández, A. (2000). La calidad en educación: una aproximación conceptual. *Revista de Educación*, 323, 29-42.
- Gaete Quezada, R. (2011). *Responsabilidad social universitaria: una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso*.
- Galino, M. Á. (1969). La calidad de la enseñanza (inauguración del curso de enseñanza media en el instituto ramiro de maeztu). *Revista De Educación*, (204), 43-49.
- García Alegre, E., & del Campo Casals, M. (2012). ¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito? *Revista de Educación*, 359, 220-248. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-213
- García García, M., García Corona, D., Biencinto López, C., & Asensio Muñoz, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-358-078
- García Garrido, J. L. (1981). La calidad de la educación: Una aspiración mundial. en *La calidad de la educación exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz" (Ed.)
- García Garrido, J. L. (1992). *Problemas mundiales de la educación. nuevas perspectivas*. Madrid: DYKINSON.
- García Garrido, J. L. (2002). La nueva Ley de Calidad: reflexiones en la perspectiva internacional. *Revista de Educación*, 329, 23-27.

- García Hoz, V. (1981). La calidad de la educación: Un interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar. En *La calidad de la educación. exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. (pp. 9-23). Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz" (Ed.)
- García Hoz, V. (1972). La reforma cualitativa de la educación. *Reforma Cualitativa De La Educación. Actas Del V Congreso Nacional De Educación*, Madrid. 11-15.
- García Hoz, V. (1980). La calidad de la educación: Una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar. *Aula abierta*, (30), 4-17.
- García Ramos, J. M. (2002). La calidad de las instituciones educativas y algunas de sus dimensiones básicas. *Revista de Educación*, 329, 105-125.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & Tejedor Tejedor, F. J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147.
- Garreta Torner, N. (1998). Hacia el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. *Revista de Educación*, 315, 283-292.
- Gil Flores, J. (2012). Utilización del ordenador y rendimiento académico entre los estudiantes españoles de 15 años. *Revista de Educación*, 357, 375-396.
- Gil Pérez, D., & Vilches, A. (2006). ¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas de conocimiento)? *Revista De Educación, Extraordinario*, 295-311.
- Giroto, M., Mundet Hiern, J., & Llinàs Audet, X. (2013). Estrategia en la universidad: ¿cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras? *Revista de Educación*, 361, 95-116.
- Gómez Andrés, J. (2012). Educación en Sant Cosme: una experiencia positiva de autonomía y corresponsabilidad. *Revista de Educación, Extraordinario*, 249-260. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-214

- Gómez-Elegido Ruizolalla, M. C. (2002). La inspección: su función en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 329, 91-103.
- González Ferreras, F. (2005). La cultura de la calidad en las organizaciones. en *Gestión de la calidad en la organización y dirección de centros escolares* (pp. 9-17). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. (Ed.)
- González Ferreras, F., Frías Rubio, A., & Gil de Gómez, D. (1999). Modelo europeo de gestión de calidad. *Revista de Educación*, 319, 353-364.
- González López, I. (2002). Experiencias de evaluación de instituciones universitarias: el caso de Argentina. *Revista de Educación*, 327, 321-340.
- González López, M. J., Gómez, P., & Restrepo, Á M. (2015). Usos del error en la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Educación*, (370), 71-95. doi:DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-297
- Guijo Blanco, V. (2008). Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. Derechos del niño, educación infantil, escuela inclusiva, desarrollo de capacidades, resiliencia. *Revista de Educación*, 347, 55-74.
- Guimarães de Castro, M., Gómes de sá Pestana, M., & Schulmeyer Iriarte, M. (2000). El sistema de evaluación de la educación básica de Brasil. *Revista de Educación*, 321, 61-80.
- Guirao-Goris, J., Olmedo, A., & Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana De Enfermería Comunitaria*, 1(6), 1-25.
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo Salas, A., & Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1), 1-25.
- Guirao-Goris, S. (2008). Utilidad y tipos de revisión de literatura *Revista de Enfermería*. v. 9, n. 2, ago. 2015. ISSN 1988 348X.
- Gutiérrez Martín, A., Palacios Picos, A., & Torrego Egido, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 353, 267-293.

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista De Educación*, 339, 43-58.
- Hernández Pina, F., Sales Luís de Fonseca Rosário, Pedro José, & Cuesta Sáez de Tejada, José David. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de grado. *Revista De Educación*, (353), 571-588.
- Herrán Izagirre, E., Orejudo Hernández, S., Martínez de Morentin de Goñi, J., & Ordeñana García, M. B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). *Revista de Educación*, 365, 150-176. doi:DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-268
- Izquierdo Nebreda, María del Carmen. (2000). Sistema estatal de indicadores de la educación 2000. *Revista de Educación*, 322, 389-404.
- Jofré i Roca, L., & Rotger Estapé, J. (1998). La adaptación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades al contexto de una universidad con estructura matricial de centros y departamentos: el caso de la Universidad Politécnica de Cataluña. *Revista de Educación*, 316, 329-339.
- Jofre i Roca, L., & Vilalta, J. M. (1998). El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades. Los objetivos del Plan: Evaluación para mejorar. *Revista de Educación*, 315, 97-108.
- Jofré i Roca, L., & Vilalta, J. M. (1998). El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades. Los objetivos del Plan: Evaluación para mejorar. *Revista de Educación*, 315, 97-108.
- Kellaghan, T. (1999). Igualdad y calidad en la educación irlandesa. *Revista de Educación*, 319, 61-77.
- León, O., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.L.
- López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.

- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- López, C. (2013). Publicaciones científicas: El artículo de revisión. *Revista De Medicina Veterinaria*, 94(1), 17-20.
- Lora Tamayo, M. (1964). Dos nuevas leyes: extensión de la escolaridad obligatoria y reordenación de las enseñanzas técnicas. *Revista de Educación*, 163
- Ipiña Abuin, A. (1996). Escuela y gestión financiera. *Revista de Educación*, 310, 261-293.
- Lundgren, U. P. (1988). Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado: informe presentado a la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación del Consejo de Europa (15 Sesión, Helsinki, 5-7 de mayo de 1987). *Revista de Educación*, 285, 291-328.
- Llinàs-Audet, X., Giroto, M., & Solé Parellada, F. (2011). La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 355, 33-54.
- Maestro Martín, C. (2006a). La evaluación del sistema educativo. *Revista De Educación, Extraordinario*, 315-336.
- Maestro Martín, C. (2006b). Una nueva etapa en la revista de educación. *Revista De Educación, Extraordinario*, 11-12.
- Mallart Navarro, J. (2002). Competencias básicas y enseñanzas mínimas del currículum de lengua. *Revista de Educación*, 329, 219-238.
- Manzanares Moya, A., & Galván-Bovaira, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-359-101
- Marín Ibáñez, R. (1980). La formación del profesorado y la calidad de la educación. *Revista de Educación*, 264, 15-28.

- Martín-Molero, F. (1999). Supervisión de la calidad docente. *Revista de Educación*, 320, 141-158.
- Maruhenda Fluixá, F. (2011). Presentación. Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar. *Revista de Educación*, (356), 17-37.
- Méndez García, R. M., & Trillo Alonso, F. (2010). El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la Universidad. *Revista de Educación*, 353, 329-360.
- Meno Blanco, F. (2002). Un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. *Revista de Educación*, 329, 257-269.
- Mialaret, G. (1980). ¿Qué es la calidad de la educación? *Revista de Educación*, 264, 5-13.
- Michavila, F., & Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: Una visión transnacional de la acreditación. *Revista De Educación, Extraordinario*, 235-263.
- Moliner García, O., Sales Ciges, M. ^a. A., Ferrández Berrueco, R., Moliner Miravet, L., & Roig Marzá, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Mora Ruiz, J. G. (2003). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de Educación*, 330, 157-170.
- Mora, J. G. (1998). La evaluación institucional de la universidad. *Revista de Educación*, 315, 29-44.
- Municio Fernández, P. (2000). Evaluación de la calidad. *Hacia una educación de calidad. gestión, instrumentos y evaluación*. (pp. 101-156). Madrid: Narcea Ediciones.
- Murillo Torrecilla, F. J., Cerdán, J., & Grañeras, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 319, 91-113.

- Neave, G. (1995). Las políticas de calidad: desarrollo en enseñanza superior en Europa Occidental. *Revista de Educación*, 308, 7-29.
- Noda Rodríguez, M. (2002). Otra mirada al sistema educativo español. *Revista de Educación*, 328, 185-204.
- OCDE. (1983). *L'enseignement obligatoire face a l'évolution de la société*. Paris: OCDE.
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. informe internacional OCDE*. Barcelona: Ediciones Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE. (2016). El programa PISA de la OCDE. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Olaskoaga Larrauri, J. C. (2009). *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y Mexico*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Oliveros, A. (1969). El profesor y la calidad de la educación. *Revista de Educación*, 206, 12-18.
- Orden Hoz, Arturo de la. (1981). La escuela en transición. *Revista de Educación*, 266, 133-149.
- Orden Hoz, Arturo de la... [et al.]. (2002). Funciones de la universidad. *Revista de Educación*, 328, 267-281.
- Otero Gutiérrez, J. C. (1980). La mejora de la calidad de la enseñanza de las ciencias en el bachillerato: posibles contribuciones de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 264, 65-68.
- Page, A., & Castagnos, J. C. (1975). Los indicadores en educación. *Revista de Educación*, 236-237, 23-35.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista De Educación*, 341, 687-703.

- Parrilla-Latas, Á, Martínez-Figueira, M. ^a. E., & Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Pascual Ibarra, J. R. (1957). Reunión en Madrid de la Comisión internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Educación*, 64, 40-43.
- Pedraz Marcos, A. (2004). La revisión bibliográfica. *Nure investigación*, (2)
- Pedro, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, Extraordinario*, 22-45.
- Pérez Esparrells, C. (2004). La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad. *Revista de Educación*, 335, 305-316.
- Pérez García, F. (1998). Causas y consecuencias de la evaluación de las universidades. *Revista de Educación*, 315, 109-124.
- Pérez Juste, R. (2000). La calidad de la educación. *Hacia una educación de calidad. gestión, instrumentos y evaluación*. (pp. 13-44). Madrid: Narcea Ediciones.
- Pérez-Rioja, J. A. (1963). Educación y desarrollo económico (I). *Revista de Educación*, 158, 123-127.
- Pineda Herrero, P., Moreno Andrés, M. V., & Úcar Martínez, Xavier y Belvis Pons, Esther. (2008). Derecho a la calidad: Evaluación de la formación permanente en el sector de la educación infantil en España. *Revista De Educación*, 347, 101-126.
- Pozo Llorente, M. ^a. T., Suárez Ortega, M., & García-Cano Torrico, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, 59-84.
- Pozo Muñoz, C., & Bretones Nieto, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367, 147-172. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-367-286

- Puigvert, L., & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. calidad para todas y todos. *Revista De Educación*, 339, 169-176.
- Pujolàs i Maset, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista De Educación*, 349, 225-239. d
- Quintanilla, M. A. (1995). Nuevas ideas para la universidad. *Revista de Educación*, 308, 131-140.
- Quintanilla, M. A. (1998). En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español. *Revista de Educación*, 315, 85-95.
- Ramírez Montoya, M. S., Valenzuela González, J. R., & Heredia Escorza, Y. (2012). La evaluación de la comprensión lectora y de las matemáticas en contexto: implicaciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación*, 357, 491-514. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-357-070
- Ramos-Álvarez, M., & Catena, A. (2004). Normas para la elaboración y revisión de artículos originales experimentales en ciencias del comportamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 173-189 ISSN 1576-7329.
- Rico Vercher, M. (1980). El entorno social de la escuela. *Revista de Educación*, 264, 41-48.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, 315, 45-65.
- Rojas Pernía, S., Haya Salmón, I., & Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101.
- Sáez Brezmes, M., & Elliot, J. (1988). La investigación en la acción en España: un proceso que empieza. *Revista de Educación*, 287, 255-265.

- Sales Ciges, M. ^a. A., Ferrández Berruero, R., & Moliner García, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Sancho, J. M. (2000). Los docentes ante los cambios sociales y en la educación: Red Europa-Cono Sur: educación, formación y calidad. *Revista de Educación*, 322, 355-369.
- Santiuste Bermejo, V. (1999). La inspección en la universidad: el modelo de inspección de servicios de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación*, 320, 193-201.
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista De Educación, Extraordinario*, 21-43.
- Sierra Orrantia, J. (2006). Los retos de la evaluación de sistemas educativos. *Revista De Educación, Extraordinario*, 457-474.
- Skilbeck, M. (1989). El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (investigación, desarrollo, diseminación) a la RED (revisión, valuación, desarrollo). *Revista de Educación*, 286, 35-60.
- Stein, E. (2002). *La estructura de la persona humana*. Madrid: BAC.
- Susinos Rada, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos Rada, T., & Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tejada Fernández, J. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: Implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista De Educación*, 340, 1085-1117.
- Tejedor Tejedor, F. J., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.

- Tena Artigas, A. (1966). Reforma de la enseñanza primaria: Ley 169/1965, de 21 de diciembre de 1965. *Revista de Educación*, 177, 24-35.
- Thurler, M. (1986). Una experiencia de participación municipal en la mejora de la calidad de la enseñanza. *Revista de Educación*, 279, 155-161.
- Tiana Ferrer, A. (1996). Breves notas históricas a modo de introducción. *Revista De Educación*, N° extraordinario, 5-8.
- Torres Albero, C. (1988). La calidad de la enseñanza en el bachillerato: un enfoque sociológico. *Revista de Educación*, 286, 245-279.
- Trillo Alonso, F., & Porto Currás, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- Vázquez Gómez, G. (1980). La investigación pedagógica ante la cuestión de la calidad de la educación. *Revista de Educación*, 264, 29-40.
- Vázquez Gómez, G. (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. *Revista de Educación*, Extraordinario, 39-57.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2007). Memoria 2006 de *Revista de Educación*. *Revista de Educación*, 343, 667-677.
- Vélaz de Medrano Ureta, C., & de Paz Higuera, A. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, Extraordinario, 17-30.
- Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo. (2006). Presentación. Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación en España. *Revista de Educación*, Extraordinario, 13-18.
- Vera Blanco, J. (1986). El ciclo polivalente en los países de la OCDE tendencias e interrogantes. *Revista de Educación*, 279, 189-196.
- Villa Sánchez, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, Extraordinario, 172-212.

Villar Palasí, J. (1969). Discurso del ministro de educación y ciencia en la inauguración del curso de enseñanza media. *Revista De Educación, 204*, 50-51.

Villar Palasí, J. (1971). Discurso del ministro a las cortes. *Revista de Educación, 218*, 70-81.

Vinuesa Angulo, J. M. (2002). La cultura del esfuerzo. *Revista de Educación, 329*, 207-217.

Zuazua Iriondo, E., & Rodríguez del Río, R. (2002). Enseñar y aprender Matemáticas. *Revista de Educación, 329*, 239-256.

15. Bibliografía consultada

- Álvarez Méndez, J. (1986). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (pp. 9-22). Madrid: Morata.
- Anaya Nieto, D. (2002). *Diagnóstico en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Arias, A., & Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona:
- Arribas Estebaranz, J. M. (2004). *Fracaso escolar y calidad educativa. función y eficacia de los colegios. la educación como medio de realización personal y transformación social*. Available from TESEO.
- Aznar Minguet, P. (1999). *Teoría de la educación: Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Aznárez, J. L. La educación es apertura.
- Bacchini, F. (2002). Niños, educación y calidad de vida. *Revista de Educación, Extraordinario*, 207-221. doi:10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Barberá Heredia, E. (2011). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Revista Electrónica De Motivación y Emoción*, 1(2), 24 de septiembre de 2015.
- Barrera, S. (2000). Estrategias para la viabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación: caso Bolivia. *Revista de Educación*, 321, 97-114. doi:10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Barrio Maestre, J. M. (2010). *Elementos de antropología pedagógica* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Rialp.
- Bartolomé Martínez, B. (2001). Informes nacionales e internacionales sobre el bajo rendimiento. *Revista Complutense De Educación*, 12(1), 115-157.

- Bartolomé Martínez, B. (.). (1995). *Historia de la acción educadora de la iglesia en España I*. (1ª ed.). Madrid: BAC Maior.
- Bartolomé Martínez, B. (.). (1996). *Historia de la acción educadora de la iglesia en España II*. (1ª ed.). Madrid: BAC Maior.
- Bohannon, P., & Glazer, M. (2001). *Antropología. lecturas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Bottani, N. (2006). La más bella del reino: El mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista De Educación, Extraordinario*, 75-90. doi:10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Bouché Peris, H., García Amilburu, M., Quintana Cabanas, J. M., & Ruiz Corbella, M. (2008). *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bravo Cópola, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. Available from TESEO.
- Bravo Jaúregui, L. (1997). La educación en Venezuela: calidad-cantidad (entre el mito fácil y la dura realidad). *Revista de Educación*, 312, 283-306. doi:1
- Brenes, E., & Porras, M. (. (1994). In EUNED (Ed.), *Teoría de la educación*
- Bruning, R., Schraw, J., & Ronning, R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción* (Celina González Serrano Trans.). (Tercera ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Bueno Sánchez, A. (2001). *Evaluación de revistas científicas españolas del campo de la educación: El caso de la revista de investigación educativa "RIE" (1983-2000)*. Available from TESEO.
- Burgos, J. M. (2008). *Antropología: Una guía para la existencia*. Madrid: Palabra.
- Castaño-Duque, G. A., & García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15(2), 219-243.
- Castillejo Brull, J. L., Cervera Espinosa, A., Colom Cañellas, A., Escámez Sánchez, J., Esteve Zaragoza, J. M., García Carrasco, J., . . . Vázquez Gómez, G. (1983). *Teoría de la Educación I (El problema de la Educación)*. Murcia: Ediciones Límites.

- Castillo, M., & Gamboa, R. (2013). Investigación educativa e investigación en educación matemática. *Uniciencia*, 27(2), 19-36.
- Choza, J. (1991). El hombre necesita saber lo que es para serlo. 577-588.
- Collados Cardona, E. (2010). La enseñanza del Dibujo a través de los libros de texto de educación obligatoria publicados en España (1915-1990): estudio bibliométrico de contenidos. *Revista de Educación*, 352, 517-544.
- Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación. Estados Unidos. (1985). Estados Unidos, una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa. *Revista de Educación*, 278, 135-153.
- Corominas Rovira, E., Villar Hoz, E., Saurina Canals, C., & Fàbregas Alcaide, M. (2012). Construcción de un Índice de Calidad Ocupacional (ICO) para el análisis de la inserción profesional de los graduados universitarios. *Revista de Educación*, 357, 351-374.
- de Castell, S., & Luke, A. (1989). La alfabetización: tecnología y técnica. *Revista de Educación*, 288, 121-145.
- Department of Education & Science/Welsh Office "THE SCHOOL CURRICULUM" Her Majesty's Stationery Office. (1982). Un hito en los anales de la moderna educación británica: the school cumculum, *Revista de Educación*, 269, 166-168.
- Domínguez, X. (2003). *Ética del docente* (2ª ed.). Madrid: Fundación Emmanuel Mounier.
- Donadello Anadón, B. L. (2011). *El director en los centros de educación primaria: gestión del conocimiento, gestión de competencias, liderazgo e impacto en la calidad educativa de centro. Estudio de caso de un CRA*. Available from TESEO.
- Esparza, M. (1998). *El pensamiento de Edith Stein*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra EUNSA.
- Estruch Tobella, J. (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.

