

Estándares de la calidad pedagógica en el marco del Proyecto de Calidad Integrado

Marcos Sarasola Bonetti*

1. CALIDAD

Es posible acordar un significado a la palabra *calidad* semejante al que da la Real Academia Española. En una de sus acepciones dice:

CALIDAD. (del latín *qualitas*, -*ātis*, y este calco del griego ποιότης) Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor.

En su misma definición, dada con la pretensión de aclarar, se plantean no obstante varios problemas, concretamente tres: ¿cuáles son las propiedades inherentes en educación?, ¿cuál es su valor? y ¿cómo se juzga su valor? Honestamente no estoy seguro de que estas preguntas tengan respuestas unívocas. Sin embargo, en los dos apartados siguientes trataré de presentar algunas reflexiones al respecto.

La ubicuidad semántica de la calidad

Uno de los problemas más directos e inmediatos es el abuso de la palabra *calidad*. Escudero dice —divertidamente, creo yo—,¹ que tiene el don de la ubicuidad. Es

* Profesor de Física (IPA). Especialista en Gestión de Centros Educativos y Magíster en Educación (U. Católica del Uruguay). Doctor en Pedagogía e Innovación Educativa (U. de Deusto). Director de la Fundación Horréum Fundazioa. Asesor externo para la aplicación del Proyecto de Calidad Integrado (PCI) en España.
✉ msarasola@horreum.net.

1 J. Escudero: «La innovación y la organización escolar», en R. Pascual (ed.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea, 1998.

un fenómeno parecido al de la expresión *educación integral* pero con la fuerza adicional de los términos acuñados en la economía de mercado.

Para los administradores del sistema educativo hablar de calidad no ha tenido el mismo significado desde siempre. Aunque no se hablara concretamente de calidad, no hace mucho tiempo que un indicador de un sistema educativo saludable era el número de aulas. Sintéticamente es posible afirmar que la idea de bondad estaba asociada a ladrillos más que a los aprendizajes.

Figura 1. Evolución del concepto de calidad en educación.

INDICADORES
PUESTOS ESCOLARES (Ladrillos, generalización)
RATIO PROFESOR/ALUMNO (47-40-35-28-25)
RECURSOS (Materiales- tecnológicos)
SATISFACCIÓN (Análisis de expectativas)
SATISFACCIÓN PERSONAL (Rol de enseñante. Otros roles)

Posteriormente la idea de calidad mutó para detenerse en la *ratio* profesor-alumno. Muchos son los profesores(as) actuales que han tenido que trabajar con grupos de más de cuarenta alumnos(as). Concomitantemente con la corriente que defendía una educación más personalizada, por su incidencia, se propugnaba una inmediata reducción del número de alumnos(as) en el aula. Se creía que ello sería la panacea. El día que se llegara a tener veinticinco todo sería distinto (hubo interminables discusiones sobre si eran veinticinco o más, o menos).

Una vez alcanzada la tan ansiada reducción de la *ratio*, la demanda de un generoso abanico de recursos pasó a ser la diana de los nuevos reclamos. Dejo constancia que estas diferentes «olas», como las siguientes, ocurren sin solución de continuidad y suele haber solapamiento entre ellas. Destaco aquí dónde se ha puesto el énfasis a lo largo del tiempo.

Finalmente, en una aproximación mayor a la idea empresarial, se ha ido cambiando hasta asociar calidad a satisfacción de las personas. En definitiva, satisfacción de toda la comunidad educativa.

Hasta aquí todo parece muy sencillo, muy aséptico. Sin embargo, la actual proliferación de la búsqueda de la calidad que se detecta en diferentes países, los reconocimientos a través de sellos, las agencias de acreditación, las consecuencias económicas han de ser un despertador de conciencia suficientemente potente para mantenernos en una actitud crítica y reflexiva.

La parafernalia que rodea a la calidad y se inmiscuye en la vida de los centros educativos puede ser muy saludable a la hora de que en ellos ocurran buenos y suficientes aprendizajes. Pero puede ser nociva cuando, en su nombre, se legitiman prácticas

irreconciliables con el crecimiento personal, cuando no son más que un barniz al uso² que cobija las mismas prácticas que, dice, pretende erradicar.

Para mayor complejidad, cabe la pregunta de si, aun acordando el significado de calidad en educación, la especificidad de cada centro no tiene incidencia alguna a la hora de consensuar el cambio. Desde hace ya unos veinte años y hasta el presente,³ se ha ido consolidando la convicción teórica y empírica de la importancia del centro como unidad de cambio. Inicialmente existía una gran «tensión entre los dos mayores paradigmas rivales, que parecen basarse en una soterrada oposición entre fuerzas ideológicas que se adhieren a la vigilancia, jerarquía y burocracia, y las fuerzas alternativas de la reflexión, colegialidad y relaciones educativas».⁴ Hoy en día se hace difícil ignorar la trascendencia que tiene para el cambio cultural el trabajo de un profesorado embarcado en procesos colegiados dirigidos a revisar y revisarse en la tarea, repensando lo que podría hacerse, planificando juntos los caminos de acción y liderando en forma cooperativa el desarrollo de las acciones.

Desde esta perspectiva, el significado de calidad también adquiere la impronta de la comunidad educativa.

Figura 2. Enfoques de la calidad

EL APOYO DE LOS AGENTES SOCIALES
... como PRESTIGIO / EXCELENCIA
... como PERFECCIÓN o MÉRITO
... como ADECUACIÓN a propósitos
... como CAMBIO (valor añadido)
... en función de los RECURSOS
... como RESULTADOS

2 A. Bolívar: «La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total”», en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 83-84, Barcelona, Graó, julio-agosto 1999.

3 M. Fullan: *Leadership and sustainability: System thinkers in action*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2005.

4 A. Gitlin, J. Smyth: *Teacher evaluation: educative alternatives*, Filadelfia, Falmer Press, 1989, p. 161.

En algunos centros, el concepto de calidad será sinónimo de recursos y su apuesta fundamental estará orientada a las instalaciones tanto como a la disposición de una variada gama de recursos tecnológicos. Habrá otros que opten por la perfección o mérito; otros enfatizarán el valor añadido, como cambio «extra» desde una situación de partida a una situación final. Los habrá que se distingan por sus resultados académicos o por la adecuación a propósitos concretos.

Los diferentes contextos y las diferentes personas que dan vida a las instituciones tienen un peso específico relevante. Aun así, a efectos de este documento y tal vez en un intento que pudiera sospecharse generalizador y simplista, existen algunas premisas. Sin dogmatizar, más bien intentando poner por escrito algunas intuiciones, diré que un centro de calidad:

- tiene bien claro que lo más importante son los aprendizajes de sus alumnas y alumnos. Las organizaciones educativas son sistemas vivos altamente complejos. No es difícil quedar deslumbrados por las nuevas tecnologías, quedar enganchados en luchas de poder, distraerse en cuestiones administrativas, entretenerse en quejidos estériles. Es fácil que, con tanto solaz, se pierda lo esencial;
- trabaja conscientemente para que ocurran buenos y suficientes aprendizajes. Trabajar conscientemente significa estar alertas, atentos, centrados en el día a día. Significa no anestesiarnos frente a un trabajo exigente, buscando escapes ilusorios. «Estar a lo que estamos», es vivir en cada momento el firme compromiso con los aprendizajes de nuestro alumnado, cualitativa y cuantitativamente satisfactorios;
- tiene bien claro que lo más importante son los aprendizajes de sus alumnas y alumnos, y trabaja conscientemente para que ocurran buenos y suficientes, pero no solo puntualmente, sino que esa es su cultura. La cultura entendida como un patrón de supuestos básicos que se manifiestan, desarrollan, mantienen y transforman a través de creencias, valores y normas compartidas entre sus miembros, fundamentalmente en las relaciones de colaboración y colegialidad, el ejercicio de liderazgo, la actitud para el desarrollo profesional, la eficacia en la consecución de aprendizajes y la planificación como camino para la realización de una visión compartida.⁵ No es, entonces, suficiente que por efecto de una moda o la búsqueda de un premio de calidad se trabaje denodadamente. Lo más importante es que exista un cambio cultural que dé permanencia al cambio y a la actitud que subyace a la innovación. No es suficiente que se alcancen reconocimientos públicos a expensas de un pequeño grupo de profesores que se *quemán* en nombre de la calidad.