- Faigenbaum, G., Castorina, J. A., Helman, M., & Clemente, F. (2003). El enfoque piagetiano en la investigación del juicio moral: Alternativas frente al naturalismo y el relativismo. *Estudios De Psicología*, 24(2), 205-222.
doi:10.1174/021093903765762910
- Fajardo, G., & Ferrís García, G. (2009). La pedagogía del sujeto. *Actas Del II Congreso Internacional Educación Católica Para El Siglo XXI.*, (69-79) Valencia: Universidad Católica de Valencia.
- Fayos Ferrer, R. (2015). [Http://guardiniromano.blogspot.com.es/](http://guardiniromano.blogspot.com.es/). Retrieved from <http://guardiniromano.blogspot.com.es/>
- Feito, R. (2006). Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado. *Revista De Educación*, 340, 1147-1169.
- Fernández Macías, E., Muñoz de Bustillo Llorente, Rafael, Braña Pino, F. J., & Antón Pérez, J. I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación, Extraordinario*, 307-324.
- Ferrandez, A., & Sarramona, J. (1984). *La educación: Constantes y problemática actual*. CEAC. Barcelona. ES.
- Fisher, F., & Mandell, A. (1989). Relegitimar la meritocracia: la política educativa como estrategia tecnocrática. *Revista de Educación*, 289, 145-157.
- Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gaete Quezada, R. (2011). *RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: UNA NUEVA MIRADA A LA RELACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CON LA SOCIEDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PARTES INTERESADAS. UN ESTUDIO DE CASO*. Available from TESEO.
- Gallardo Camacho, E. M. (2012). *LA EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA DURANTE LA ETAPA FRANQUISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE TRES REVISTAS DE IMPACTO DE LA ÉPOCA*. Available from TESEO.
- García Cuadrado, J. A. (2011). *Antropología filosófica. una introducción a la filosofía del hombre*. Pamplona: EUNSA.

- García Garrido, J. L. (1972). El personalismo pedagógico como superación del individualismo y del colectivismo. *Reforma Cualitativa De La Educación. Actas Del V Congreso Nacional De Educación*, Madrid. 109-122.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J., & Álvarez Rojo, V. (2000). Materiales para la calidad. Actas de las II Jornadas andaluzas de calidad en la enseñanza universitaria. Desarrollo de planes de calidad para la universidad. *El aprendizaje de los alumnos como factor básico de la calidad de la Universidad*. Sevilla. , 1 23-30.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (2014). Resumen y precisiones sobre tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Revista Colombiana De Educación*, (67), 89-105.
- García-Baró, M. (2008). In Universidad Pontificia de Comillas (Ed.), *Teoría fenomenológica de la verdad: Comentario continuo a la primera edición de "Investigaciones lógicas, de Edmund Husserl (con traducción de los pasajes no incluidos en las siguientes ediciones). Tomo I, prolegómenos a la lógica pura*. Madrid:
- Giner de los Ríos, Francisco. (1975). Notas pedagógicas. *Revista de Educación*, 230, 168-171.
- González Barberá, C. Naturaleza de la medida en educación. Retrieved from <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/funvalor/docs/medida.pdf>.
- González González, M. A. (1997). *Sentido y alcance de la revista española de pedagogía en la educación española durante el régimen de franco (1943-1975)*. Available from TESEO.
- Gosling, D. (2003). Unidades de desarrollo educativo en el Reino Unido: ¿qué se ha logrado durante los últimos cinco años? *Revista de Educación*, 331, 213-237.
- Graizer, Ó. L., & Navas Saurin, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356, 133-158.

- Haya, F. (1997). La fenomenología metafísica de Edith Stein: Una glosa a "ser finito, ser eterno". *Cuadernos De Anuario Filosófico*, 46
- Haya, F. (2004). Individualidad e individuación según Edith Stein. *Δαιμόνιον. Revista De Filosofía*, 32, 159-173.
- Haya, F. (2004). La estructura de la persona humana según Edith Stein. In Universidad de Navarra, Servicio de Publicaciones (Ed.)
- Hernández Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 23, 187-210.
- Husserl, E. (1982). *Investigaciones lógicas, tomo II*. Madrid: Alianza.
- INEE. (2015). In MECD (Ed.), *Sistema estatal de indicadores de la educación 2015*
- Janela Afonso, A. (1999). Las políticas contemporáneas y la evaluación educativa en Portugal. *Revista de Educación*, 319, 135-153.
- Jiménez Cortés, & Rocío. (2010). «Crear un documental»: diseño de una experiencia didáctica (ECTS) para formar al profesorado en educación inclusiva. *Revista de Educación*, (353), 723-739.
- Jordá Carchano, C. (2015). *De la neurociencia al aprendizaje dinámico y creativo en el aula. Una propuesta de mejora del centro*. (Unpublished UCH-CEU). Valencia.
- Jorge De Sande, M. (2011). *Calidad educativa desde el modelo europeo de excelencias (EFQM) en la educación secundaria obligatoria: Resultados y burnout en el profesorado*. Available from TESEO.
- Keesen, F. [. a.]. (2003). La preparación de los profesores universitarios en los Países Bajos: cuestiones y tendencias. *Revista de Educación*, 331, 199-211.
- Kennedy, J. F. (1961). La educación norteamericana en el mensaje especial del Presidente de los EE.UU. *Revista de Educación*, 138, 25-27.
- Linnakylä, P., & Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. las claves del éxito en lectura. *Revista De Educación, Extraordinario*, 227-235.

- López Arias, K. (2015). *Gestión de las políticas educativas emanadas del ministerio de educación, para el mejoramiento de la calidad educativa: Análisis desde la perspectiva teórica y de los agentes integrantes (estudiantes, docentes, directivos y apoderados), en la unidad educativa del liceo industrial armando Quezada Acharán, de la comuna de punta arenas, en el año 2009*. Available from TESEO.
- Lorda, J. L. (1996). *Antropología. Del Concilio Vaticano II a Juan Pablo II*. Madrid: Libros Palabra.
- Lucas Lucas, R. (2010). *Explícame la persona* Edizioni Art.
- Marrou, H. (1998). *Historia de la educación en la antigüedad* (Y. Barja de Quiroga Trans.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez González, R. (2007). In Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Catálogo de publicaciones del MEC (Ed.), *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid:
- Matias Aparici, R. (1980). Calidad de vida y educación. *Revista de Educación*, 264, 49-57.
- Medina Rivilla, A. (2009). In Editorial Universitaria S. A. (Ed.), *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. Madrid:
- Medina Rodríguez, J., & Rodríguez Peralta, M. Ética y escuela. *Cuadernos De Ética En Clave Cotidiana*, 2, 04-05-2014.
- Melgarejo Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista De Educación, Extraordinario*, 237-262.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). In Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *Propuestas para la mejora de la calidad educativa*.
- Muñoz Sandoval, A. (2009). In MAD (Ed.), *El desarrollo de las competencias básicas en educación infantil. Propuestas y ejemplificaciones*. Sevilla: MAD.

- Naval Durán, C. (2008). *Teoría de la educación: Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.
- Ortega Romero, A. (2000). Materiales para la calidad. Actas de las II Jornadas andaluzas de calidad en la enseñanza universitaria. Desarrollo de planes de calidad para la universidad. *Presentación*, Sevilla. , I 11-12.
- Osoro Sierra, C. (2014). La educación y la crisis antropológica. Retrieved from http://www.archivalencia.org/contenido.php?a=3&pad=81&modulo=91&id=1909&v=41&id_autor=6
- Peris Palomar, C. (2015). *Proyecto de dirección para la puesta en marcha de un sistema de gestión de la calidad docente: Evaluar para mejorar*. (Unpublished UCH-CEU, Valencia).
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1975). *Psicología del niño* (Sexta ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Pimienta Prieta, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Pinker, S. (2005). La tabla rasa, el buen salvaje y el fantasma en la máquina. Universidad de Yale.
- Polaino, A. (2009). La estructura de la persona, según Edith Stein. *Metafísica y Persona. Revista Sobre Filosofía, Conocimiento y Vida*, 2, 55-83.
- Prats, J. I., Arolas, G., & Ortíz, E. (2004). *La persona completa*. Valencia: Comercial Editora de Publicaciones.
- Quintero Bosetti, A., & Marrero, E. (2013). Análisis cibernético, holístico y transformacional en la organización escolar. un manual para el director. *Anuario del sistema de educación en Venezuela*, 1(1), 133.
- Quintero, I. (2011). Teorías de la enseñanza. Bases para la formación docente, la vida escolar, la producción curricular y la investigación educativa. *Informe De Investigaciones Educativas*, XXV (1), 155.

- Reigeluth, C. M. (2000). *Diseño de la instrucción : teorías y modelos : un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* editado por Charles M. Reigeluth. Madrid : (sp): Santillana.
- Rincón Verdera, J. C. (2006). Complejidad educativa, epistemología y planteamientos tecnológicos. *Revista De Educación*, 340, 1119-1144.
- Robalino Sevilla, D. (2003). La educación en países en vías de desarrollo: el caso de Ecuador. *Revista de Educación*, 332, 409-425.
- Rodríguez Etchevarría, C. (2015). La ESO: Una educación para toda la vida. *Salterrae*, 103/5(1200), 383-395.
- Roith, C. (2000). *HISTORIA DE LA TEORIA CRÍTICA EN LA PEDAGOGIA ALEMANA. SU RECEPCION EN ESPAÑA (1920-1990)*. Available from TESEO.
- Romera Iruela, M. J. (1987). *Análisis bibliométrico de la literatura española en educación especial a través de las revistas pedagógicas (1950-1984)* Available from TESEO.
- Ruiz Amado, R. s. (1911). *Historia de la pedagogía y la educación*. Barcelona: Gustavo Gili, Editor.
- Ruiz Aznárez, J. L. (2014) La educación es apertura. *CR Cultura Religiosa*, 506, 25-26.
- Ruiz de Miguel, C., & García García, M. (2004). Modelo explicativo de factores vinculados a la calidad en educación infantil. *Revista De Investigación Educativa RIE*, 22 (2).
- Ruiz, A. P., & Rojas, D. G. (2008). Educación, democracia e interculturalidad. *Ensayos: Revista de la facultad de educación de Albacete*, (23), 327-344.
- San Fabián Maroto, José Luis. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Sanvisens Marfull, A. (1972). El enfoque sistémico de la metodología educativa (la educación como sistema). *Reforma Cualitativa de la Educación. Actas Del V Congreso Nacional de Educación*, Madrid. 245-275.

- Sarrmona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Shoufti, L. (1998). China: hacia una enseñanza de calidad. *Revista de Educación*, 316, 9-19.
- Solsona, J., Navarro, J. I., & Aguilar, M. (2006). Conocimiento lógico-matemático y conciencia fonológica en educación infantil. *Revista De Educación*, 341, 781-801.
- Stein, E. (1999). *La mujer* (C. Díaz Trans.). Madrid: Palabra.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Tagliagambe, S. (2002). Competencia y capacidades en la reforma del sistema escolar. *Revista de Educación, Extraordinario*, 83-101.
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015). ¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes? *Calidad en la educación*, , 103-135.
- Ulloa Garrido, J. (2009). *Concepciones sobre la calidad educativa en una institución de educación media técnico profesional*. Available from TESEO.
- URBANO MARCHI, B. (2003). *La enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en España durante la época franquista (1938-1970)*. Available from TESEO.
- Valverde, C. (2011). *Antropología filosófica*. Valencia: EDICEP.
- Vargas, María Amalia Belén Negrete, & Fernández, C. L. G. La evaluación como concepto y práctica compleja. Estudio de caso. Paper presented at the Retrieved from <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/anteriores/xviii/docs/8.14.pdf>;
- Vázquez Morcillo, A. (2000). Materiales para la calidad. Actas de las II Jornadas andaluzas de calidad en la enseñanza universitaria. Desarrollo de planes de calidad para la universidad. *Los retos de la calidad en las universidades*, Sevilla. , I 15-21.
- Verdugo Alonso, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

- Vicente Arregui, J., Choza, J. (1991). *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*. Madrid: Editorial Rialp.
- Villa Sánchez, A., Troncoso Ruiz, P., & Díez Ruiz, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. *Revista De Investigación Educativa*, 33(1), 65-82. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.199921>
- VV AA. (2009). In Fundación BBVA (Ed.), *Aprendizaje activo. Experiencias educativas innovadoras. XXIII Premios Francisco Giner de los Ríos a la mejora de la Calidad Educativa*
- VV AA. (2011). In Fundación BBVA (Ed.), *Prácticas educativas en una sociedad tecnológica: XXV Premios Francisco Giner de los Ríos a la mejora de la Calidad Educativa*. Bilbao:
- VV AA. (2013). In Fundación BBVA (Ed.), *Renovación educativa para la transformación social: XXVII premios Francisco Giner de los Ríos a la mejora de la Calidad Educativa*
- Wojtyla, K. (2005). *Mi visión del hombre* (Pilar Ferrer Trans.). (Sexta ed.). Madrid: Ediciones Palabra.
- Wojtyla, K. (2007). *Persona y acción*. Madrid: BAC.
- Yepes Stork, R., & Aranguren Echevarría, J. (2009). *Fundamentos de antropología*. Pamplona: EUNSA.

V ANEXOS

Anexo I. Listado de los índices bibliográficos

Anexo II. Catálogo general de artículos (CGA)

Anexo III. Catálogo de artículos con las palabras de búsqueda en el título (CCT)

Anexo IV. Catálogo de artículos sin las palabras de búsqueda en el título (CST)

Anexo V. Catálogo de artículos excluidos (CEX)

Anexo VI. Tablas de datos de frecuencias de artículos

Anexo VII. Tablas de datos de frecuencias según CDU

Anexo VIII. Listado de artículos por revista y materia CDU

Anexo IX. Relación de títulos de los números de Revista de Educación

Anexo X. Listado de números especiales de Revista de Educación

Anexo XI. Siglas

Anexo XII. Índice de Tablas

Anexo XIII. Índice de Gráficas

ANEXO I. Listado de índices bibliográficos

En la tabla que se presenta a continuación se recoge el listado de los índices bibliográficos publicados por *Revista de Educación* que han servido como fuente para realizar las búsquedas y la selección de artículos y sus correspondientes.

nº	Año de publicación del índice	Nº de revista y páginas	Años y números a los que corresponde el índice	Autores del índice (Documentalistas del Equipo de Redacción)
1	1996	<i>Revista de Educación</i> ¹⁰¹ , Nº extraordinario (1996), págs. 9-469.	1941 ¹⁰² a 1993 ¹⁰³ 1 al 103 (<i>RNE</i>) ¹⁰⁴ 1 al 300	Margarita Cabañas Corihuela Carmen Lorenzo Millana
2	1998	<i>Revista de Educación</i> , 315, págs. 317-361	1993 ¹⁰⁵ a 1997 301 a 314	Margarita Cabañas Corihuela
3	1999	<i>Revista de Educación</i> , 318, págs. 355-367.	1998 315 a 317	Margarita Cabañas Corihuela

¹⁰¹ Como se ha comentado a lo largo del trabajo, el primer índice bibliográfico sobre *Revista de Educación* publicado por la misma revista se corresponde con el número extraordinario de 1996.

¹⁰² Propiamente, *Revista de Educación* comienza su andadura en 1952 pero, como también se ha comentado, desde la misma editorial de la revista y para la confección de los índices se ha considerado el período de 1941 a 1951 como una primera época de la publicación. Durante este período su nombre fue el de *Revista Nacional de Educación*.

¹⁰³ Hasta el primer número de 1993 que se corresponde con el número 300 de *Revista de Educación*.

¹⁰⁴ *Revista Nacional de Educación*.

¹⁰⁵ El número 301 es el segundo de 1993.

nº	Año de publicación del índice	Nº de revista y páginas	Años y números a los que corresponde el índice	Autores del índice (Documentalistas del Equipo de Redacción)
4	2000	<i>Revista de Educación</i> , 321, págs. 415-428.	1999 318 a 320	Margarita Cabañas Corihuela
5	2001	<i>Revista de Educación</i> , 324, págs. 389-405.	2000 321 a 323 y nº extraordinario	Margarita Cabañas Corihuela
6	2002	<i>Revista de Educación</i> , 327, págs. 417-434.	2001 324 a 326 y nº extraordinario	Margarita Cabañas Corihuela
7	2003	<i>Revista de Educación</i> , 330, págs. 491-510.	2002 327 a 329 y nº extraordinario	Margarita Cabañas Corihuela
8	2004	<i>Revista de Educación</i> , 333, págs. 517-536.	2003 330 a 332 y nº extraordinario	Margarita Cabañas Corihuela
9	2005	<i>Revista de Educación</i> , 336, págs. 517-537.	2004 333 a 335 y nº extraordinario	Margarita Cabañas Corihuela
10	2006	<i>Revista de Educación</i> , 339, págs. 251-264.	2005 336 a 338 y nº extraordinario	Patricia Martín Villalba
11	2007	<i>Revista de Educación</i> , 342, págs. 607-646.	2006 339 a 42 y nº extraordinario	Mónica Ortega Roig
12	2008	<i>Revista de Educación</i> , 345, págs. 501-520.	2007 342 a 344 y nº extraordinario	----

n°	Año de publicación del índice	N° de revista y páginas	Años y números a los que corresponde el índice	Autores del índice (Documentalistas del Equipo de Redacción)
13	2009	<i>Revista de Educación</i> , 348, págs. 521-540.	2008 345 347 y n° extraordinario	----
14	2010	<i>Revista de Educación</i> , 351, págs. 591-605	2009 348 a 350 y n° extraordinario	----
15	2011	<i>Revista de Educación</i> , 354, págs. 811-832.	2010 351 a 353 y n° extraordinario	----
16	2012	<i>Revista de Educación</i> , 357, págs. 665-685.	2011 354 a 356 y n° extraordinario	----
17	2013	<i>Revista de Educación</i> , 360, págs. 712-734.	2012 357 a 359 y n° extraordinario	----
18	2014	<i>Revista de Educación</i> , 362, págs. 467-496.	2013 360 a 362 y n° extraordinario	----
19	2015	<i>Revista de Educación</i> , 367, págs. 182-195.	2014 363 a 366	----
20	2016	<i>Revista de Educación</i> , 373, págs. 137-146	2015 367 a 370	----

ANEXO II. Catálogo general de artículos (CGA)

A continuación se presenta un catálogo con los artículos publicados en *Revista de Educación* que respondían a los términos de búsqueda y que no fueron excluidos después del proceso de refinación. Este catálogo, al que nos referimos en el trabajo como *Catálogo general de artículos* (CGA), es origen de los datos utilizados tanto para la parte de análisis estadístico de frecuencias absolutas y relativas como para la parte de análisis temático de contenido.

Hay que advertir que los índices bibliográficos publicados a partir de 2006 presentan una estructura diferente a los anteriores. Este es el motivo por el que en las filas en las que se registran trabajos desde el 2006 en adelante, no aparece información ni del código CDU ni de la materia a que este corresponde y en lugar de “Descriptores” aparecen “Palabras clave”.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
1	378	Enseñanza superior		La Escuela Especial de Ingenieros Industriales: un centro científico español de alta calidad	60 ¹⁰⁶	79-83	1946	Enseñanza superior; Ingeniería; Centro de investigación; Industria; Laboratorio; Historia de la educación.
2	373.5	Educación secundaria	Artigas, Luis	Sobre la extensión de la enseñanza media	56	67-70	1957	Enseñanza secundaria; Rol social; Calidad de la enseñanza; Acceso a la educación; Valoración.
3	35	Administración pública	Artigas, Luis	Más sobre "derecho, formalismo y educación"	59	65-66	1957	Administración educativa; Burocracia; Calidad de la educación.
4	5	Ciencias exactas y naturales	Pascual Ibarra, José R.	Reunión en Madrid de la Comisión internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas.	64	40-43	1957	Matemáticas; Método de enseñanza; Film educativo; Clase experimental; Reunión
5	37.01	Filosofía de la Educación	Bousquet, Jacques	Replantear el problema de la educación.	69	1-4	1957	Calidad de la educación; Déficit educativo; Reforma educativa.