En síntesis, *un centro educativo de calidad promueve el desarrollo integral de su alumnado en todas las facetas que configuran la persona: corporal, emocional, intelectual, social y trascendental.*

5 M. R. Sarasola: «Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12 (57), 2004. Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>>.

La evaluación de la calidad

Recordemos las preguntas planteadas a raíz de la definición de calidad. Si damos por buena y consensuada una definición de calidad en un determinado sistema, ahora correspondería juzgar su valor. Estamos en el terreno de la evaluación.

Veamos una situación interesante. La primera pregunta de un examen de un curso de gestión de la calidad en una universidad, recogida textualmente, fue la siguiente:

1. (1p) Basándose en la definición de calidad de la norma ISO 9000:2000, ¿qué producto es de mejor calidad, un bolígrafo Bic o un bolígrafo Mont Blanc? Justifique su respuesta.

La inofensiva pregunta tiene tras de sí algunos supuestos. Lo más inmediato es que para valorar la calidad, ello ha de hacerse con arreglo a una norma. Siempre que se quiera medir, dentro de este paradigma, se admite que la acción consiste en comparar con un patrón dado por bueno. Todo se reduciría a un mero acto técnico. Lamentablemente la norma ha sido establecida por personas que tienen determinadas convicciones, más o menos fundamentadas. Personas también con sus propias convicciones, son las que dictaminan si la norma se ha cumplido. En el marco de cierta objetividad y pretendido rigor científico, cabe el factor humano.

De igual manera que no es posible definir el movimiento absoluto, tampoco es posible definir la calidad absoluta, aunque muchas veces esa sea la pretensión más o menos manifiesta, más o menos oculta. En todo caso es necesario referir la calidad a un marco que la sustente, lo que indudablemente da origen a diferencias de «objetividad».

Como advertíamos, al medir, no solo tenemos el problema de nuestro «metro patrón», el marco de referencia, sino que se añade el cómo se hace la comparación. Por ejemplo, aún está en pie la discusión si ha de hacerse por agentes externos, o bien internamente por la propia comunidad, o si estas dos formas no son excluyentes o antinómicas. Al hilo de esta discusión hay otras tantas en torno a la centralización o descentralización. Hace ya casi diez años que Fullan escribía,⁶ al respecto:

en suma, las iniciativas descentralizadas, hasta donde muestran las evidencias, no distan mucho de ser mejores que las reformas centralizadas. Dada la ausencia de una clara superioridad de las estrategias verticales surgidas desde abajo, dos patrones, ambos inefectivos, persisten.⁷

La evaluación hasta la de los aprendizajes del alumnado suele ser un fenómeno complicado. De ahí que su abordaje puede ser múltiple: ejercicio del poder, control, inseguridad personal, castigo, recompensa, instrumento de legitimación y más. Pocas veces se trata de un vehículo para el desarrollo del alumnado, el profesorado y el centro. La experiencia vital de quienes conforman los centros educativos asigna en forma generalmente inconsciente una carga negativa a la evaluación. ¿Por qué un profesor o profesora que usa la evaluación para castigar el mal comportamiento del

6 M. Fullan: *Leadership and sustainability: System thinkers in action*, o. cit.

7 *Ibidem*, p. 189.

alumnado, seguramente porque así la padeció en su momento, va a creer que si lo evalúan será para ayudar a su desarrollo?

La cultura se construye colectivamente a través de la experiencia, no de la teoría aunque la nutra. Todavía, aparentemente, no existen suficientes vivencias positivas que ayuden a la construcción de supuestos básicos positivos sobre la evaluación. Es muy probable que un cambio en la cultura organizacional de los centros en este sentido haga que tanto evaluaciones externas como internas convivan armoniosamente con el único fin de ser evidencias para la mejora.

2. LOS MOVIMIENTOS DE MEJORA

El marco de referencia por el que se opte para medir la calidad servirá para definir el proceso de medida. Uno de los modelos más extendido es el definido en la norma UNE-EN-ISO 9001:2000 pensado para iniciar la dinámica de la gestión de la calidad en una organización. Otro de los modelos es el EFQM, que no pretende definir requisitos mínimos, sino que se encarga de establecer nueve criterios para la gestión excelente de una organización. No me voy a distraer aquí con los diferentes modelos, pero sí quiero agregar que de ellos se han hecho diferentes adaptaciones para aplicarlos al ámbito educacional. Reitero: adaptaciones. Son modelos, si cabe el sentido figurado, prestatarios de una lógica empresarial bastante alejada de un servicio con las características de la educación.

La especificidad de los centros educativos frente a otras organizaciones ha sido propuesta y sostenida con especial fuerza en el último cuarto de siglo, desde la teoría y desde la evidencia empírica. Basta con revisar los trabajos de Berg y Wallin⁸ o los estudios empíricos de Handy⁹ o los posteriores de Al-Khalifa,¹⁰ de los primeros realizados en tal sentido. En España, Coronel¹¹ subraya dos factores de diferenciación, peculiares de los centros educativos: la tecnología y el alto número de rotaciones dentro del profesorado. El sistema centro-educativo, también caracterizado por la idea de *relajación*, según Tyler,¹² se destaca por el tipo de conexiones entre los diversos componentes que, si bien no son independientes por completo, en general no mantienen su propia identidad. La estructura en estos sistemas parecería que se desconecta de la actividad y que, dentro de ciertos límites, la independencia de los subsistemas permite la manifestación de actividades dentro de un marco de flexibilidad y autonomía. Tanto que se da una apariencia de que

8 G. Berg, E. Wallin: «The school in an organizational perspective», en *Uppsala Reports on Education*, 10, Uppsala, Department of Education (Uppsala University), 1981.

9 Ch. Handy: *Taken for granted? Understanding schools as organizations*, Nueva York, Longman, 1984.

10 E. Al-Khalifa: «Can educational management learn from industry?», en E. Hoyle, A. McMahon (eds.): *The management of schools*, Londres, Kogan Page, 1986, p. 232.

11 J. M. Coronel: *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*, Huelva, Universidades, 1996.

12 W. Tyler: *Organización escolar: una perspectiva sociológica*, Madrid, Morata, 1991, p. 83.

los actores pueden hacer lo que les venga en gana de acuerdo a su leal saber y entender. Para terminar, más recientemente Simons¹³ también establece fundamentadamente una serie de características específicas de los centros educativos.

No solo puede hablarse de un fracaso de la teoría organizacional para explicar el funcionamiento de los centros educativos. También puede agregarse cómo se encuentra en apuros para definir producto, cliente, personal de frente y criterios de calidad en las escuelas. De ahí que, hace ya algunos años, se ha postulado un modelo, el Proyecto de Calidad Integrado (PCI), más próximo a la educación. Los aspectos que mejor fueron aceptados por una muestra tomada de entre centros en los que se trabajó experimentalmente durante tres años han sido: la implicación de todos los miembros posibles de la comunidad escolar, la importancia del contexto del centro, la autonomía y compromiso colectivo por la calidad, y un nuevo liderazgo de gestión de procesos.¹⁴

Detrás de esta percepción positiva que en los centros se tiene de la *cercanía* del modelo hay, entre otras, una razón fundamental: ha sido concebido por educadores a partir de la literatura y la experiencia educativas. La base de la literatura educativa que se ha revisado ha sido fundamentalmente la denominada del movimiento de las escuelas eficaces y la de la mejora educativa. Así mismo se han tenido en cuenta otras corrientes organizativas, como las organizaciones que aprenden, amén de estudios e investigaciones más específicos que ayudan a comprender los fenómenos vinculados a la mejora de los centros educativos.