¹⁰⁶ La numeración no es correlativa al resto del listado por tratarse de un artículo de *Revista Nacional de Educación* que tiene una numeración distinta a *Revista de Educación*.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
6	37014	Política educativa	Pérez-Rioja, José Antonio	Educación y desarrollo económico (I) ¹⁰⁷	158	123-127	1963	Filosofía de la educación; Cultura; Tasa de escolarización; Sistema educativo; Calidad de la educación; Demanda de educación
7	37.01 4	Política educativa	Lora Tamayo, Manuel	Dos nuevas leyes: extensión de la escolaridad obligatoria y reordenación de las enseñanzas técnicas	163	65-73	1964	Enseñanza obligatoria; Edad mínima; Política de la educación; Enseñanza superior; Finalidad de la educación; Condiciones de admisión; Calidad de la enseñanza; Demanda de profesores; Centro de investigación; Legislación educativa; Formación técnica.
8	373.3	Educación primaria	Tena Artigas, Antonio	Reforma de la enseñanza primaria: Ley 169/1965, de 21 de diciembre de 1965	177	23-35	1966	Reforma educativa; Enseñanza primaria; Enseñanza gratuita; Enseñanza obligatoria; Calidad de la enseñanza; Política de la educación; Programa de construcción; Legislación educativa.
9	371.1	Profesorado	Galino, M ^a Angeles; Villar Palasí, J.L.	Inauguración del curso de enseñanza media en el Instituto Ramiro de Maeztu ¹⁰⁸	204	43-51	1969	Calidad de la enseñanza; Calidad de la educación; Política de la educación; Enseñanza secundaria; Reforma educativa; Medios de enseñanza; Enseñanza profesional; Examen; Profesor

¹⁰⁷ Este artículo de Pérez-Rioja tiene una segunda y tercera partes. No aparecen en este catálogo porque ninguno de ellos contiene los términos de búsqueda ni en el título ni en los descriptores. Revisados los tres artículos, parece justificado que solo a la parte (I) se le haya asignado el descriptor “Calidad de la educación”.

¹⁰⁸ Si bien aparece como un solo artículo, se recogen en él dos intervenciones diferentes que tuvieron lugar en el mismo acto de inauguración del curso de Enseñanza Media en el Instituto Ramiro de Maeztu. Por un lado está la conferencia pronunciada por M^a Ángeles Galino con el título de “La calidad de la enseñanza” y, por otro, el discurso del entonces ministro de Educación y Ciencia José Luis Villar Palasí.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
10	37.02	Didáctica	Oliveros, Ángel	El profesor y la calidad de la educación	206	12-18	1969	Calidad de la enseñanza; Rol del profesor; Conducta del profesor; Estilo de enseñanza; Relación profesor-alumno
11	37.01 4	Política educativa	Villar Palasí, José Luis	Discurso del Ministro a las Cortes	218	70-81	1971	Política de la educación; Ley General de Educación. 1970; Administración educativa; Profesor; Financiación; Programa de construcción; Enseñanza gratuita; Enseñanza privada; Calidad de la enseñanza; Centro de enseñanza.
12	378	Enseñanza superior	Sol, José R. del	La selección: problema candente en la enseñanza superior	230	5-20	1974	Enseñanza superior; Medicina; Calidad de la enseñanza; Número de alumnos; Carrera profesional; Éxito profesional; Selección.
13	37 (09)	Historia de la educación	Giner, Francisco	Notas pedagógicas ¹⁰⁹	230	168-171	1974	Enseñanza superior; Historia de la educación; Número de alumnos; Calidad de la enseñanza; Numerus clausus; Examen de ingreso; Acceso a la educación.
14	37014	Política educativa	Page, André; Castagnos, J.C.	Los indicadores en educación	236-237	23-35	1975	Indicador; Sistema educativo; Finalidad de la educación; Política de la educación; Medida del rendimiento; Costo de la educación; Calidad de la educación
15	37.01 4	Política educativa	Mayoral Cortés, Victorino	Un administrador para la gestión del cambio en el sistema educativo español	254-255	95-98	1978	Administración educativa; Administrador, Calidad de la enseñanza; Desarrollo de la educación; Participación; Planificación educativa.

¹⁰⁹ Tal como se indica en nota al pie en el título del artículo, este había sido publicado por el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* el 15 de julio de 1888.

n°	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
16	37.01 4	Política educativa	Mialaret, Gastón	¿Que (Sic.) es la calidad de la educación?	264	5-13	1980	Calidad de la educación; Calidad de la enseñanza; Principios de educación; Evaluación.
17	371.1	Profesorado	Marín Ibáñez, Ricardo	La formación del profesorado y la calidad de la educación	264	15-28	1980	Formación de profesores; Educación comparada; Unesco; OCDE; Perfeccionamiento de profesores
18	37012	Investigación educativa	Vázquez Gómez, Gonzalo	La investigación pedagógica ante la cuestión de la calidad de la educación.	264	29-40	1980	Investigación educativa; Calidad de la educación; Aprendizaje; Modelo.
19	37.01 5.4	Sociología de la educación	Rico Vercher, Manuel	El entorno social de la escuela	264	41-48	1980	Ambiente social; Desarrollo intelectual; Aprendizaje; Educación compensatoria; Desfavorecido social; Calidad de la enseñanza.
20	5	Ciencias exactas y naturales	Otero Gutiérrez, José C	La mejora de la calidad de la enseñanza de las ciencias en el bachillerato: posibles contribuciones de la investigación educativa	264	65-68	1980	Calidad de la enseñanza; Ciencias; Enseñanza secundaria; Investigación educativa; Programa de estudios.
21	37.01	Filosofía de la Educación	Orden Hoz, Arturo de la	La escuela en transición	266	133-149	1981	Crisis de la educación; Calidad de la educación; Sistema de valores; Igualdad de oportunidades; Enseñanza obligatoria; Atención a la diversidad; Objetivo de enseñanza; Autonomía escolar; Participación; Gestión; Director del centro
22	37.01 4	Política educativa	Thurler, Mónica	Una experiencia de participación municipal en la mejora de la calidad de la enseñanza	279	155-161	1986	Administración local; Calidad de la enseñanza; Relación escuela-comunidad.
23	373.5	Educación secundaria	Vera Blanco, José J	El ciclo polivalente en los países de la OCDE tendencias e interrogantes	279	189-196	1986	Escuela secundaria polivalente; Sistema educativo; Programa de estudios; Calidad de la enseñanza; Evaluación; OCDE; País desarrollado.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
24	371.1	Profesorado	Lundgren, Ulf P	Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado ¹¹⁰	285	291-328	1988	Informe; Formación de profesores; Profesión docente; Investigación sobre la profesión; Investigación educativa; Calidad de la educación; Sociología de la educación; Historia de la educación; Administración educativa; Reforma educativa
25	37.01 2	Investigación educativa	Skilbeck, Malcolm	El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (investigación, desarrollo, diseminación) a la RED (revisión, evaluación, desarrollo)	286	35-60	1988	Desarrollo de programas de estudios; Investigación educativa; Reforma educativa; Calidad de la enseñanza; Innovación pedagógica; Reino Unido
26	37.01 5.4	Sociología de la educación	Tones Albero, Cristóbal	La calidad de la enseñanza en el bachillerato: un enfoque sociológico	286	245-279	1988	Enseñanza secundaria; Secundaria segundo ciclo; Historia de la educación; Siglo XX; Desarrollo de la educación; Calidad de la enseñanza; Crisis de la educación; Programa de estudios.
27	37012	Investigación educativa	Sáez Brezmes, María José, Elliot, John	La investigación en la acción en España: un proceso que empieza	287	255-265	1988	Investigación educativa; Investigación acción; Participación del profesor; Calidad de la educación.
28	37.01	Filosofía de la Educación	Anaya Santos, Gonzalo	Saber antropológico y cultura debida	292	37-63	1990	Derecho a la educación; Calidad de la educación; Finalidad de la educación; Principios de educación; Constitución; Sistema social; Influencia social

¹¹⁰ Se trata del informe presentado a la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación del Consejo de Europa (15ª Sesión, Helsinki, 5-7 de mayo de 1987).

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
29	37	Educación. Generalidades	Del Val, Juan	Comentarios al escrito del Dr. Fuentes	292	191-210	1990	Calidad de la enseñanza; Corriente pedagógica; Memoria; Lenguaje; Humanidades.
30	371.2 7	Evaluación	Báez de la Fe, Bernardo F	El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa	294	407-426	1991	Rendimiento; Medida del rendimiento; Innovación pedagógica; Éxito; Sociología de la educación; Calidad de la enseñanza.
31	371	Organización educativa	Castejón Costa, Juan Luis; Navas, Leandro; Sampascual, Gonzalo	Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria: un modelo de identificación y funcionamiento	301	221-244	1993	Calidad de la educación; Rendimiento; Centro de enseñanza secundaria; Investigación educativa; Muestra; Análisis de correlación; Análisis de regresión; Análisis de covarianza
32	371	Organización educativa	Antúnez Marcos, Serafín	La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación	304	81-111	1994	Autonomía escolar; Centro de enseñanza; Calidad de la educación; innovación pedagógica
33	37.01 4	Política educativa	Fierro Bardají, Alfredo	Diseño y desafíos de la reforma educativa española	305	15-56	1994	LOGSE, 1990; Reforma educativa; Desarrollo de programas de estudios; Calidad de la enseñanza; España
34	378	Enseñanza superior	Neave, Guy	Las políticas de calidad: desarrollo en enseñanza superior en Europa Occidental	308	7-29	1995	Enseñanza superior; Calidad de la educación; Calidad de la enseñanza; Política de la educación; Evaluación; Europa Occidental
35	378	Enseñanza superior	Miguel Díaz, Mario de	Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias	308	63-80	1995	Enseñanza superior; Acceso a la educación; Calidad de la educación; Evaluación; Toma de decisión; Gestión
36	379	Enseñanza superior	Quintanilla, Miguel Ángel	Nuevas ideas para la universidad	308	131-140	1995	Enseñanza superior; Política de la educación; Prospectiva; Calidad de la enseñanza

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
37	37.01 2	Investigación educativa	Cobo Suero, Juan Manuel	El reto de la calidad en la educación: propuesta de un modelo sistemático	308	553-573	1995	Calidad de la educación; Sistema educativo; España; Política de la educación; Inserción profesional; Mercado laboral
38	37.01 5.6	Economía de la educación	Ipiña Abuin, Alejandro	Escuela y gestión financiera,	310	261-293	1996	Escuela; Gestión; Financiación; Nuevas tecnologías; Centro de enseñanza; Calidad de la educación; Datos estadísticos
39	371.2 7	Evaluación	Mora, José Ginés	La evaluación institucional de la universidad	315	29-44	1998	Evaluación; Enseñanza superior; Calidad de la educación; Estados Unidos; Países Bajos; Reino Unido; Francia.
40	371.3 2	Evaluación	Rodríguez Espinar, Sebastián	El proceso de evaluación institucional	315	45-65	1998	Enseñanza superior; Autoevaluación; Calidad de la enseñanza; Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades; Evaluación externa; Informe; España
41	371.3 1	Evaluación	Quintanilla, Miguel Ángel	En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español	315	85-95	1998	Evaluación; Enseñanza superior; Calidad de la enseñanza; Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades; España.
42	371.2 9	Evaluación	Jofré i Roca, Lluís ; Vilalta, Josep María	El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades. Los objetivos del Plan: Evaluación para mejorar.	315	97-108	1998	Evaluación; Enseñanza superior; Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades; Calidad de la enseñanza; España.
43	371.2 8	Evaluación	Pérez García, Francisco	Causas y consecuencias de la evaluación de las universidades	315	109-124	1998	Evaluación; Enseñanza superior; Calidad de la educación; Política de la educación; Planificación; Investigación.
44	371.2 8	Evaluación	Garreta Torner, Nuria	Hacia el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades	315	283-292	1998	Evaluación; Enseñanza superior; Calidad de la enseñanza; Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
45	371.3 0	Evaluación	Jofré i Roca, Lluís ; Rotger Estapé, Jordi	La adaptación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades al contexto de una universidad con estructura matricial de centros y departamentos: el caso de la Universidad Politécnica de Cataluña	316	329-339	1998	Evaluación; Calidad de la enseñanza; Enseñanza superior; Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades
46	371.2 7	Evaluación	Driessen, Geert W.J.M.	La mejora de la igualdad y la calidad en la enseñanza	319 ¹¹¹	9-35	1999	Igualdad de oportunidades; Calidad de la enseñanza; Desfavorecido social; Escolarización; Países Bajos; Educación multicultural; Minoría étnica; Evaluación; Rendimiento; Medida del rendimiento; Enseñanza primaria; Estudio longitudinal; Lengua neerlandesa; Matemáticas; Supervisión
47	371.2 7	Evaluación	Driessen, Geert W.J.M.	Abordar la igualdad y la calidad educativas a través de la investigación: como ejemplo un estudio nacional de cohortes	319	37-60	1999	Calidad de la enseñanza; Estudio longitudinal; Investigación comparativa; Rendimiento comparado; Enseñanza primaria; Evaluación; Igualdad de oportunidades; Lengua neerlandesa; Matemáticas; Cuestionario; Equipo directivo; Evaluación del profesor; Familia; Educación especial; Medida del rendimiento; Países Bajos
48	371.2 7	Evaluación	Kellaghan, Thomas	Igualdad y calidad en la educación irlandesa	319	61-77	1999	Igualdad de oportunidades; Calidad de la educación; Discriminación positiva; Diferencia de sexo; Irlanda; Evaluación

¹¹¹ Como es lógico, este número, con el título genérico de “Equidad y Calidad en Educación” es fuente de un número importante de artículos (6) a la investigación.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
49	37(09)	Historia de la educación	Murillo Torrecilla, Francisco Javier; Cerdán, Jesús; Grañeras, Montserrat	Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español	319	91-113	1999	Calidad de la enseñanza; Política de la educación; Autonomía escolar; Investigación educativa; Diferenciación; Igualdad de oportunidades; Tasa de escolarización; Educación obligatoria; Programa de estudios; Participación; Director del centro; Profesor; Evaluación; España
50	378	Enseñanza superior	Álvarez Rojo, Víctor; García Jiménez, Eduardo; Gil Flores, Javier	La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos	319	273-290	1999	Calidad de la enseñanza; Profesión docente; Evaluación del profesor; Investigación educativa; Enseñanza superior; Rendimiento
51	371.27	Evaluación	González Ferreras, Fernando; Frías Rubio, Ana Rosa; Gil de Gómez Herrero, David	Modelo europeo de gestión de calidad	319	353-364	1999	Calidad de la educación; Gestión; Evaluación por objetivos; Modelo; Europa
52	371.1	Profesorado	Martín-Molero, Francisca	Supervisión de la calidad docente	320	141-158	1999	Profesión docente; Calidad de la educación; Supervisión; Evaluación del profesor; Reforma educativa; Legislación educativa
53	378	Enseñanza superior	Santiuste Bermejo, Víctor	La inspección en la universidad: el modelo de inspección de servicios de la Universidad Complutense de Madrid	320	193-201	1999	Inspección; Universidad; Universidad Complutense de Madrid; Autonomía; Administración educativa; Calidad de la educación
54	371.27	Evaluación	Guimãres de Castro, María Helena; Gómes de Sá Pestana, María Inês; Schulmeyer Iriarte, María Alejandra	El sistema de evaluación de la educación básica de Brasil	321	61-80	2000	Medida del rendimiento; Calidad de la educación; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Lengua portuguesa; Matemáticas; Ciencias de la naturaleza; Evaluación; Brasil.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
55	371.1	Profesorado	Sancho, Juana María	Los docentes ante los cambios sociales y en la educación: Red Europa-Cono Sur : educación, formación y calidad	322	355-369	2000	Profesor; Cambio social; Cambio tecnológico; Desarrollo económico; Reforma educativa; Red Europa-Cono Sur; Formación de profesores
56	371.2 7	Evaluación	Izquierdo Nebreda, María del Carmen	Sistema estatal de indicadores de la educación 2000	322	389-404	2000	Indicador; Sistema educativo; Calidad de la educación; Evaluación; Contexto; Costo de la educación; Escolaridad; Centro de enseñanza; Práctica pedagógica; Resultados educativos; España; Comunidad autónoma; Resumen.
57	377	Enseñanza profesional	Llorens Gumbau, Susana; Grau Gumbau, Rosa	Diseño en la formación continua: aportaciones a un modelo teórico.	323	183-200	2000	Formación continua; Modelo; Enseñanza; Aprendizaje; Didáctica; Metodología; Calidad de la enseñanza; Indicador.
58	37-014	Política educativa	Fuenmayor Fernández, Amadeo; Granell Pérez, Rafael	La calidad en educación: una aproximación conceptual	323	29-42	2000	Política de la educación; Calidad de la educación; educación preescolar: Indicador
59	371.2 7	Evaluación	Equipo Redes	VARIABLES predictoras de la calidad de la educación secundaria.	323	395-420	2000	Evaluación; Centro de enseñanza; Calidad de la enseñanza; Red de evaluación de centros; Cooperación.
60	371.2 7	Evaluación	Fernández Fernández, Samuel	Análisis de efectividad en la evaluación de programas sociales y educativos	324	317-339	2001	Criterio de evaluación; Proyecto; Calidad de la enseñanza; Educación especial; Indicador
61	378	Enseñanza superior	Fernández Rodríguez, Emilia	¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad?	325	201-217	2001	Calidad de la enseñanza; Enseñanza superior; Gestión
62	371.2 7	Evaluación	Báez de la Fé, Bernardo F.; Cabrera Montoya, Blas	Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria	326	145-166	2001	Evaluación; Calidad de la enseñanza; Universidad; España; Profesor.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
63	376	Educación especial	Cantón Mayo, Isabel	La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo	327	205-222	2002 ¹¹²	Educación especial; Calidad de la enseñanza; Intervención; Modelo
64	37.01 4	Política educativa	Noda Rodríguez, María del Mar	Otra mirada al sistema educativo español	328	185-204	2002	Sistema educativo; Enseñanza pública; Costo de la educación; Escolarización; Análisis estadístico; Análisis comparativo; Calidad de la educación; España
65	378	Enseñanza superior	Orden Hoz, Arturo de la... [et al.]	Funciones de la universidad	328	267-281	2002	Enseñanza superior; Calidad de la educación; Evaluación; Indicador; Universidad
66	371.2 7	Evaluación	Trillo Alonso, Felipe; Porto Currás, Mónica	La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades	328	283-301	2002	Evaluación; Estudiante; Calidad de la educación; Rendimiento; Medida del rendimiento; Universidad
67	37.01 4	Política educativa	García Garrido, José Luis	La nueva Ley de Calidad: reflexiones en la perspectiva internacional	329 ¹¹³	23-37	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Enseñanza secundaria; Secundaria primer ciclo; Enseñanza obligatoria; Educación comparada

¹¹² Año en que se promulgó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

¹¹³ El número 329 tiene por título genérico “La Ley de Calidad”. Es lógico en este número se encontraran tantos artículos (12) que respondieran a los términos de búsqueda.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
68	37.01 4	Política educativa	Prada Vicente, María Dolores de	Diversidad y diversificación en la Educación Secundaria Obligatoria : tendencias actuales en Europa	329	39-65	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Fracaso escolar; Enseñanza secundaria; Enseñanza obligatoria; Enseñanza individualizada; Educación comparada; Escuela comprensiva.
69	37.01 4	Política educativa	Vicente Algueró, Felipe José de	El profesorado en la Ley de Calidad	329	67-76	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Profesor
70	37.01 4	Política educativa	Estruch Tobella, Joan	Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares	329	77-90	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Director del centro
71	37.01 4	Política educativa	Gómez-Elegido Ruizolalla, María Cruz	La inspección: su función en el ámbito educativo	329	91-103	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Inspección
72	37.01 4	Política educativa	García Ramos, José Manuel	La calidad de las instituciones educativas y algunas de sus dimensiones básicas	329	105-125	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Centro de enseñanza
73	37.01 4	Política educativa	Jiménez Fernández, Carmen	Escuela inclusiva, alumnos superdotados y nuevo marco legal de la educación	329	161-180	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Superdotado
74	37.01 4	Política educativa	Alonso García, Catalina M.; Gallego Gil, Domingo J.	Tecnologías de la información y la comunicación	329	181-205	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Nuevas tecnologías; Informática; Aprendizaje; Estilo de aprendizaje; Profesor; Informática; Internet; Uso didáctico del ordenador

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
75	37.01 4	Política educativa	Vinuesa Angulo, José María	La cultura del esfuerzo	329	207-217	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Educación secundaria; Fracaso escolar; Promoción de clase; Competitividad
76	37.01 4	Política educativa	Mallart Navarro, Joan	Competencias básicas y enseñanzas mínimas del currículum de lengua	329	219-238	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Programa de estudios; Lengua española; Lectura
77	37.01 4	Política educativa	Zuazua Iriondo, Enrique; Rodríguez del Río, Roberto	Enseñar y aprender Matemáticas	329	239-256	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Enseñanza; Matemáticas, Aprendizaje; Enseñanza secundaria; Programa de estudios.
78	37.01 4	Política educativa	Meno Blanco, Francisco	Un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas	329	257-269	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Enseñanza; Enseñanza de lenguas; Lenguas extranjeras; Aprendizaje; Enseñanza secundaria; Política lingüística; Unión Europea; Formación de profesores; Calidad de la educación.
79	37.01 4	Política educativa	Vázquez Gómez, Gonzalo	El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida	Extraordin ario	39-57	2002	Sistema educativo; Principios de educación; Calidad de la educación; Prospectiva
80	37.01 4	Política educativa	Tagliagambe, Silvano	Competencia y capacidades en la reforma del sistema escolar	Extraordin ario	83-101	2002	Reforma educativa; Calidad de la educación; Competencia comunicativa; Capacidad; Rendimiento; Habilidad; Prospectiva; Comunidad Europea.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
81	37.01 4	Política educativa	Cobo Suero, Juan Manuel	Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro	Extraordin ario	103-123	2002	Finalidad de la educación; Principios de educación; Calidad de la educación; Educación social; Educación inter-cultural; País desarrollado; País en desarrollo; Tendencia; Prospectiva; ONU; Comunidad Europea; OCDE
82	33	Economía y trabajo	Mora Ruiz, José Ginés	Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios	330	157-170	2003	Empleo de los jóvenes; Calidad de la educación; Indicador; Satisfacción profesional; Valoración; Encuesta; Título universitario; Europa; España
83	37.01 4	Política educativa	Subirats, Joan	Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación	330	217-236	2003	Política de la educación; Calidad de la educación; Ciudad; Comunidad; Relación escuela-comunidad
84	37.01 4	Política educativa	Miguel Díaz, Mario de	Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado	331	13-34	2003	Calidad de la educación; Desarrollo profesional; Proceso de aprendizaje; Profesión docente; Profesor
85	371.1	Profesorado	Cruz Tomé, María África de la	Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario	331	35-66	2003	Formación de profesores; Calidad de la educación; Profesión docente; Evaluación; Universidad; España; Formación de profesores; Enseñanza superior; Necesidad de formación
86	371	Organizació n educativa	Bolívar Botía, Antonio	La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas	333	91-116	2004	Centro de enseñanza; Autonomía; Descentralización; Desarrollo de programas de estudios; Calidad de la educación; España.
87	371.2 14	Currículum	Ayuso Sánchez, Luis; Gallego Martínez, Diego	La construcción del currículum por parte de los alumnos: el caso práctico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada.	334	205-221	2004	Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; Desarrollo de programas de estudios; Resultado de investigación; Calidad de la enseñanza; Universidad; Sociología de la educación.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
88	681.2	Informática y educación	Lorenzo Moledo, María del Mar; Santos Rego, Miguel Anxo	Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos.	335	215-228	2004	Escuela rural; Programa de enseñanza; Red informática; Galicia; Portugal; Nuevas tecnologías; Calidad de la enseñanza; Innovación pedagógica; Proyecto A Ponte
89	37.014	Política educativa	Llorent Bedmar, Vicente	Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea: el cheque escolar y la escuela en casa.	335	247-271	2004	Enseñanza obligatoria; Unión Europea; Beca; Cheque escolar; Sistema educativo; Escuela en casa; Calidad de la enseñanza; Elección de formación.
90	378	Enseñanza superior	Pérez Esparrells, Carmen	La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad.	335	305-316	2004	Enseñanza superior; Universidad; Financiación; Enseñanza pública; Calidad de la enseñanza; España; Descentralización; Comunidad Autónoma
91	37.014.5	Planificación del sistema educativo	Cantón Mayo, Isabel	Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León.	336	313-351	2005	Planes de mejora en los centros educativos; Calidad de la enseñanza
92	37.022	Métodos y principios de teorías y sistemas particulares	Molina Ruíz, Enriqueta	Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa.	337	235-250	2005	Comunidades de aprendizaje; Aprendizaje permanente; Trabajo en equipo; Calidad de la enseñanza
93			Escudero Muñoz, Juan M.	Presentación	339	15-18	2006 ¹¹⁴	Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación

¹¹⁴ Año de promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
94			Escudero Muñoz, Juan M.	Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación	339	19-41	2006	Mejora democrática de la educación, moralidad, virtudes cívicas, ética de la justicia, profesionalidad, comunidad democrática, corresponsabilidad y mejora de la educación.
95			Hargreaves, Andy; Fink, Dean	Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo.	339	43-58	2006	Cambio y mejora sostenible, principios para el desarrollo sostenible en educación, influencias recíprocas entre la escuela y la comunidad, sistema educativo y movimientos sociales
96			Domingo Segovia, Jesús	Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria	339	97-118.	2006	Departamento de Orientación, Educación Secundaria Obligatoria, mejora de los centros, apoyo a los departamentos didácticos, innovación educativa.
97			Puigvert, Lidia; Santacruz, Iñaki	La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos	339	169-176	2006	Inclusión, grupos interactivos, implicación de las familias, formación del profesorado, educación dialógica.
98			Tejada Fernández, José	Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior.	340	1085-1117	2006	Formación Profesional, Formación Universitaria, cualificación profesional, diseño curricular, nuevas tecnologías, contenidos curriculares, formación para el trabajo, modelo curricular, perfil profesional, competencias profesionales.
99			Palomera Martín, Raquel; Gil-Olarte Márquez, Paloma; Brackett, Marc A.;	¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa	341	687-703	2006	Inteligencia, emociones, conocimiento, experiencia, éxito profesional.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
100			Niemeyer, Beatrix	El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit.	341	99-121	2006	Jóvenes en desventaja social, transición a la formación profesional e inserción laboral en Europa, aprendizaje situado comunidades de práctica, proyecto Sócrates, proyecto Leonardo
101			Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo	Presentación. Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación en España ¹¹⁵	Extraordinario	13-18	2006	
102			Schleicher, Andreas	Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA	Extraordinario	21-43	2006	Evaluación internacional, PISA, política educativa, características del diseño, impacto de resultados, alfabetización, administración.
103			Gil Pérez, Daniel; Vilches, Amparo;	¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas de conocimiento)?	Extraordinario	295-311	2006	Proyecto PISA, Evaluación formativa, Evaluación como instrumento de mejora de la enseñanza y del currículo, superación del reduccionismo conceptual, inmersión en la cultura científica, interacciones CTSA.
104			Maestro Martín, Carmen	La evaluación del sistema educativo	Extraordinario	315-336	2006	Competencias básicas, comparación internacional, repercusión de los resultados PISA, factores determinantes, compromiso educativo.
105			Sierra Orrantia, Josu	Los retos de la evaluación de sistemas educativos	Extraordinario	457-474	2006	Evaluación comparada, PISA, diagnóstico, sistema educativo, País Vasco, competencias clave, rendición de cuentas.

¹¹⁵ Por tratarse de un artículo presentación del ejemplar, no contiene ni resumen ni palabras clave. Es la primera presentación que es recogida en un índice bibliográfico.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
106			Extremera Pacheco, Natalio; Durán, Auxiliadora; Rey, Lourdes;	Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios	342	239-256	2007	Inteligencia emocional, burnout, engagement, estrés, estudiantes universitarios.
107			Tejedor Tejedor, Francisco Javier; García-Valcárcel Muñoz-Repiso	Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES	342	443-473	2007	Rendimiento académico, sistema universitario, éxito, fracaso, eficacia
108			Blanco Guijarro, Rosa	Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia	347	33-54	2008	Derecho a la educación, educación de calidad, atención y cuidado de la primera infancia, inclusión, políticas de inclusión, no discriminación, equidad
109			Guijo Blanco, Valeriana	Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva	347	55-74	2008	Derechos del niño, educación infantil, escuela inclusiva, desarrollo de capacidades, resiliencia.
110			Pineda Herrero, Pilar; Moreno Andrés, María Victoria; Úcar Martínez, Xavier y Esther Belvis Pons	Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España	347	101-126	2008	Evaluación, formación permanente del profesorado, enseñanza, calidad, Educación Infantil.
111			Docampo, Domingo	Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios	Extraordinario	149-176	2008	Evaluación institucional, clasificación, educación superior, evaluación de la investigación, análisis comparado, análisis de sistemas, metodologías de evaluación, estándares internacionales.
112			Villa Sánchez, Aurelio	La excelencia docente	Extraordinario	177-212	2008	Educación Superior, acreditación, estándares, innovación pedagógica, aseguramiento de la calidad, calidad interna y externa.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
113			Michavila, Francisco; Zamorano, Silvia	Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión trasnacional de la acreditación	Extraordinario	235-263	2008	Educación superior, política universitaria, garantía de calidad, acreditación, autonomía universitaria, financiación, calidad interna y externa, criterios, estándares e indicadores.
114			Pujolàs y Maset, Pere	La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad	349	225-239	2009	Aprendizaje cooperativo, colaboración, cooperación, estructura de la activada, grado de cooperatividad, interdependencia positiva, interacción simultánea, participación igualitaria, aprendizaje inclusivo
115			de Miguel Díaz, Mario; Apodaca Urquijo, Pedro	Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior	349	295-310	2009	Evaluación de programas, educación superior, calidad, universidad española, evaluación institucional
116			García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana; Tejedor Tejedor, Francisco Javier	Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León	352	125-147	2010	Ordenadores en educación, resultados educativos, calidad de la educación, educación rural, usos de la tecnología en educación, tecnología educativa, actitudes de los profesores, innovación educativa.
117			Gutiérrez Martín, Alfonso; Palacios Picos, Andrés; Torrego Egido, Luis	La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro	353	267-293	2010	Formación inicial del profesorado, integración curricular de las TIC, alfabetización digital.
118			Méndez García, Rosa María; Trillo Alonso, Felipe	El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la Universidad	353	329-360	2010	Universidad, actitudes, calidad, estudiante, formación, información universitaria.
119			Hernández Pina, Fuensanta; Sales Luís de Fonseca Rosário, Pedro José; Cuesta Sáez de Tejada, José David	Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado	353	571-588	2010	Estrategias de aprendizaje, autorregulación del aprendizaje, Educación Superior, programas de promoción de competencias de estudio, aprender a aprender, Espacio Europeo de Educación Superior

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
120			Velaz de Medrano Ureta, Consuelo; de Paz Higuera, Ana Belén	Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento	Extraordinario	18-30	2010	Abandono temprano, educación, formación, derecho a la educación, sociedad del conocimiento
121			Llinàs-Audet, Xavier; Giroto, Michele; Solé Parellada, Francesc	La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas	355	33-54	2011	Dirección estratégica, planificación estratégica, calidad, herramientas de gestión, universidades, educación superior.
122			Maruhenda, Fernando	Presentación. Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar	356	17-37	2011	Didáctica, organización escolar, estudios del currículum, institución escolar, pedagogía crítica, desigualdades, transformación social
123			López Yáñez, Julián; Sánchez Moreno, Marita; Altopiedi, Mariana;	Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas	356	109-131	2011	Comunidades profesionales de práctica, mejora, cambio sostenible, conocimiento y aprendizaje organizativos, atribución de sentido, narratividad, cultura organizativa, liderazgo.
124			Graizer, Óscar Luis; Navas Saurin, Almudena	El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar	356	133- 158	2011	Comunidades profesionales de práctica, mejora, cambio sostenible, conocimiento y aprendizaje organizativos, atribución de sentido, narratividad, cultura organizativa, liderazgo.
125			López Ruiz, Juan Ignacio	Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias	356	279-301	2011	Enseñanza universitaria, enseñanza basada en proyectos, innovación currículo universitario, rediseño programa docente, formación por competencias, estrategias didácticas, evaluación de competencias, calidad docencia universitaria, Proceso de Bolonia
126			Gil Flores, Javier	Utilización del ordenador y rendimiento académico entre los estudiantes españoles de 15 años	357	375-396	2012	Uso de ordenadores, estatus socioeconómico, rendimiento académico, Educación Secundaria, regresión estadística.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
127			Ramírez Montoya, María Soledad; Valenzuela González, Jaime Ricardo; Heredia Escorza, Yolanda	La evaluación de la comprensión lectora y de las matemáticas en contexto: implicaciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	357	491-514	2012 ¹¹⁶	Comprensión lectora, rendimiento en matemáticas, evaluación, contexto institucional, contexto sociodemográfico.
128			Coronel Llamas, José M.; Carrasco Macías, María J.; Moreno Sánchez, Emilia	Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora	357	537-559	2012	Directoras escolares, liderazgo educativo, relaciones sociales, mejora escolar, investigación cualitativa.
129			Mata Benito, Patricia ; Ballesteros Velázquez, Belén	Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros	358	17-37	2012	Diversidad cultural, mejora de la eficacia escolar, eficacia escolar, mejora de la escuela, educación intercultural, fines educativos, calidad y equidad.
130			Pozo Llorente, M. ^a Teresa; Suárez Ortega, Magdalena; García-Cano Torrico, María	Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso	358	59-84	2012	Mejora de la eficacia escolar, diversidad de estudiantes, consulta, resultados de educación, papel de la escuela, objetivos docentes.
131			Sales Ciges, M. ^a Auxiliadora; Ferrández Berrueco, Reina; Moliner García, Odet	Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación	358	153-173	2012	Educación inclusiva, educación intercultural, autoevaluación escolar, mejora educativa, investigación-acción, estudio de caso.

¹¹⁶ En 2012 se publicaron tres números más uno extraordinario. El nombre de los tres últimos números da idea de la razón de que se encontraran tantos artículos que respondían a los términos de búsqueda. (358: Equidad y Diversidad en la Educación Obligatoria; 359: Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa; n° Extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo).

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
132			Díez Gutiérrez, Enrique Javier	Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las tic en la formación inicial del profesorado	358	175-196	2012	Formación del profesorado en tic, innovación educativa, Moodle, wiki, webquest, socioconstructivismo, aprendizaje colaborativo, tecnología educativa.
133			Moliner García, Odet; Sales Ciges, M. ^a Auxiliadora; Ferrández Berrueco, Reina; Moliner Miravet, Lidón; Roig Marzá, Robert	Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados	358	197-217	2012	Educación Secundaria, diversidad, programas especiales, integración, programas de educación compensatoria, ubicación de estudiantes.
134			García García, Mercedes; García Corona, Diana; Biencinto López, Chantal; Asensio Muñoz, Inmaculada	Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva	358	258-281	2012	Educación Secundaria Obligatoria, alumnado inmigrante, educación intercultural, prácticas inclusivas, atención a la diversidad, metodología cualitativa.
135			Susinos Rada, Teresa	Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa ¹¹⁷	359	16-23	2012	
136			Susinos Rada, Teresa; Ceballos López, Noelia	Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa	359	24-44	2012	Voz del alumnado, mejora escolar, democracia participativa, inclusión educativa.

¹¹⁷ Por tratarse de la presentación al apartado monográfico del nº 359 (Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa), este artículo no viene acompañado ni de resumen ni de palabras clave. Su inclusión en el catálogo se resolvió tras la lectura del trabajo.

n°	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
137			Rojas Pernía, Susana; Haya Salmón, Ignacio; Lázaro-Visa, Susana	La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria	359	81-101	2012	Voz del alumnado, mejora escolar, alumnos investigadores, participación, diálogo, escuela inclusiva, democracia, apoderamiento.
138			Parrilla-Latas, Ángeles; Martínez-Figueira, M. ^a Esther; Zabalza-Cerdeiriña, María Ainoa	Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar	359	120-142	2012	Educación inclusiva, voz del alumnado, investigación participativa, mejora escolar, comunidades de aprendizaje.
139			Calvo Salvador, Adelina; Rodríguez-Hoyos, Carlos; García Lastra, Marta	Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial	359	164-183	2012	Mejora escolar, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Programas de Diversificación Curricular, justicia social, democracia escolar, participación, voz del alumnado.
140			Manzanares Moya, Asunción; Galván-Bovaira, María José	La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación	359	431-455	2012	Formación permanente del profesorado, centros de profesores, investigación evaluativa, evaluación de la formación, modelos de asesoramiento, modalidades de formación.
141			Pedró, Francesc	Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales	Extraordinario	22-45	2012	Educación comparada, apoyo y refuerzo, fracaso escolar, políticas educativas, eficiencia, equidad.
142			Rodríguez Navarro, Henar; Ríos González, Oriol; Racionero Plaza, Sandra	Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados	Extraordinario	67-87	2012	Extensión del tiempo de aprendizaje, educación compensatoria, éxito educativo, enfoque inclusivo, competencias básicas, PROA.
143			Ayala Flores, Carlos L.; Molina García, Víctor; Prieto Romero, Rosario	Los compromisos singulares entre administración y centros para el éxito educativo	Extraordinario	195-219	2012	Autonomía escolar, política educativa, éxito educativo, administración educativa, escuelas inclusivas.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
144			García Alegre, Eugeni; del Campo Canals, Marta	¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito?	Extraordinario	220-248	2012	Corresponsabilidad, autonomía de centro, equidad, contrato programa, planificación estratégica, liderazgo, rendición de cuentas.
145			Gómez Andrés, Josep	Educación en Sant Cosme: una experiencia positiva de autonomía y corresponsabilidad	Extraordinario	249-260	2012	Autonomía, entorno, red educativa, corresponsabilidad, liderazgo y apoyo educativo
146			Giroto, Michele; Mundet Hiern, Joan; Llinàs Audet, Xavier	Estrategia en la universidad: ¿cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras?	361	95-116	2013 ¹¹⁸	Estrategia, Educación Superior, plan estratégico, gerencialismo, calidad.
147			Herrán Izagirre, Elena; Orejudo Hernández, Santos; Martínez de Morentin de Goñi, Juan Ignacio; Ordeñana García, M ^a Begoña	Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)	365	150-176	2014	Actitud docente, autonomía infantil, Educación Infantil 0-3, calidad educativa, educador, Pedagogía Pikler-Lóczy, evaluación, cuestionario, formación del profesorado.
148			Caballero Sánchez, Rafael	La regulación de las titulaciones universitarias oficiales como límite a la descentralización en la Educación Superior	366	43-63	2014	Descentralización, autonomía, liberalización, Educación Superior, titulaciones oficiales, universidades, proceso de Bolonia.