Entonces, antes de revisar los estándares e indicadores de calidad del PCI, haré un somero repaso de las corrientes en la que se fundamenta. Estos son el movimiento de la eficacia escolar, el movimiento de mejora de la escuela y el movimiento de la mejora de la eficacia de la escuela, que pretende ser la unión de los dos primeros.

El movimiento de la eficacia escolar

Se trata de una línea de trabajo con cierta tradición, pero que se ha renovado en los últimos años.¹⁵ Si bien es cierto, tal y como advierten algunos expertos en este campo, que los estudios sobre los factores determinantes de la mejora de la eficacia escolar pueden parecer una «enorme cacería en busca de correlaciones positivas»¹⁶ y que son necesarios enfoques más dirigidos por la teoría si se quiere hallar un cuadro integrador

13 P. R. Simons: «Escuelas que aprenden y profesores que aprenden», en: A. Villa (coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprende* (Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos), Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero, 2000.

14 M. Álvarez y M. Santos: *Dirección de centros docentes. Gestión por proyectos*, Madrid, Escuela Española, 1996.

15 J. Scheerens: *Effective Schooling Research, Theory and Practice*, Londres, Casell, 1992.

16 B. P. M. Creemers, J. Scheerens: «Developments in the educational effectiveness research programme», en *International Journal of Educational Research*, vol. 21, n.º 2, Elsevier, 1997, p. 131.

y útil para la investigación y la práctica educativa,¹⁷ existen algunos factores que se repiten insistentemente a lo largo de casi todos los estudios.

Figura 3. Movimiento de eficacia escolar

Una escuela eficaz es aquella que promueve el progreso de todos sus estudiantes en todos los aspectos de su rendimiento y desarrollo, por encima de lo esperable dadas sus condiciones iniciales y su rendimiento anterior, asegurando que cada alumno logre el mayor éxito posible, y continúa mejorando de año en año.

(Mortimore, 1991)

Entre los principales autores que han contribuido a renovar este movimiento merece la pena citar al holandés Jaap Scheerens. En un trabajo publicado en 1996, se preguntaba por la aportación que el movimiento de la eficacia escolar puede realizar a la gestión y la mejora de la educación.¹⁸ Señalaba, entonces, que la evidencia empírica sobre los factores asociados a la eficacia escolar es variable en cuanto al grado de estabilidad. Por tanto, aunque la cantidad y calidad de la evidencia empírica disponible que apoya cada uno de los factores son variables, los factores que se han tenido en cuenta son los que con mayor frecuencia se han repetido en la mayoría de los estudios revisados.

Sintéticamente, los factores vinculados con la eficacia son cuatro (ICE de la Universidad de Deusto y Área de Estudios e Investigación del CIDE, 2003):

- Equidad. Se entiende que un centro de calidad será aquel en el que su eficacia alcance a todo el alumnado, sin discriminaciones. También se afirma que considerar el rendimiento sin más como indicador de calidad es un engaño, ya que es fundamental tener en consideración las circunstancias personales, familiares y del entorno de cada alumno y alumna. El centro educativo, desde esta concepción, es el lugar en el que todo el alumnado desarrolla sus capacidades en el camino del crecimiento personal.
- Valor añadido. Lo trascendente no es el resultado académico en términos absolutos, sino el proceso de crecimiento a través del cual se alcanza. Esto es, cuál es la situación inicial de los estudiantes y cuál su situación final; esta relación entre las dos situaciones, es lo que define la calidad del trabajo.

17 R. J. Bosker, J. Scheerens: «Alternative models of school effectiveness put to the test», *International Journal of Educational Research*, vol. 21, n.º 2, Elsevier, 1994; G. Reezigt, H. Guldmond, B. Creemers: «Empirical Validity for a Comprehensive Model on School Effectiveness and School Improvement», en *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (2), Londres, Taylor & Francis Journals, 1999.