¹¹⁸ Sobre ser el año de la promulgación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación, solo un artículo respondía a los términos de búsqueda de la investigación. En el 2013 se publicaron tres números de la revista y un número extraordinario. Únicamente dos de los cuatro viene acompañado de un título (361: La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas; nº Extraordinario 2013: Competencias básicas: retórica o realidad)

n°	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
149			Pozo Muñoz, Carmen; Bretones Nieto, Blanca	Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas	367	147-172	2015	Educación Superior, aseguramiento de la calidad, mejora continua, título de Grado, stakeholders.
150			González López, María José; Gómez, Pedro; Restrepo, Ángela María	Usos del error en la enseñanza de las matemáticas	370	71-95	2015	Errores de aprendizaje, matemáticas, toma de decisiones, planificación curricular, educación secundaria, formación del profesorado.
151			Cordero Ferrera, José Manuel; Pedraja Chaparro, Francisco; Simancas Rodríguez, Rosa	Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables	370	172-198	2015	Educación, PISA, Determinantes del rendimiento educativo, Análisis multinivel, Política educativa

ANEXO III. Catálogo de artículos con los términos de búsqueda en el título (CCT)

A continuación se presenta un catálogo con los artículos publicados en *Revista de Educación* que respondían a los términos de búsqueda, que no fueron excluidos después del proceso de refinación y que los términos de búsqueda se encontraban en el título. Este catálogo, al que hemos denominado *Catálogo de artículos con los términos de búsqueda en el título (CCT)*, es origen de datos para algunos de los análisis estadísticos de frecuencias absolutas y relativas y también para el análisis temático de contenido.

También aquí advertimos, como hicieramos en el Anexo II, que la diferencia estructural y formal de los índices bibliográficos es la causa de que los asientos de los artículos publicados a partir de 2006 carezcan del número del CDU y la materia correspondiente y que los “Descriptores” sean sustituidos por “Palabras clave”.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
1	378	Enseñanza superior		La Escuela Especial de Ingenieros Industriales: un centro científico español de alta calidad	60	79-83	1946	Enseñanza superior; Ingeniería; Centro de investigación; Industria; Laboratorio; Historia de la educación.
2	5	Ciencias exactas y naturales	Pascual Ibarra, José R.	Reunión en Madrid de la Comisión internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas.	64	40-43	1957	Matemáticas; Método de enseñanza; Film educativo; Clase experimental; Reunión
3	37.02	Didáctica	Oliveros, Ángel	El profesor y la calidad de la educación	206	dic-18	1969	Calidad de la enseñanza; Rol del profesor; Conducta del profesor; Estilo de enseñanza; Relación profesor-alumno
4	37.014	Política educativa	Mialaret, Gastón	¿Que (Sic.) es la calidad de la educación?	264	may-13	1980	Calidad de la educación; Calidad de la enseñanza; Principios de educación; Evaluación.
5	371.1	Profesorado	Marín Ibáñez, Ricardo	La formación del profesorado y la calidad de la educación	264	15-28	1980	Formación de profesores; Educación comparada; Unesco; OCDE; Perfeccionamiento de profesores
6	37012	Investigación educativa	Vázquez Gómez, Gonzalo	La investigación pedagógica ante la cuestión de la calidad de la educación.	264	29-40	1980	Investigación educativa; Calidad de la educación; Aprendizaje; Modelo.
7	5	Ciencias exactas y naturales	Otero Gutiérrez, José C	La mejora de la calidad de la enseñanza de las ciencias en el bachillerato: posibles contribuciones de la investigación educativa	264	65-68	1980	Calidad de la enseñanza; Ciencias; Enseñanza secundaria; Investigación educativa; Programa de estudios.
8	37.014	Política educativa	Thurler, Mónica	Una experiencia de participación municipal en la mejora de la calidad de la enseñanza	279	155-161	1986	Administración local; Calidad de la enseñanza; Relación escuela-comunidad.
9	37.012	Investigación educativa	Skilbeck, Malcolm	El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (investigación, desarrollo, disseminación) a la RED (revisión, evaluación, desarrollo)	286	35-60	1988	Desarrollo de programas de estudios; Investigación educativa; Reforma educativa; Calidad de la enseñanza; Innovación pedagógica; Reino Unido

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
10	37.015.4	Sociología de la educación	Tones Albero, Cristóbal	La calidad de la enseñanza en el bachillerato: un enfoque sociológico	286	245-279	1988	Enseñanza secundaria; Secundaria segundo ciclo; Historia de la educación; Siglo XX; Desarrollo de la educación; Calidad de la enseñanza; Crisis de la educación; Programa de estudios.
11	371	Organización educativa	Antúnez Marcos, Serafín	La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación	304	81-111	1994	Autonomía escolar; Centro de enseñanza; Calidad de la educación; innovación pedagógica
12	378	Enseñanza superior	Neave, Guy	Las políticas de calidad: desarrollo en enseñanza superior en Europa Occidental	308	jul-29	1995	Enseñanza superior; Calidad de la educación; Calidad de la enseñanza; Política de la educación; Evaluación; Europa Occidental
13	37.012	Investigación educativa	Cobo Suero, Juan Manuel	El reto de la calidad en la educación: propuesta de un modelo sistemático	308	553-573	1995	Calidad de la educación; Sistema educativo; España; Política de la educación; Inserción profesional; Mercado laboral
14	371.31	Evaluación	Quintanilla, Miguel Ángel	En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español	315	85-95	1998	Evaluación; Enseñanza superior; Calidad de la enseñanza; Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades; España.
15	371.29	Evaluación	Jofré i Roca, Lluís ; Vilalta, Josep María	El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades. Los objetivos del Plan: Evaluación para mejorar.	315	97-108	1998	Evaluación; Enseñanza superior; Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades; Calidad de la enseñanza; España.
16	371.28	Evaluación	Garreta Torner, Nuria	Hacia el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades	315	283-292	1998	Evaluación; Enseñanza superior; Calidad de la enseñanza; Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
17	371.30	Evaluación	Jofré i Roca, Lluís ; Rotger Estapé, Jordi	La adaptación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades al contexto de una universidad con estructura matricial de centros y departamentos: el caso de la Universidad Politécnica de Cataluña	316	329-339	1998	Evaluación; Calidad de la enseñanza; Enseñanza superior; Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades
18	371.27	Evaluación	Driessen, Geert W.J.M.	La mejora de la igualdad y la calidad en la enseñanza	319	sep-35	1999	Igualdad de oportunidades; Calidad de la enseñanza; Desfavorecido social; Escolarización; Países Bajos; Educación multicultural; Minoría étnica; Evaluación; Rendimiento; Medida del rendimiento; Enseñanza primaria; Estudio longitudinal; Lengua neerlandesa; Matemáticas; Supervisión
19	371.27	Evaluación	Driessen, Geert W.J.M.	Abordar la igualdad y la calidad educativas a través de la investigación: como ejemplo un estudio nacional de cohortes	319	37-60	1999	Calidad de la enseñanza; Estudio longitudinal; Investigación comparativa; Rendimiento comparado; Enseñanza primaria; Evaluación; Igualdad de oportunidades; Lengua neerlandesa; Matemáticas; Cuestionario; Equipo directivo; Evaluación del profesor; Familia; Educación especial; Medida del rendimiento; Países Bajos
20	371.27	Evaluación	Kellaghan, Thomas	Igualdad y calidad en la educación irlandesa	319	61-77	1999	Igualdad de oportunidades; Calidad de la educación; Discriminación positiva; Diferencia de sexo; Irlanda; Evaluación
21	37(09)	Historia de la educación	Murillo Torrecilla, Francisco Javier; Cerdán, Jesús; Grañeras, Montserrat	Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español	319	91-113	1999	Calidad de la enseñanza; Política de la educación; Autonomía escolar; Investigación educativa; Diferenciación; Igualdad de oportunidades; Tasa de escolarización; Educación obligatoria; Programa de estudios; Participación; Director del centro; Profesor; Evaluación; España

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
22	378	Enseñanza superior	Álvarez Rojo, Víctor; García Jiménez, Eduardo; Gil Flores, Javier	La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos	319	273-290	1999	Calidad de la enseñanza; Profesión docente; Evaluación del profesor; Investigación educativa; Enseñanza superior; Rendimiento
23	371.27	Evaluación	González Ferreras, Fernando; Frías Rubio, Ana Rosa; Gil de Gómez Herrero, David	Modelo europeo de gestión de calidad	319	353-364	1999	Calidad de la educación; Gestión; Evaluación por objetivos; Modelo; Europa
24	371.1	Profesorado	Martín-Molero, Francisca	Supervisión de la calidad docente	320	141-158	1999	Profesión docente; Calidad de la educación; Supervisión; Evaluación del profesor; Reforma educativa; Legislación educativa
25	371.1	Profesorado	Sancho, Juana María	Los docentes ante los cambios sociales y en la educación: Red Europa-Cono Sur : educación, formación y calidad	322	355-369	2000	Profesor; Cambio social; Cambio tecnológico; Desarrollo económico; Reforma educativa; Red Europa-Cono Sur; Formación de profesores
26	37-014	Política educativa	Fuenmayor Fernández, Amadeo	La calidad en educación: una aproximación conceptual	323	29-42	2000	Política de la educación; Calidad de la educación; educación preescolar: Indicador
27	371.27	Evaluación	Equipo Redes	Variabes predictoras de la calidad de la educación secundaria.	323	395-420	2000	Evaluación; Centro de enseñanza; Calidad de la enseñanza; Red de evaluación de centros; Cooperación.
28	371.27	Evaluación	Báez de la Fé, Bernardo F.; Cabrera Montoya, Blas	Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria	326	145-166	2001	Evaluación; Calidad de la enseñanza; Universidad; España; Profesor.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
29	376	Educación especial	Cantón Mayo, Isabel	La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo	327	205-222	2002	Educación especial; Calidad de la enseñanza; Intervención; Modelo
30	371.27	Evaluación	Trillo Alonso, Felipe; Porto Currás, Mónica	La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades	328	283-301	2002	Evaluación; Estudiante; Calidad de la educación; Rendimiento; Medida del rendimiento; Universidad
31	37.014	Política educativa	García Garrido, José Luis	La nueva Ley de Calidad: reflexiones en la perspectiva internacional	329	23-37	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Enseñanza secundaria; Secundaria primer ciclo; Enseñanza obligatoria; Educación comparada
32	37.014	Política educativa	Vicente Algueró, Felipe José de	El profesorado en la Ley de Calidad	329	67-76	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Profesor
33	37.014	Política educativa	García Ramos, José Manuel	La calidad de las instituciones educativas y algunas de sus dimensiones básicas	329	105-125	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Centro de enseñanza
34	37.014	Política educativa	Vázquez Gómez, Gonzalo	El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida	Extraordinario	39-57	2002	Sistema educativo; Principios de educación; Calidad de la educación; Prospectiva
35	37.014	Política educativa	Miguel Díaz, Mario de	Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado	331	13-34	2003	Calidad de la educación; Desarrollo profesional; Proceso de aprendizaje; Profesión docente; Profesor
36	681.2	Informática y educación	Lorenzo Moledo, María del Mar; Santos Rego, Miguel Anxo	Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos.	335	215-228	2004	Escuela rural; Programa de enseñanza; Red informática; Galicia; Portugal; Nuevas tecnologías; Calidad de la enseñanza; Innovación pedagógica; Proyecto A Ponte

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
37	378	Enseñanza superior	Pérez Esparrells, Carmen	La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad.	335	305-316	2004	Enseñanza superior; Universidad; Financiación; Enseñanza pública; Calidad de la enseñanza; España; Descentralización; Comunidad Autónoma
38	37.014.5	Planificación del sistema educativo	Cantón Mayo, Isabel	Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León.	336	313-351	2005	Planes de mejora en los centros educativos; Calidad de la enseñanza
39	37.022	Métodos y principios de teorías y sistemas particulares	Molina Ruíz, Enriqueta	Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa.	337	235-250	2005	Comunidades de aprendizaje; Aprendizaje permanente; Trabajo en equipo; Calidad de la enseñanza
40			Escudero Muñoz, Juan M.	Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación	339	19-41	2006	Mejora democrática de la educación, moralidad, virtudes cívicas, ética de la justicia, profesionalidad, comunidad democrática, corresponsabilidad y mejora de la educación.
41			Hargreaves, Andy; Fink, Dean	Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo.	339	43-58	2006	Cambio y mejora sostenible, principios para el desarrollo sostenible en educación, influencias recíprocas entre la escuela y la comunidad, sistema educativo y movimientos sociales
42			Domingo Segovia, Jesús	Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria	339	97-118.	2006	Departamento de Orientación, Educación Secundaria Obligatoria, mejora de los centros, apoyo a los departamentos didácticos, innovación educativa.
43			Puigvert, Lidia; Santacruz, Iñaki	La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos	339	169-176	2006	Inclusión, grupos interactivos, implicación de las familias, formación del profesorado, educación dialógica.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
44			Tejada Fernández, José	Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior.	340	1085-1117	2006	Formación Profesional, Formación Universitaria, cualificación profesional, diseño curricular, nuevas tecnologías, contenidos curriculares, formación para el trabajo, modelo curricular, perfil profesional, competencias profesionales.
45			Palomera Martín, Raquel;Gil- Olarte Márquez, Paloma; Brackett, Marc A.;	¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa	341	687-703	2006	Inteligencia, emociones, conocimiento, experiencia, éxito profesional.
46			Gil Pérez, Daniel; Vilches, Amparo;	¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas de conocimiento)?	Extraordinario	295-311	2006	Proyecto PISA, Evaluación formativa, Evaluación como instrumento de mejora de la enseñanza y del currículo, superación del reduccionismo conceptual, inmersión en la cultura científica, interacciones CTSA.
47			Tejedor Tejedor, Francisco Javier; García- Valcárcel Muñoz-Repiso	Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES	342	443-473	2007	Rendimiento académico, sistema universitario, éxito, fracaso, eficacia
48			Blanco Guijarro, Rosa	Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia	347	33-54	2008	Derecho a la educación, educación de calidad, atención y cuidado de la primera infancia, inclusión, políticas de inclusión, no discriminación, equidad

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
49			Pineda Herrero, Pilar; Moreno Andrés, María Victoria; Úcar Martínez, Xavier y Esther Belvis Pons	Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España	347	101-126	2008	Evaluación, formación permanente del profesorado, enseñanza, calidad, Educación Infantil.
50			Docampo, Domingo	Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios	Extraordinario	149-176	2008	Evaluación institucional, clasificación, educación superior, evaluación de la investigación, análisis comparado, análisis de sistemas, metodologías de evaluación, estándares internacionales.
51			Michavila, Francisco; Zamorano, Silvia	Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión trasnacional de la acreditación	Extraordinario	235-263	2008	Educación superior, política universitaria, garantía de calidad, acreditación, autonomía universitaria, financiación, calidad interna y externa, criterios, estándares e indicadores.
52			Pujolàs y Maset, Pere	La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad	349	225-239	2009	Aprendizaje cooperativo, colaboración, cooperación, estructura de la activada, grado de cooperatividad, interdependencia positiva, interacción simultánea, participación igualitaria, aprendizaje inclusivo
53			de Miguel Díaz, Mario; Apodaca Urquijo, Pedro	Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior	349	295-310	2009	Evaluación de programas, educación superior, calidad, universidad española, evaluación institucional

n°	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
54			López Yáñez, Julián; Sánchez Moreno, Marita; Altopiedi, Mariana;	Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas	356	109-131	2011	Comunidades profesionales de práctica, mejora, cambio sostenible, conocimiento y aprendizaje organizativos, atribución de sentido, narratividad, cultura organizativa, liderazgo.
55			Ramírez Montoya, María Soledad; Valenzuela González, Jaime Ricardo; Heredia Escorza, Yolanda	La evaluación de la comprensión lectora y de las matemáticas en contexto: implicaciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	357	491-514	2012	Comprensión lectora, rendimiento en matemáticas, evaluación, contexto institucional, contexto sociodemográfico.
56			Coronel Llamas, José M.; Carrasco Macías, María J.; Moreno Sánchez, Emilia	Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora	357	537-559	2012	Directoras escolares, liderazgo educativo, relaciones sociales, mejora escolar, investigación cualitativa.
57			Mata Benito, Patricia ; Ballesteros Velázquez, Belén	Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros	358	17-37	2012	Diversidad cultural, mejora de la eficacia escolar, eficacia escolar, mejora de la escuela, educación intercultural, fines educativos, calidad y equidad.
58			Susinos Rada, Teresa	Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa	359	16-23	2012	

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
59			Susinos Rada, Teresa; Ceballos López, Noelia	Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa	359	24-44	2012	Voz del alumnado, mejora escolar, democracia participativa, inclusión educativa.
60			Rojas Pernía, Susana; Haya Salmón, Ignacio; Lázaro-Visa, Susana	La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria	359	81-101	2012	Voz del alumnado, mejora escolar, alumnos investigadores, participación, diálogo, escuela inclusiva, democracia, apoderamiento.
61			Parrilla-Latas, Ángeles; Martínez-Figueira, M. ^a Esther; Zabalza-Cerdeiriña, María Ainoa	Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar	359	120-142	2012	Educación inclusiva, voz del alumnado, investigación participativa, mejora escolar, comunidades de aprendizaje.
62			Giroto, Michele; Mundet Hiern, Joan; Llinàs Audet, Xavier	Estrategia en la universidad: ¿cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras?	361	95-116	2013	Estrategia, Educación Superior, plan estratégico, gerencialismo, calidad.

ANEXO IV. Catálogo de artículos sin los términos de búsqueda en el título (CST)

A continuación se presenta un catálogo con los artículos publicados en *Revista de Educación* que respondían a los términos de búsqueda, que no fueron excluidos después del proceso de refinación y en los que los términos de búsqueda no se encontraban en el título. Este catálogo, al que hemos denominado *Catálogo de artículos sin los términos de búsqueda en el título (CST)* es origen de datos para algunos de los análisis estadísticos de frecuencias absolutas y relativas y también para el análisis temático de contenido.

También aquí advertimos, como hiciéramos en anexos anteriores, que la diferencia estructural y formal de los índices bibliográficos es la causa de que los asientos de los artículos publicados a partir de 2006 carezcan del número del CDU y la materia correspondiente y que los “Descriptoros” sean sustituidos por “Palabras clave”.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
1	373.5	Educación secundaria	Artigas, Luis	Sobre la extensión de la enseñanza media	56	66-70	1957	Enseñanza secundaria; Rol social; Calidad de la enseñanza; Acceso a la educación; Valoración.
2	35	Administración pública	Artigas, Luis	Más sobre "derecho, formalismo y educación"	59	65-66	1957	Administración educativa; Burocracia; Calidad de la educación.
3	37.01	Filosofía de la Educación	Bousquet, Jacques	Replantear el problema de la educación.	69	01-abr	1957	Calidad de la educación; Déficit educativo; Reforma educativa.
4	37014	Política educativa	Pérez-Rioja, José Antonio	Educación y desarrollo económico (I)	158	124-127	1963	Filosofía de la educación; Cultura; Tasa de escolarización; Sistema educativo; Calidad de la educación; Demanda de educación
5	37.014	Política educativa	Lora Tamayo, Manuel	Dos nuevas leyes: extensión de la escolaridad obligatoria y reordenación de las enseñanzas técnicas	163	65-73	1964	Enseñanza obligatoria; Edad mínima; Política de la educación; Enseñanza superior; Finalidad de la educación; Condiciones de admisión; Calidad de la enseñanza; Demanda de profesores; Centro de investigación; Legislación educativa; Formación técnica.
6	373.3	Educación primaria	Tena Artigas, Antonio	Reforma de la enseñanza primaria: Ley 169/1965, de 21 de diciembre de 1965	177	24-35	1966	Reforma educativa; Enseñanza primaria; Enseñanza gratuita; Enseñanza obligatoria; Calidad de la enseñanza; Política de la educación; Programa de construcción; Legislación educativa.
7	371.1	Profesorado	Galino, M ^a Angeles; Villar Palasí, J.L.	Inauguración del curso de enseñanza media en el Instituto Ramiro de Maeztu	204	43-51	1969	Calidad de la enseñanza; Calidad de la educación; Política de la educación; Enseñanza secundaria; Reforma educativa; Medios de enseñanza; Enseñanza profesional; Examen; Profesor

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
8	37.014	Política educativa	Villar Palasí, José Luis	Discurso del Ministro a las Cortes	218	70-81	1971	Política de la educación; Ley General de Educación. 1970; Administración educativa; Profesor; Financiación; Programa de construcción; Enseñanza gratuita; Enseñanza privada; Calidad de la enseñanza; Centro de enseñanza.
9	378	Enseñanza superior	Sol, José R. del	La selección: problema candente en la enseñanza superior	230	may-20	1974	Enseñanza superior; Medicina; Calidad de la enseñanza; Número de alumnos; Carrera profesional; Éxito profesional; Selección.
10	37 (09)	Historia de la educación	Giner, Francisco	Notas pedagógicas	230	168-171	1974	Enseñanza superior; Historia de la educación; Número de alumnos; Calidad de la enseñanza; Numerus clausus; Examen de ingreso; Acceso a la educación.
11	37014	Política educativa	Page, André; Castagnos, J.C.	Los indicadores en educación	236-237	23-35	1975	Indicador; Sistema educativo; Finalidad de la educación; Política de la educación; Medida del rendimiento; Costo de la educación; Calidad de la educación
12	37.014	Política educativa	Mayoral Cortés, Victorino	Un administrador para la gestión del cambio en el sistema educativo español	254-255	95-98	1978	Administración educativa; Administrador, Calidad de la enseñanza; Desarrollo de la educación; Participación; Planificación educativa.
13	37.015.4	Sociología de la educación	Rico Vercher, Manuel	El entorno social de la escuela	264	41-48	1980	Ambiente social; Desarrollo intelectual; Aprendizaje; Educación compensatoria; Desfavorecido social; Calidad de la enseñanza.
14	37.01	Filosofía de la Educación	Orden Hoz, Arturo de la	La escuela en transición	266	133-149	1981	Crisis de la educación; Calidad de la educación; Sistema de valores; Igualdad de oportunidades; Enseñanza obligatoria; Atención a la diversidad; Objetivo de enseñanza; Autonomía escolar; Participación; Gestión; Director del centro

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
15	373.5	Educación secundaria	Vera Blanco, José J	El ciclo polivalente en los países de la OCDE tendencias e interrogantes	279	189-196	1986	Escuela secundaria polivalente; Sistema educativo; Programa de estudios; Calidad de la enseñanza; Evaluación; OCDE; País desarrollado.
16	371.1	Profesorado	Lundgren, Ulf P	Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado	285	291-328	1988	Informe; Formación de profesores; Profesión docente; Investigación sobre la profesión; Investigación educativa; Calidad de la educación; Sociología de la educación; Historia de la educación; Administración educativa; Reforma educativa
17	37012	Investigación educativa	Sáez Brezmes, María José, Elliot, John	La investigación en la acción en España: un proceso que empieza	287	255-265	1988	Investigación educativa; Investigación acción; Participación del profesor; Calidad de la educación.
18	37.01	Filosofía de la Educación	Anaya Santos, Gonzalo	Saber antropológico y cultura debida	292	37-63	1990	Derecho a la educación; Calidad de la educación; Finalidad de la educación; Principios de educación; Constitución; Sistema social; Influencia social
19	37	Educación. Generalidades	Del Val, Juan	Comentarios al escrito del Dr. Fuentes	292	191-210	1990	Calidad de la enseñanza; Corriente pedagógica; Memoria; Lenguaje; Humanidades.
20	371.27	Evaluación	Báez de la Fe, Bernardo F	El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa	294	407-426	1991	Rendimiento; Medida del rendimiento; Innovación pedagógica; Éxito; Sociología de la educación; Calidad de la enseñanza.
21	371	Organización educativa	Castejón Costa, Juan Luis; Navas, Leandro; Sampascual, Gonzalo	Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria: un modelo de identificación y funcionamiento	301	221-244	1993	Calidad de la educación; Rendimiento; Centro de enseñanza secundaria; Investigación educativa; Muestra; Análisis de correlación; Análisis de regresión; Análisis de covarianza

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
22	37.014	Política educativa	Fierro Bardají, Alfredo	Diseño y desafíos de la reforma educativa española	305	15-56	1994	LOGSE, 1990; Reforma educativa; Desarrollo de programas de estudios; Calidad de la enseñanza; España
23	378	Enseñanza superior	Miguel Díaz, Mario de	Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias	308	63-80	1995	Enseñanza superior; Acceso a la educación; Calidad de la educación; Evaluación; Toma de decisión; Gestión
24	379	Enseñanza superior	Quintanilla, Miguel Ángel	Nuevas ideas para la universidad	308	131-140	1995	Enseñanza superior; Política de la educación; Prospectiva; Calidad de la enseñanza
25	37.015.6	Economía de la educación	Ipiña Abuin, Alejandro	Escuela y gestión financiera,	310	261-293	1996	Escuela; Gestión; Financiación; Nuevas tecnologías; Centro de enseñanza; Calidad de la educación; Datos estadísticos
26	371.27	Evaluación	Mora, José Ginés	La evaluación institucional de la universidad	315	29-44	1998	Evaluación; Enseñanza superior; Calidad de la educación; Estados Unidos; Países Bajos; Reino Unido; Francia.
27	371.32	Evaluación	Rodríguez Espinar, Sebastián	El proceso de evaluación institucional	315	45-65	1998	Enseñanza superior; Autoevaluación; Calidad de la enseñanza; Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades; Evaluación externa; Informe; España
28	371.28	Evaluación	Pérez García, Francisco	Causas y consecuencias de la evaluación de las universidades	315	109-124	1998	Evaluación; Enseñanza superior; Calidad de la educación; Política de la educación; Planificación; Investigación.
29	378	Enseñanza superior	Santiuste Bermejo, Víctor	La inspección en la universidad: el modelo de inspección de servicios de la Universidad Complutense de Madrid	320	193-201	1999	Inspección; Universidad; Universidad Complutense de Madrid; Autonomía; Administración educativa; Calidad de la educación

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
30	371.27	Evaluación	Guimãres de Castro, María Helena; Gómes de Sá Pestana, María Inês; Schulmeyer Iriarte, María Alejandra	El sistema de evaluación de la educación básica de Brasil	321	61-80	2000	Medida del rendimiento; Calidad de la educación; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Lengua portuguesa; Matemáticas; Ciencias de la naturaleza; Evaluación; Brasil.
31	371.27	Evaluación	Izquierdo Nebreda, María del Carmen	Sistema estatal de indicadores de la educación 2000	322	389-404	2000	Indicador; Sistema educativo; Calidad de la educación; Evaluación; Contexto; Costo de la educación; Escolaridad; Centro de enseñanza; Práctica pedagógica; Resultados educativos; España; Comunidad autónoma; Resumen.
32	377	Enseñanza profesional	Llorens Gumbau, Susana; Grau Gumbau, Rosa	Diseño en la formación continua: aportaciones a un modelo teórico.	323	183-200	2000	Formación continua; Modelo; Enseñanza; Aprendizaje; Didáctica; Metodología; Calidad de la enseñanza; Indicador.
33	371.27	Evaluación	Fernández Fernández, Samuel	Análisis de efectividad en la evaluación de programas sociales y educativos	324	317-339	2001	Criterio de evaluación; Proyecto; Calidad de la enseñanza; Educación especial; Indicador
34	378	Enseñanza superior	Fernández Rodríguez, Emilia	¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad?	325	201-217	2001	Calidad de la enseñanza; Enseñanza superior; Gestión
35	37.014	Política educativa	Noda Rodríguez, María del Mar	Otra mirada al sistema educativo español	328	185-204	2002	Sistema educativo; Enseñanza pública; Costo de la educación; Escolarización; Análisis estadístico; Análisis comparativo; Calidad de la educación; España
36	378	Enseñanza superior	Orden Hoz, Arturo de la... [et al.]	Funciones de la universidad	328	267-281	2002	Enseñanza superior; Calidad de la educación; Evaluación; Indicador; Universidad

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
37	37.014	Política educativa	Prada Vicente, María Dolores de	Diversidad y diversificación en la Educación Secundaria Obligatoria : tendencias actuales en Europa	329	39-65	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Fracaso escolar; Enseñanza secundaria; Enseñanza obligatoria; Enseñanza individualizada; Educación comparada; Escuela comprensiva.
38	37.014	Política educativa	Estruch Tobella, Joan	Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares	329	77-90	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Director del centro
39	37.014	Política educativa	Gómez-Elegido Ruizolalla, María Cruz	La inspección: su función en el ámbito educativo	329	91-103	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Inspección
40	37.014	Política educativa	Jiménez Fernández, Carmen	Escuela inclusiva, alumnos superdotados y nuevo marco legal de la educación	329	161-180	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Superdotado
41	37.014	Política educativa	Alonso García, Catalina M.; Gallego Gil, Domingo J.	Tecnologías de la información y la comunicación	329	181-205	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Nuevas tecnologías; Informática; Aprendizaje; Estilo de aprendizaje; Profesor; Informática; Internet; Uso didáctico del ordenador
42	37.014	Política educativa	Vinuesa Angulo, José María	La cultura del esfuerzo	329	207-217	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Educación secundaria; Fracaso escolar; Promoción de clase; Competitividad
43	37.014	Política educativa	Mallart Navarro, Joan	Competencias básicas y enseñanzas mínimas del currículum de lengua	329	219-238	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Programa de estudios; Lengua española; Lectura

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
44	37.014	Política educativa	Zuazua Iriondo, Enrique; Rodríguez del Río, Roberto	Enseñar y aprender Matemáticas	329	239-256	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Enseñanza; Matemáticas, Aprendizaje; Enseñanza secundaria; Programa de estudios.
45	37.014	Política educativa	Meno Blanco, Francisco	Un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas	329	257-269	2002	Reforma educativa; España; Ley Orgánica de Calidad de la Educación; Enseñanza; Enseñanza de lenguas; Lenguas extranjeras; Aprendizaje; Enseñanza secundaria; Política lingüística; Unión Europea; Formación de profesores; Calidad de la educación.
46	37.014	Política educativa	Tagliagambe, Silvano	Competencia y capacidades en la reforma del sistema escolar	Extraordinario	83-101	2002	Reforma educativa; Calidad de la educación; Competencia comunicativa; Capacidad; Rendimiento; Habilidad; Prospectiva; Comunidad Europea.
47	37.014	Política educativa	Cobo Suero, Juan Manuel	Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro	Extraordinario	103-123	2002	Finalidad de la educación; Principios de educación; Calidad de la educación; Educación social; Educación inter-cultural; País desarrollado; País en desarrollo; Tendencia; Prospectiva; ONU; Comunidad Europea; OCDE
48	33	Economía y trabajo	Mora Ruiz, José Ginés	Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios	330	157-170	2003	Empleo de los jóvenes; Calidad de la educación; Indicador; Satisfacción profesional; Valoración; Encuesta; Título universitario; Europa; España
49	37.014	Política educativa	Subirats, Joan	Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación	330	217-236	2003	Política de la educación; Calidad de la educación; Ciudad; Comunidad; Relación escuela-comunidad
50	371.1	Profesorado	Cruz Tomé, María África de la	Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario	331	35-66	2003	Formación de profesores; Calidad de la educación; Profesión docente; Evaluación; Universidad; España; Formación de profesores; Enseñanza superior; Necesidad de formación

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
51	371	Organización educativa	Bolívar Botía, Antonio	La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas	333	91-116	2004	Centro de enseñanza; Autonomía; Descentralización; Desarrollo de programas de estudios; Calidad de la educación; España.
52	371.214	Currículum	Ayuso Sánchez, Luis; Gallego Martínez, Diego	La construcción del currículum por parte de los alumnos: el caso práctico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada.	334	205-221	2004	Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; Desarrollo de programas de estudios; Resultado de investigación; Calidad de la enseñanza; Universidad; Sociología de la educación.
53	37.014	Política educativa	Llorent Bedmar, Vicente	Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea: el cheque escolar y la escuela en casa.	335	247-271	2004	Enseñanza obligatoria; Unión Europea; Beca; Cheque escolar; Sistema educativo; Escuela en casa; Calidad de la enseñanza; Elección de formación.
54			Escudero Muñoz, Juan M.	Presentación	339	15-18	2006	Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación
55			Niemeyer, Beatrix	El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit.	341	99-121	2006	Jóvenes en desventaja social, transición a la formación profesional e inserción laboral en Europa, aprendizaje situado comunidades de práctica, proyecto Sócrates, proyecto Leonardo
56			Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo	Presentación. Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación en España[5]	Extraordinario	13-18	2006	

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
57			Schleicher, Andreas	Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA	Extraordinario	21-43	2006	Evaluación internacional, PISA, política educativa, características del diseño, impacto de resultados, alfabetización, administración.
58			Maestro Martín, Carmen	La evaluación del sistema educativo	Extraordinario	315-336	2006	Competencias básicas, comparación internacional, repercusión de los resultados PISA, factores determinantes, compromiso educativo.
59			Sierra Orrantía, Josu	Los retos de la evaluación de sistemas educativos	Extraordinario	457-474	2006	Evaluación comparada, PISA, diagnóstico, sistema educativo, País Vasco, competencias clave, rendición de cuentas.
60			Extremera Pacheco, Natalio; Durán, Auxiliadora; Rey, Lourdes;	Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios	342	239-256	2007	Inteligencia emocional, burnout, engagement, estrés, estudiantes universitarios.
61			Guijo Blanco, Valeriana	Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva	347	55-74	2008	Derechos del niño, educación infantil, escuela inclusiva, desarrollo de capacidades, resiliencia.
62			Villa Sánchez, Aurelio	La excelencia docente	Extraordinario	177-212	2008	Educación Superior, acreditación, estándares, innovación pedagógica, aseguramiento de la calidad, calidad interna y externa.
63			García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana; Tejedor Tejedor, Francisco Javier	Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León	352	125-147	2010	Ordenadores en educación, resultados educativos, calidad de la educación, educación rural, usos de la tecnología en educación, tecnología educativa, actitudes de los profesores, innovación educativa.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
64			Gutiérrez Martín, Alfonso; Palacios Picos, Andrés; Torrego Egido, Luis	La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro	353	267-293	2010	Formación inicial del profesorado, integración curricular de las TIC, alfabetización digital.
65			Méndez García, Rosa María; Trillo Alonso, Felipe	El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la Universidad	353	329-360	2010	Universidad, actitudes, calidad, estudiante, formación, información universitaria.
66			Hernández Pina, Fuensanta; Sales Luís de Fonseca Rosário, Pedro José; Cuesta Sáez de Tejada, José David	Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado	353	571-588	2010	Estrategias de aprendizaje, autorregulación del aprendizaje, Educación Superior, programas de promoción de competencias de estudio, aprender a aprender, Espacio Europeo de Educación Superior
67			Velaz de Medrano Ureta, Consuelo; de Paz Higuera, Ana Belén	Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento	Extraordinario	18-30	2010	Abandono temprano, educación, formación, derecho a la educación, sociedad del conocimiento
68			Llinàs-Audet, Xavier; Giroto, Michele; Solé Parellada, Francesc	La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas	355	33-54	2011	Dirección estratégica, planificación estratégica, calidad, herramientas de gestión, universidades, educación superior.
69			Maruhenda, Fernando	Presentación. Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar	356	17-37	2011	Didáctica, organización escolar, estudios del currículum, institución escolar, pedagogía crítica, desigualdades, transformación social

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
70			Graizer, Óscar Luis; Navas Saurin, Almudena	El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar	356	133- 158	2011	Comunidades profesionales de práctica, mejora, cambio sostenible, conocimiento y aprendizaje organizativos, atribución de sentido, narratividad, cultura organizativa, liderazgo.
71			López Ruiz, Juan Ignacio	Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias	356	279- 301	2011	Enseñanza universitaria, enseñanza basada en proyectos, innovación currículo universitario, rediseño programa docente, formación por competencias, estrategias didácticas, evaluación de competencias, calidad docencia universitaria, Proceso de Bolonia
72			Gil Flores, Javier	Utilización del ordenador y rendimiento académico entre los estudiantes españoles de 15 años	357	375- 396	2012	Uso de ordenadores, estatus socioeconómico, rendimiento académico, Educación Secundaria, regresión estadística.
73			Pozo Llorente, M. ^a Teresa; Suárez Ortega, Magdalena; García- Cano Torrico, María	Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso	358	59-84	2012	Mejora de la eficacia escolar, diversidad de estudiantes, consulta, resultados de educación, papel de la escuela, objetivos docentes.
74			Sales Ciges, M. ^a Auxiliadora; Ferrández Berrueco, Reina; Moliner García, Odet	Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación	358	153- 173	2012	Educación inclusiva, educación intercultural, autoevaluación escolar, mejora educativa, investigación-acción, estudio de caso.
75			Díez Gutiérrez, Enrique Javier	Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las tic en la formación inicial del profesorado	358	175- 196	2012	Formación del profesorado en tic, innovación educativa, Moodle, wiki, webquest, socioconstructivismo, aprendizaje colaborativo, tecnología educativa.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
76			Moliner García, Odet; Sales Ciges, M. ^a Auxiliadora; Ferrández Berrueco, Reina; Moliner Miravet, Lidón; Roig Marzá, Robert	Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados	358	197- 217	2012	Educación Secundaria, diversidad, programas especiales, integración, programas de educación compensatoria, ubicación de estudiantes.
77			García García, Mercedes; García Corona, Diana; Biencinto López, Chantal; Asensio Muñoz, Inmaculada	Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva	358	258- 281	2012	Educación Secundaria Obligatoria, alumnado inmigrante, educación intercultural, prácticas inclusivas, atención a la diversidad, metodología cualitativa.
78			Calvo Salvador, Adelina; Rodríguez- Hoyos, Carlos; García Lastra, Marta	Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial	359	164- 183	2012	Mejora escolar, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Programas de Diversificación Curricular, justicia social, democracia escolar, participación, voz del alumnado.
79			Pedró, Francesc	Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales	Extraordinario	22-45	2012	Educación comparada, apoyo y refuerzo, fracaso escolar, políticas educativas, eficiencia, equidad.
80			Rodríguez Navarro, Henar; Ríos González, Oriol; Racionero Plaza, Sandra	Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados	Extraordinario	67-87	2012	Extensión del tiempo de aprendizaje, educación compensatoria, éxito educativo, enfoque inclusivo, competencias básicas, PROA.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
81			Ayala Flores, Carlos L.; Molina García, Víctor; Prieto Romero, Rosario	Los compromisos singulares entre administración y centros para el éxito educativo	Extraordinario	195-219	2012	Autonomía escolar, política educativa, éxito educativo, administración educativa, escuelas inclusivas.
82			García Alegre, Eugeni; del Campo Canals, Marta	¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito?	Extraordinario	220-248	2012	Corresponsabilidad, autonomía de centro, equidad, contrato programa, planificación estratégica, liderazgo, rendición de cuentas.
83			Gómez Andrés, Josep	Educación en Sant Cosme: una experiencia positiva de autonomía y corresponsabilidad	Extraordinario	249-260	2012	Autonomía, entorno, red educativa, corresponsabilidad, liderazgo y apoyo educativo
84			Manzanares Moya, Asunción; Galván-Bovaira, María José	La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación	Extraordinario	431-455	2012	Formación permanente del profesorado, centros de profesores, investigación evaluativa, evaluación de la formación, modelos de asesoramiento, modalidades de formación.
85			Herrán Izagirre, Elena; Orejudo Hernández, Santos; Martínez de Morentin de Goñi, Juan Ignacio; Ordeñana García, M ^a Begoña	Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)	365	150-176	2014	Actitud docente, autonomía infantil, Educación Infantil 0-3, calidad educativa, educador, Pedagogía Pikler-Lóczy, evaluación, cuestionario, formación del profesorado.
86			Caballero Sánchez, Rafael	La regulación de las titulaciones universitarias oficiales como límite a la descentralización en la Educación Superior	366	43-63	2014	Descentralización, autonomía, liberalización, Educación Superior, titulaciones oficiales, universidades, proceso de Bolonia.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES-PALABRAS CLAVE
87			Pozo Muñoz, Carmen; Bretones Nieto, Blanca	Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas	367	147-172	2015	Educación Superior, aseguramiento de la calidad, mejora continua, título de Grado, stakeholders.
88			González López, María José; Gómez, Pedro; Restrepo, Ángela María	Usos del error en la enseñanza de las matemáticas	370	71-95	2015	Errores de aprendizaje, matemáticas, toma de decisiones, planificación curricular, educación secundaria, formación del profesorado.
89			Cordero Ferrera, José Manuel; Pedraja Chaparro, Francisco; Simancas Rodríguez, Rosa	Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables	370	172-198	2015	Educación, PISA, Determinantes del rendimiento educativo, Análisis multinivel, Política educativa

ANEXO V. Catálogo de artículos excluidos (CEx).

A continuación se presenta el *Catálogo de artículos excluidos (CEx)*. En él se recogen los artículos que habiendo sido seleccionados en un primer momento por responder a los términos de búsqueda quedaron excluidos por estar referidos a asuntos muy alejados de los objetivos planteados en nuestra investigación. Por tanto, no han formado parte de los datos que se han utilizado para el estudio estadístico ni para el estudio de contenido temático.

También aquí advertimos, como hiciéramos en los anexos anteriores, que la diferencia estructural y formal de los índices bibliográficos es la causa de que los asientos de los artículos publicados a partir de 2006 carezcan del número del CDU y la materia correspondiente y que los “Descriptores” sean sustituidos por “Palabras clave”.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES - PALABRAS CLAVE
1	37014	Política educativa	Kennedy, John Fitzgerald	La educación norteamericana en el mensaje especial del Presidente de los EE.UU	138	26-27	1961	Política de la educación; Estados Unidos; Acceso a la educación; Calidad de la educación; Calidad de la enseñanza; Presupuesto de educación; Planificación educativa
2	316	Sociología	Matias Aparici, Roberto	Calidad de vida y educación	264	49-57	1980	Nivel de vida; Clase social; Medio ambiente; Ecología; Educación ambiental; Finalidad de la educación; Sistema de valores
3	37014	Política educativa	Department of Education & Science/Welsh Office "THE SCHOOL CURRICULUM" Her Majesty's Stationery Office	Un hito en los anales de la moderna educación británica: the school cumculum,	269	166-168	1982	Sistema educativo; Reino Unido; Política de la educación; Calidad de la educación; Programa de estudios
4	37014	Política educativa	Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación. Estados Unidos.	Estados Unidos, una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa	278	135-153	1985	Calidad de la educación; Estados Unidos; Política de la educación; Calidad de la enseñanza; Reforma educativa.
5	37.01 4.2	Alfabetización	Castell, Suzanne de, Luke, Allan	La alfabetización: tecnología y técnica	288	121-145	1989	Alfabetización; Estados Unidos; Rol social; Calidad de la enseñanza; Tecnología de la educación; Desarrollo de programas de estudios; Historia de la educación.
6	37014	Política educativa	Fisher, Frank, Mandell, Alan	Relegitimar la meritocracia : la política educativa como estrategia tecnocrática	289	145-157	1989	Crisis de la educación; Déficit educativo; Estados Unidos; Contenido de la educación; Desarrollo de la educación; Calidad de la educación; Política de la educación.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES - PALABRAS CLAVE
7	37	Educación. Generalidad es	Gabriel, Narciso de	Los resultados de la enseñanza en la escuela pública gallega durante último cuarto del siglo XIX	288	237-254	1989	Escuela pública; Galicia; Siglo XIX; Calidad de la enseñanza; Rendimiento; Evaluación; Condiciones de trabajo; Historia de la educación.
8	37.01 2	Investigación educativa	Bravo Jáuregui, Luis	La educación en Venezuela: calidad-cantidad (entre el mito fácil y la dura realidad)	312	283-306	1997	Calidad de la educación; Educación de masas; Democracia; Inscripción; Datos estadísticos; Venezuela.
9	37(4/9)	Sistemas de educación por países	Shoufti, Li	China : hacia una enseñanza de calidad	316	9-19	1998	Sistema educativo; China; Calidad de la educación; Reforma educativa; Evaluación.
10	371.2 7	Evaluación	Janela Afonso, Almerindo	Las políticas contemporáneas y la evaluación educativa en Portugal	319	135-153	1999	Política de la educación; Evaluación; Calidad de la educación; Siglo XX; Portugal
11	371.2 7	Evaluación	Barrera, Susana	Estrategias para la viabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación: caso Bolivia	321	97-114	2000	Medida del rendimiento; Calidad de la educación; Evaluación; Reforma educativa; Indicador; SIMESCAL; Organización, Bolivia.
12	371.2 7	Evaluación	González López, Ignacio	Experiencias de evaluación de instituciones universitarias : el caso de Argentina	327	321-340	2002	Evaluación; Evaluación por objetivos; Calidad de la enseñanza; Enseñanza superior; Universidad; Argentina
13	159.9 22	Psicología evolutiva	Bacchini, Fabio	Niños, educación y calidad de vida	Extraordinario	207-221	2002	Infancia; Niño; Desarrollo del niño; Psicología del niño; Educación familiar; Relación padres-niño; Juego

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES - PALABRAS CLAVE
14	376	Educación especial	Keesen, Fried... [et al.]	La preparación de los profesores universitarios en los Países Bajos: cuestiones y tendencias	331	199-211	2003	Formación de profesores; Cualificación profesional; Calidad de la enseñanza; Rol del profesor; Programa de formación; Universidad; Países Bajos; Enseñanza superior; Evaluación del profesor
15	371.27	Evaluación	Gosling, David	Unidades de desarrollo educativo en el Reino Unido: ¿qué se ha logrado durante los últimos cinco años?	331	213-237	2003	Desarrollo de la educación; Política de la educación; Profesor; Innovación pedagógica; Investigación; Enseñanza superior; Reino Unido; Calidad de la enseñanza
16	37(4/9)	Sistema de educación por países	Robalino Sevilla, Dayse V.	La educación en países en vías de desarrollo: el caso de Ecuador	332	409-425	2003	Desarrollo de la educación; Calidad de la educación; Ecuador; Política de la educación; Analfabetismo
17			Bolívar, Antonio	Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común.	339	119-146	2006	Palabras clave: responsabilidad en educación, implicación de la familia y la escuela, profesión docente, evolución de la familia, servicios comunitarios.
18			Froemel Andrade, J. Enrique	Los estudios internacionales del rendimiento y los países en vías de desarrollo: participación, resultados y relevancia ¹¹⁹	Extraordinario	131-152	2006	Países en vías de desarrollo, evaluaciones internacionales, resultados rendimiento, PISA, TIMSS

¹¹⁹ En el resumen de este artículo aparece la expresión “Calidad de la Educación” pero formando parte del nombre de una de las organizaciones (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación; LLECE) de las que se seleccionan estudios para la realización del artículo. El artículo, propiamente, no aborda la cuestión de la calidad de la educación.

nº	CDU	MATERIA	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	PÁGS.	AÑO	DESCRIPTORES - PALABRAS CLAVE
19			Melgarejo Draper, Javier	La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses	Extraordinario	237-262	2006	Sistema educativo, Finlandia, competencia lectora, indicadores internacionales, formación de profesores, método de la comparación constante
20			Corominas Rovira, Enric; Villar Hoz, Esperanza; Saurina Canals, Carme; Fàbregas Alcaide, Martí	Construcción de un Índice de Calidad Ocupacional (ICO) para el análisis de la inserción profesional de los graduados universitarios	357	351-374	2012	Titulados universitarios, empleo, inserción laboral, relación educación-empleo, seguridad laboral, empleo temporal, salarios, satisfacción laboral.

Anexo VI. Tabla de distribuciones de frecuencias absolutas y relativas de la producción anual de artículos a lo largo del período de estudio de la investigación

En la siguiente tabla se presenta el recuento de los artículos publicados en los años en los que se publicaron artículos relacionados con la calidad y la mejora educativa y de estos, según la categorización realizada para nuestro estudio. Se reflejan también las frecuencias relativas anuales de los artículos de interés con respecto al total de artículos anuales.

Esta tabla es una de las fuentes de datos utilizados en la investigación para la realización de los análisis estadísticos.

AÑO	Número de artículos publicados/año ¹²⁰	Frecuencias absolutas anuales de artículos CGA	Frecuencias absolutas anuales de artículos CCT	Frecuencias absolutas anuales de artículos CST	Frecuencias relativas anuales de artículos CGA%	Frecuencias relativas anuales de artículos CCT%	Frecuencias relativas anuales de artículos CST%
1941	–	–	–	–	–	–	–
1942	–	–	–	–	–	–	–
1943	–	–	–	–	–	–	–
1944	–	–	–	–	–	–	–
1945	–	–	–	–	–	–	–
1946	129	1	1	0	0,78	0,78	0,00
1947	–	–	–	–	–	–	–
1948	–	–	–	–	–	–	–
1949	–	–	–	–	–	–	–
1950	–	–	–	–	–	–	–
1951	–	–	–	–	–	–	–
1952	–	–	–	–	–	–	–
1953	–	–	–	–	–	–	–
1954	–	–	–	–	–	–	–
1955	–	–	–	–	–	–	–
1956	–	–	–	–	–	–	–
1957	126	4	1	3	3,17	0,79	2,38
1958	–	–	–	–	–	–	–
1959	–	–	–	–	–	–	–
1960	–	–	–	–	–	–	–
1961	–	–	–	–	–	–	–
1962	–	–	–	–	–	–	–

¹²⁰ A efectos de análisis comparativos y de frecuencias no es relevante el número de artículos publicados en los años en los que no se publicaron artículos relacionados con la calidad o la mejora de la educación.

AÑO	Número de artículos publicados/año ¹²⁰	Frecuencias absolutas anuales de artículos CGA	Frecuencias absolutas anuales de artículos CCT	Frecuencias absolutas anuales de artículos CST	Frecuencias relativas anuales de artículos CGA%	Frecuencias relativas anuales de artículos CCT%	Frecuencias relativas anuales de artículos CST%
1963	57	1	0	1	1,75	0,00	1,75
1964	57	1	0	1	1,75	0,00	1,75
1965	–	–	–	–	–	–	–
1966	55	1	0	1	1,82	0,00	1,82
1967	–	–	–	–	–	–	–
1968	–	–	–	–	–	–	–
1969	61	2	1	1	3,28	1,64	1,64
1970	–	–	–	–	–	–	–
1971	73	1	0	1	1,37	0,00	1,37
1972	–	–	–	–	–	–	–
1973	–	–	–	–	–	–	–
1974	60	2	0	2	3,33	0,00	3,33
1975	66	1	0	1	1,52	0,00	1,52
1976	–	–	–	–	–	–	–
1977	–	–	–	–	–	–	–
1978	34	1	0	1	2,94	0,00	2,94
1979	–	–	–	–	–	–	–
1980	80	5	4	1	6,25	5,00	1,25
1981	36	1	0	1	2,78	0,00	2,78
1982	–	–	–	–	–	–	–
1983	–	–	–	–	–	–	–
1984	–	–	–	–	–	–	–
1985	–	–	–	–	–	–	–
1986	48	2	1	1	4,17	2,08	2,08
1987	–	–	–	–	–	–	–

AÑO	Número de artículos publicados/año¹²⁰	Frecuencias absolutas anuales de artículos CGA	Frecuencias absolutas anuales de artículos CCT	Frecuencias absolutas anuales de artículos CST	Frecuencias relativas anuales de artículos CGA%	Frecuencias relativas anuales de artículos CCT%	Frecuencias relativas anuales de artículos CST%
1988	71	4	2	2	5,63	2,82	2,82
1989	–	–	–	–	–	–	–
1990	75	2	0	2	2,67	0,00	2,67
1991	51	1	0	1	1,96	0,00	1,96
1992	–	–	–	–	–	–	–
1993	45	1	0	1	2,22	0,00	2,22
1994	50	2	1	1	4,00	2,00	2,00
1995	51	4	2	2	7,84	3,92	3,92
1996	55	1	0	1	1,82	0,00	1,82
1997	–	–	–	–	–	–	–
1998	61	7	4	3	11,48	6,56	4,92
1999	55	8	7	1	14,55	12,73	1,82
2000	83	6	3	3	7,23	3,61	3,61
2001	91	3	1	2	3,30	1,10	2,20
2002	92	19	6	13	20,65	6,52	14,13
2003	94	4	1	3	4,26	1,06	3,19
2004	92	5	2	3	5,43	2,17	3,26
2005	85	2	2	0	2,35	2,35	0,00
2006	155	13	7	6	8,39	4,52	3,87
2007	89	2	1	1	2,25	1,12	1,12
2008	73	6	4	2	8,22	5,48	2,74
2009	80	2	2	0	2,50	2,50	0,00
2010	92	5	0	5	5,43	0,00	5,43
2011	109	5	1	4	4,59	0,92	3,67
2012	100	20	7	13	20,00	7,00	13,00

AÑO	Número de artículos publicados/año¹²⁰	Frecuencias absolutas anuales de artículos CGA	Frecuencias absolutas anuales de artículos CCT	Frecuencias absolutas anuales de artículos CST	Frecuencias relativas anuales de artículos CGA%	Frecuencias relativas anuales de artículos CCT%	Frecuencias relativas anuales de artículos CST%
2013	101	1	1	0	0,99	0,99	0,00
2014	48	2	0	2	4,17	0,00	4,17
2015	32	3	0	3	9,38	0,00	9,38
Totales	5553 (2812) ¹²¹	152	62	90	2,74% (5,41%)	1,12% (2,20%)	1,62% (3,20%)

¹²¹ La cantidad de artículos publicados en los años en que se publicaron artículos referidos a la calidad o mejora de la educación asciende a 2812.

ANEXO VII. Listado de materias CDU

En el presente anexo se presenta un listado en el que se recogen algunas de las materias del Código Decimal Universal (CDU) a las que los documentalistas que realizaron los índices bibliográficos asignaron los artículos que se identificaron y se recogieron en el Catálogo General de Artículos (CGA).

La casi totalidad de materias corresponden a códigos de la serie 37 Educación. Enseñanza. Como excepción, aparece un trabajo del código 33 Economía y Trabajo; otro del 35 Administración pública; otro del 681.2 Informática y Educación y un último del 5 Ciencias Exactas y Naturales.

Recordamos que sólo aparece el código CDU en los índices bibliográficos realizados hasta 2006. Y este último, relaciona las publicaciones de 2005. Por ello, se verá que en ‘ARTÍCULOS TOTALES’ solo aparecen 92 y no los 151 recogidos en el CGA (Anexo II)

	CDU	MATERIAS	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas
1	33	Economía y Trabajo	1	1,09
2	35	Administración pública	1	1,09
3	37	Educación. Generalidades	1	1,09
4	376	Educación Especial	1	1,09
5	377	Enseñanza Profesional	1	1,09
6	37.022	Métodos y Principios de Teorías y Sistemas Particulares	1	1,09
7	371.214	Currículum	1	1,09
8	37.014.5	Planificación del Sistema Educativo	1	1,09
9	37.015.6	Economía de la Educación	1	1,09
10	37.02	Didáctica	1	1,09
11	373.3	Educación Primaria	1	1,09
12	681.2	Informática y Educación	1	1,09
13	5	Ciencias Exactas y Naturales	2	2,17
14	37 (09)	Historia de la Educación	2	2,17
15	37.015.4	Sociología de la Educación	2	2,17
16	373.5	Educación Secundaria	2	2,17
17	371	Organización Educativa	3	3,26
18	37.01	Filosofía de la Educación	3	3,26
19	37.012	Investigación Educativa	4	4,35
20	371.1	Profesorado	6	6,52
21	378	Enseñanza Superior	10	10,87
22	371.28	Evaluación	18	19,57
23	37.014	Política Educativa	28	30,43
ARTÍCULOS TOTALES			92	100

ANEXO VIII. Listado de artículos por revista y materia CDU

En el presente anexo se presenta un listado en el que se recogen de manera relacionada los años en se publicaron artículos de los recogidos en el CGA, el número de las revistas, el número de artículos CGA y las materias CDU.

Se puede ver en la tabla el número de artículos CGA que se publicaron en un solo número de la revista, la materia CDU a la que se asignaron esos artículos y el número de materias CDU distintas que se trataron en mismo número.

Esta información, además de ser fuente para algunas de las gráficas que se han presentado en el apartado correspondiente al estudio estadístico, puede ser interesante si se toma en consideración junto a la información que se muestra en los anexos IX y X

AÑO	REVISTA	Nº artículos por revista	MATERIA	Nº artículos por materia y revista	Nº materias por revista
1946	60	1	Enseñanza Superior	1	1
1957	56	1	Educación Secundaria	1	1
	59	1	Administración pública	1	1
	64	1	Ciencias Exactas y Naturales	1	1
	69	1	Filosofía de la Educación	1	1
	1963	158	1	Política Educativa	1
1964	163	1	Política Educativa	1	1
1966	177	1	Educación Primaria	1	1
1969	204	1	Profesorado	1	1
	206	1	Didáctica	1	1
1971	218	1	Política Educativa	1	1
1974	230	2	Enseñanza Superior	1	2
			Historia de la Educación	1	
1975	236-237	1	Política Educativa	1	
1978	254-255	1	Política Educativa	1	
1980	264	5	Ciencias Exactas y Naturales	1	5
			Investigación Educativa	1	
			Política Educativa	1	
			Sociología de la Educación	1	
			Profesorado	1	
1981	266	1	Filosofía de la Educación	1	1
1986	279	2	Política Educativa	1	2

AÑO	REVISTA	Nº artículos por revista	MATERIA	Nº artículos por materia y revista	Nº materias por revista
			Educación Secundaria	1	
1988	285	1	Profesorado	1	1
	286	2	Investigación Educativa	1	2
			Sociología de la Educación	1	
	287	1	Investigación Educativa	1	1
1990	292	2	Educación. Generalidades	1	2
			Filosofía de la Educación	1	
1991	294	1	Evaluación	1	1
1993	301	1	Organización Educativa	1	1
1994	304	1	Organización Educativa	1	1
	305	1	Política Educativa	1	1
1995	308	4	Enseñanza Superior	3	2
			Investigación Educativa	1	
1996	310	1	Economía de la Educación	1	1
1998	315	6	Evaluación	6	1
	316	1	Evaluación	1	1
1999	319	6	Enseñanza Superior	1	3
			Historia de la Educación	1	
			Evaluación	4	
	320	2	Enseñanza Superior	1	2
		Profesorado	1		
2000	321	1	Evaluación	1	1
	322	2	Profesorado	1	2

AÑO	REVISTA	Nº artículos por revista	MATERIA	Nº artículos por materia y revista	Nº materias por revista
			Evaluación	1	
			Enseñanza Profesional	1	
	323	3	Política Educativa	1	3
			Evaluación	1	
2001	324	1	Evaluación	1	1
	325	1	Enseñanza Superior	1	1
	326	1	Evaluación	1	1
	327	1	Educación Especial	1	1
			Enseñanza Superior	1	
2002	328	3	Política Educativa	1	3
			Evaluación	1	
	329	12	Política Educativa	12	1
	Extraordinario 2002	3	Política Educativa	3	1
			Economía y Trabajo	1	
2003	330	2	Política Educativa	1	2
			Política Educativa	1	
	331	2	Profesorado	1	2
			Organización Educativa	1	
	333	1	Organización Educativa	1	1
	334	1	Currículum	1	1
2004			Enseñanza Superior	1	
	335	3	Política Educativa	1	3
			Informática y Educación	1	
2005	336	1	Planificación del Sistema Educativo	1	1

AÑO	REVISTA	Nº artículos por revista	MATERIA	Nº artículos por materia y revista	Nº materias por revista
	337	1	Métodos y Principios de Teorías y Sistemas Particulares	1	1
2006	339	5			
	340	1			
	341	2			
	Extraordinario 2006	5			
2007	342	2			
2008	347	3			
	Extraordinario 2008	3			
2009	349	2			
2010	352	1			
	353	3			
	Extraordinario 2010	1			
2011	355	1			
	356	4			
2012	357	3			
	358	6			
	359	5			
	Extraordinario	6			

AÑO	REVISTA	Nº artículos por revista	MATERIA	Nº artículos por materia y revista	Nº materias por revista
	2012				
2013	361	1			
2014	365	1			
	366	1			
2015	367	1			
	370	2			

ANEXO IX. Relación de títulos de los números de Revista de Educación

En el presente anexo se presenta una relación de los títulos de los ejemplares de *Revista de Educación*. Sobre esta relación hay que hacer algunas aclaraciones.

El listado comienza con el primer número del año 1969 (nº 201) pues hasta ese año y número, no aparece un título general para cada número. Algunos números carecen de título y se ha hecho constar en las casillas correspondientes con la expresión “Sin título”. Entre 2013 y 2015, la ausencia de título en algunos números se ha expresado utilizando la expresión “Sin monográfico” pues desde el 2006 el título que se le ha dado a cada número corresponde al título de la sección “Monográfico”.

Se verá en el listado que números extraordinarios no hay en todos los años. El primero que aparece lo hace en 1987 y entre ese año y 1997 aparecerán de manera irregular. En el año 2000 aparecen números extraordinarios de forma regular y continuada hasta el 2013; los años 2014 y 2015 carecen de ellos.

Año	nº	Título
1969	201	Bases para una política educativa
	202	Unidad y diversificación de los planes de enseñanza / Karl Jaspers, Testigo de nuestro tiempo. Su pedagogía existencial.
	203	La dificultad número / grados superiores en los estados unidos: una cuestión para meditar / bibliografía sobre la universidad
	204	Proyecto de Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa
	205	Reflexiones prospectivas sobre educación permanente / El modelo español de desarrollo educativo
	206	Sin título
1970	207-208	Concepto actual de programación / Elaboración y revisión de planes y programas / Taxonomía de los objetivos de la educación
	209	El CENIDE y las investigaciones sobre educación. Las puertas del futuro
	210-211	Homenaje a Pedro Roselló
1971	214	Enseñanza individualizada y evaluación
	215-216	La educación ante el futuro
	217	Psicología y Pedagogía / Influencia de la educación en el desarrollo económico
	218	Discurso del ministro a las cortes sobre la aplicación de la ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa
	219-220	Número extraordinario
1972	221-222	Sin título
	223-224	Sin título
	225	Igualdad de oportunidades
1973	226-227	Enseñanza universitaria
	228-229	La educación preescolar
	230	Acceso a la educación superior
1974	231-232	Problemas de la educación post-secundaria
	233-234	Construcciones escolares
	234-235	Las bibliotecas en la educación de adultos
1975	236-237	Economía de la Educación

Año	nº	Título
	238	Educación secundaria
	239	Educación profesional
	240	Historia de la Educación en España
	241	La formación del profesorado
	242	Tendencias educativas del siglo XX
	243	La institución libre de enseñanza
1976	244	Educación para la salud en la escuela
	245-246	La educación de los hijos de los trabajadores emigrantes
	247	Educación personalizada
	248-249	Coste y financiación de la enseñanza superior
1977	250-251	Cooperación interuniversitaria e integración europea
	252	Participación y democracia en la enseñanza
	253	Constitución y educación
	254-255	Administración educativa
1978	256-257	Tendencias en la enseñanza superior de Europa Occidental
	258-259	Investigación Educativa
	260	Educación comparada
1979	<u>261</u>	<u>Educación y crisis económica</u>
	<u>262</u>	<u>La Educación en Iberoamérica</u>
	263	Nueva Tecnología Educativa
1980	264	La calidad de la educación
	265	XXI Conferencia General de la UNESCO
	266	La administración del centro escolar
1981	267	Educación y empleo
	268	Educación y bilingüismo
1982	269	La formación del profesorado
	270	La orientación escolar

Año	nº	Título
	271	La reforma de las enseñanzas medias
1983	272	Educación Compensatoria
	273	Revista de Educación
1984	274	Revista de Educación
	275	Revista de Educación
	276	Revista de Educación
1985	277	Revista de Educación
	278	Enseñanza de las Ciencias
	279	Desarrollo del niño en la escuela primaria
1986	280	Teoría crítica y educación
	281	Historia de la infancia y de la juventud
	282	Teoría del currículo
	283	Crisis económica. Crisis educativa
1987	284	Teoría de la formación del profesorado
	Extraordinario 1987	Nº Extraordinario: Investigación sobre integración educativa
	285	Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza
	286	Innovación educativa
1988	287	La Reforma de las Enseñanzas Medias: Evaluación externa
	1988	Nº Extraordinario: La Educación en la Ilustración Española
	288	Alfabetización
1989	289	La enseñanza comprensiva y sus reformas
	290	Mujer y educación
	291	Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa (I)
	292	Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa (II)
1990	293	Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa
	Extraordinario 1990	Nº Extraordinario: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación

Año	nº	Título
	294	Los adultos y la educación
1991	295	Historia del currículum (I)
	296	Historia del currículum (II)
	297	Razón práctica y educación
1992	298	Tiempo y espacio
	299	Descentralización y evaluación de los sistemas educativos
	1992	Nº Extraordinario : La Ley General de Educación veinte años después
	300	Participación social y educación
1993	301	Europa y la educación
	302	Interculturalismo: sociedad y educación
	303	Transición de la educación a la vida activa
1994	304	La escuela como centro de cambio
	305	Reformas educativas
	306	La profesión docente
1995	307	Educación intercultural
	308	La Universidad de los noventa
	309	Transversalidad en el currículum
	310	Innovaciones en la enseñanza de las ciencias
1996	311	Educación Física escolar
	Extraordinario 1996	Nº Extraordinario: Conmemorativo de los primeros trescientos números de la revista
	Extraordinario 1997	Nº Extraordinario: La educación y la generación del
1997	312	Investigación educativa
	313	La violencia en los centros educativos
	314	Las pruebas de acceso a la universidad
1998	315	La evaluación de la Universidad española
	316	Sistemas educativos más allá de la OCDE

Año	nº	Título
	317	La formación permanente del profesorado
	318	Economía de la educación
1999	319	Equidad y calidad en educación
	320	La inspección educativa
	321	Sistemas nacionales de evaluación
	322	La educación rural
2000	323	Cuestiones escolares
	Extraordinario 2000	Nº Extraordinario: La educación en España en el siglo XX
	324	La sociología de la educación. Balance y perspectivas
	325	Educación y familia
2001	326	Bilingüismo y Educación
	Extraordinario 2001	Nº Extraordinario : Globalización y educación
	327	Educación inclusiva
	328	Didácticas específicas
2002	329	La Ley de Calidad
	Extraordinario 2002	Nº Extraordinario : Educación y futuro
	330	Reflexiones sobre política educativa
2003	331	La formación del profesorado universitario
	332	El aprendizaje: nuevas aportaciones
	Extraordinario 2003	Nº Extraordinario : Ciudadanía y educación
	333	La autonomía de los centros escolares
	334	Temas actuales de la enseñanza
2004	335	Educación y deporte
	Extraordinario 2004	Nº Extraordinario: El Quijote y la educación
2005	336	Educación social

Año	nº	Título
	337	Convergencia europea y universidad
	338	Educación no formal
	Extraordinario 2005	Nº Extraordinario : Sociedad lectora y educación
	339	Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación.
	340	La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado
2006	341	La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes
	Extraordinario 2006	PISA. Programa para la evaluación internacional de alumnos
	342	Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación.
	343	La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües.
2007	344	Consenso y disenso: ¿es posible el pacto social en educación?
	Extraordinario 2007	Reformas e innovaciones educativas en España (1907-1939). En el centenario de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE)
	345	De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad.
	346	El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación.
2008	347	Los derechos de la primera infancia (0-6 años): Atención socioeducativa.
	Extraordinario 2008	Tiempos de cambio universitario en Europa.
	348	El valor añadido en educación.
	349	La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo.
2009	350	La formación de profesores de Educación Secundaria.
	Extraordinario 2009	Educación para el desarrollo sostenible
	351	La transición a la vida activa
	352	Las TIC en la educación obligatoria: de la teoría a la política y la práctica
2010	353	Identidad y educación
	Extraordinario 2010	Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas

Año	nº	Título
2011	354	La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Prácticum
	355	La gestión estratégica de la Educación Superior: retos y oportunidades
	356	Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas
	Extraordinario 2011	Educación, valores y democracia
2012	357	Nuevas perspectivas en la sección de idiomas de la Prueba de Acceso a la Universidad.
	358	Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria.
	359	Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa.
	Extraordinario 2012	Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo.
2013	360	La educación en instituciones penitenciarias. Historia, Políticas públicas y buenas prácticas
	361	Sin monográfico
	362	Sin monográfico
	Extraordinario 2013	Competencias básicas: retórica o realidad
2014	363	Sin monográfico
	364	Sin monográfico
	365	Sin monográfico
	366	Descentralización y sistema educativo
2015	367	Sin monográfico
	368	Sin monográfico
	360	Sin monográfico
	370	Sin monográfico

ANEXO X. Extracto de números especiales

El en presente anexo se presenta una relación de los números de la revista en que se publicaron más de dos artículos de os recogidos en el catálogo CGA. Se relacionan junto con el título del número de la revista en que aparecieron y el año.

La información de este anexo puede resultar especialmente útil si se coteja con otros, especialmente el VIII y el IX.

AÑO	REVISTA	TÍTULO DE LA REVISTA	Nº artículos por revista
1980	264	La calidad de la educación	5
1995	308	La Universidad de los noventa	4
1998	315	La evaluación de la Universidad española	6
1999	319	Equidad y calidad en educación	6
2000	323	Cuestiones escolares	3
	328	Didácticas específicas	3
2002	329	La Ley de Calidad	12
	Extraordinario 2002	Educación y futuro	3
2004	335	Educación y deporte	3
	339	Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación.	5
2006	Extraordinario 2006	PISA. Programa para la evaluación internacional de alumnos	5
	347	Los derechos de la primera infancia (0-6 años): Atención socioeducativa.	3
2008	Extraordinario 2008	Tiempos de cambio universitario en Europa.	3
2010	353	Identidad y educación	3
2011	356	Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas	4
2012	357	Nuevas perspectivas en la sección de idiomas de la Prueba de Acceso a la Universidad.	3
	358	Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria.	6
2012	359	Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa.	5
	Extraordinario 2012	Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo.	6

ANEXO XI. Siglas

nº	SIGLAS	SIGNIFICADO
1.	ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad
2.	CCT	Catálogo de artículo Con las palabras de búsqueda en el Título.
3.	CDU	Código Decimal Universal.
4.	CEx	Catálogo de artículo Excluidos.
5.	CGA	Catálogo General de Artículos.
6.	CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
7.	CST	Catálogo de artículo Sin las palabras de búsqueda en el Título.
8.	EE	Educación Especial.
9.	IA	Investigación Acción
10.	IE	Inteligencia Emocional.
11.	INCE	Instituto Nacional de Calidad y Educativa.
12.	LGE	Ley General de Educación (1970).
13.	LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)
14.	LODE	Ley Orgánica Derechos de la Educación (1985)
15.	LOE	Ley Orgánica de Educación (2006).
16.	LOPEG	Ley Orgánica de Participación Evaluación y Gobierno (1995)
17.	LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990)
18.	LOMCE	Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Educación (2013).
19.	LOU	Ley de Ordenación de Universidades (2001).
20.	LRU	Ley de Reforma Universitaria (1983).
21.	OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
22.	PCU	Plan de Calidad de Universidades (1999).
23.	PEXEC	Plan Experimental de Evaluación de la Calidad (1993)
24.	PISA	<i>Programme for International Student Assessment.</i> (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.)
25.	PNECU	Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria (1995)

nº	SIGLAS	SIGNIFICADO
26.	PPE	Proyecto Piloto Europeo (1994)
27.	TEE	Tesoro Europeo de Educación.
28.	UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Anexo XII. Índice de tablas

Tabla 1. Citas, factor de impacto y factor de impacto (5 años) de revistas españolas de educación en JCR 2013	54
Tabla 2. Citas y factor de impacto de revistas españolas de educación en JCR 2013	54
Tabla 3. Comparativa según palabras clave y año de publicación de la productividad de artículos científicos en Web Of Science (WOS)	60
Tabla 4. Comparativa según palabras clave, año de publicación y país (España) de la productividad de artículos científicos en Web Of Science (WOS).....	61
Tabla 5. Tabla comparativa de los apartados de los índices de Revista Nacional de Educación y Revista de Educación (1941-2005), tal como aparecen en el número extraordinario de 1996	67
Tabla 6. Estructura de los índices bibliográficos publicados desde 2006 a 2015	70
Tabla 7. Campos de las tablas que recogen la información de los artículos localizados en los índices bibliográficos de Revista de Educación correspondientes a los años 1941 a 2005.....	72
Tabla 8. Campos de las tablas que recogen la información de los artículos localizados en los índices bibliográficos de Revista de Educación correspondientes a los años 2006 a 2015.....	74
Tabla 9 Campos de las tablas que recogen la información de los artículos localizados en los índices bibliográficos de Revista de Educación correspondientes a los años 1941 a 2005.....	80
Tabla 10. Campos de las tablas que recogen la información de los artículos localizados en los índices bibliográficos de Revista de Educación correspondientes a los años 2006 a 2015.....	80
Tabla 11. Catálogos de artículos publicados en Revista de Educación durante el período 1941-2015 resultantes de los procesos de búsqueda, refinación y posterior categorización.	86

Tabla 12. Frecuencias absolutas y relativas de años que comprende el estudio de la investigación y de años con producción y sin producción de artículos CGA.....	89
Tabla 13. Frecuencias absolutas y relativas de los artículos CGA, CCT y CST en relación al total de artículos producidos a lo largo de todo el período que abarca el estudio.....	94
Tabla 14. Frecuencias absolutas y relativas de artículos publicados a lo largo de todo el período que abarca la investigación y de artículos publicados en los años en que se publicaron artículos CGA.	95
Tabla 15. Frecuencias absolutas del número de artículos publicados en los años en los que se publicaron artículos CGA y frecuencias relativas de los artículos de CGA, CCT y CST respecto al total de artículos publicados en los años de interés ..	96
Tabla 16. Recuento de artículos CGA según materias del CDU durante el período de 1941 a 2005	112
Tabla 17. Número de artículos sobre calidad de la educación según la etapa o tramo educativo al que se refieren.	149
Tabla 18. Comparativa de elementos entre aproximaciones a la noción de Calidad de la Educación.....	265
Tabla 19. García Alegre y del Campo Canals (2012).....	317
Tabla 20. García Alegre y del Campo Canals (2012)	318

Anexo XIII. Índice de gráficas

Gráfica 1 Distribución de años, por décadas, con producción y sin producción de CGA.	91
Gráfica 2. Ciclos temporales compuestos por períodos de años continuados con producción y años continuados con producción de artículos CGA.	92
Gráfica 3. Frecuencia absoluta del total de artículos y de artículos CGA, CCT y CST publicados en todo el período que abarca la investigación y frecuencia relativa de artículos CGA, CCT y CST en relación al total de artículos publicados a lo largo de todo el período que abarca el estudio.	95
Gráfica 4. Distribución anual de frecuencias absolutas de artículos CGA a lo largo de todo el período de estudio	101
Gráfica 5. Distribución anual de frecuencias relativas de artículos CGA a lo largo de todo el período de estudio	102
Gráfica 6. Comparación entre la distribución de las frecuencias absolutas y relativas de artículos CGA en los años con producción	103
Gráfica 7. Distribución quinquenal de frecuencias absolutas de la producción de artículos CGA a lo largo de todo el período de estudio.	105
Gráfica 8. Distribución anual de frecuencias absolutas acumuladas de la producción de artículos CGA a lo largo de todo el período de estudio.	106
Gráfica 9. Distribución quinquenal de frecuencia absoluta acumulada de la producción de artículos CGA a lo largo de todo el período de estudio.	107
Gráfica 10. Distribución comparada de frecuencias absolutas de producción de artículos CCT y CST en los años en que hubo producción de artículos CGA del período de estudio.	108
Gráfica 11. Distribución anual comparada de frecuencias relativas de producción de artículos CCT y CST en los años en que hubo producción de artículos CGA del período de estudio.	109

Gráfica 12. Distribución anual comparada de frecuencias relativas de producción de artículos CCT y CST en los años en que hubo producción de artículos CGA del período de estudio.....	110
Gráfica 13. Distribución quinquenal de frecuencias absolutas de artículos CCT.	110
Gráfica 14. Distribución anual comparada de frecuencias relativas de producción de artículos CCT y CST en los años en que hubo producción de artículos CGA del período de estudio.....	110
Gráfica 15. Número de artículos por materia de la CDU en la que se clasificaron los artículos CGA de 1941 a 2055.....	114
Gráfica 16. Distribución anual de la frecuencia absoluta de artículos catalogados en la materia Política Educativa de la CDU durante el período de 1941 a 2005.....	115
Gráfica 17. Distribución anual de la frecuencia absoluta de artículos catalogados en la materia Evaluación la CDU durante el período de 1941 a 2005.....	115
Gráfica 18. Distribución anual de la frecuencia absoluta de artículos catalogados en la materia Enseñanza Superior de la CDU durante el período de 1941 a 2005..	116
Gráfica 19. Distribución anual de la frecuencia absoluta de artículos catalogados en la materia Profesorado de la CDU durante el período de 1941 a 2005.....	116
Gráfica 20. Distribución anual de la frecuencia absoluta de artículos catalogados en la materia Investigación Educativa de la CDU durante el período de 1941 a 2005.	117
Gráfica 21. Distribución anual comparada de la frecuencia acumulada de artículos catalogados en las materias Evaluación y Enseñanza Superior de la CDU con el resto de materias durante el período de 1990 a 2005.....	117
Gráfica 22. Distribución anual comparada de la frecuencia acumulada de artículos catalogados en las materias Política Educativa, Evaluación y Enseñanza Superior de la CDU con el resto de materias durante el período de 1990 a 2005...	118
Ilustración 23. Mialaret, 1980.....	293
Ilustración 24. Fuente: Orden Hoz, 2002.....	299

Ilustración 25. Cobo Suero, 1995, p. 363,.....	301
Ilustración 27. Jofré i Roca y Vilalta 1998	303
Ilustración 27. Jofré i Roca y Vilalta, 1998.	303
Ilustración 28. Fuente: González Ferreras, Frías Rubio y Gil de Gómez Herrero, 1999.	305
Ilustración 29. Modelo EFQM de Calidad y Excelencia. Fuente: http://www.efqm.es/	307
Ilustración 30. Fuenmayor Fernández y Granell Pérez, 2002.....	309
Ilustración 31. Equipo Redes, 2000.	310
Ilustración 32. Semejanzas entre el proceso educativo y el proceso productivo (Sirvanci, 1996. Tomado de Fernández Rodríguez, 2001)	312
Ilustración 33. Modelo EFQM de Calidad y Excelencia. (Tomado de García Ramos, 2002)	313
Ilustración 34. Modelo de Calidad Total. (Tomado de García Ramos, 2002) ...	314
Ilustración 35. Fuente: García Ramos, 2002.....	314
Ilustración 36. Modelo tridimensional de la educación. Elaboración propia.....	367