18 J. Scheerens: *Effective Schooling Research*, o. cit.

- Desarrollo integral. Frente a la corriente imperante de reducir la educación al aprendizaje intelectual de ciertos contenidos académicos, se plantea atender también aspectos personales y sociales. A modo de ejemplo, se propone rescatar la creatividad, las habilidades sociales o el desarrollo moral.
- Continuidad. Por último, se tiene en cuenta la dimensión temporal. No es posible conformarse con buenos resultados obtenidos puntualmente, sin que perduren en el tiempo.

Figura 4. Factores vinculados a la mejora

EQUIDAD: la eficacia alcanza a todo el alumnado sin discriminaciones.
VALOR AÑADIDO: avance del alumnado hasta su máximo.
DESARROLLO INTEGRAL: atención a todas las dimensiones.
CONTINUIDAD: buenos resultados que perduren en el tiempo.

El movimiento de la mejora de la escuela

Una de las sentencias que mejor definen este movimiento es la propuesta por el Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (International School Improvement Project, ISIP). Considera a la mejora de la escuela como «un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente».¹⁹

Figura 5. Aportaciones del movimiento de mejora de la escuela

La escuela es el centro del cambio.
Hay un planteamiento sistemático para el cambio.
El cambio ha de basarse en las «condiciones internas» de la escuela.
Las metas educativas se consiguen de forma más eficaz.
Se necesita una perspectiva multinivel.
Las estrategias de desarrollo están integradas.
Existe una tendencia hacia la institucionalización.

19 W. V. Velzen et al: *Making School Improvement work*, Lovaina, ACCO, 1985, p. 48.

Este esfuerzo es, entonces, sistemático, no puntual y aislado; asimismo presenta una clara intencionalidad: el cambio. Pero este cambio está condicionado por una serie de aspectos, a saber:²⁰

- La escuela es el centro del cambio. Ello implica una doble perspectiva; por una parte, que las reformas externas deben ajustarse a las escuelas individuales, pero también que los cambios deben superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio.
- Hay un planeamiento sistemático para el cambio. La mejora de la escuela es un proceso que dura varios años y que debe ser cuidadosamente planificado y organizado.
- El cambio ha de basarse en las *condiciones internas* de la escuela. Por tales se consideran no solo las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino también la cultura escolar, la distribución y el uso de recursos, la distribución de responsabilidades, etcétera.
- Las metas educativas se consiguen de forma más eficaz. Esas metas son particulares para cada centro docente y reflejan el futuro deseable.
- Se necesita una perspectiva multinivel. Aunque la escuela es centro del cambio, es importante el contexto en que se desarrolla.
- Las estrategias de desarrollo están integradas. Eso implica relaciones entre los enfoques de *arriba-abajo* y de *abajo-arriba*.
- Existe una tendencia hacia la institucionalización. El cambio solo será realmente satisfactorio cuando haya formado parte del comportamiento natural de los profesores y profesoras en el centro.

El movimiento de la mejora de la eficacia de la escuela

Este movimiento, a veces entendido con una síntesis de los dos anteriores, claramente tiene horizontes más amplios. No parece descabellado rescatar de los dos movimientos anteriores el énfasis sobre los resultados y el énfasis en los procesos, una línea reconciliadora.

Figura 6. Aportaciones del movimiento de mejora de la eficacia de la escuela

El contexto.
Los fundamentos teóricos de la investigación sobre eficacia escolar.
El apoyo de los agentes sociales.
Los resultados del alumnado.

20 Según síntesis de: F. J. Murillo Torrecilla: «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes», en: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, n.º 2, Madrid, UAA-Uni-versidad de Deusto-UAM, 2003.

Una muy buena síntesis de las ideas rectoras de este movimiento es la realizada por Stoll y Fink.²¹ Según estos autores los puntos principales son:

- El contexto. Refiere a elementos tanto internos como externos del centro (sistema educativo, condiciones sociales, económicas y culturales de la población, etcétera).
- Los fundamentos teóricos de la investigación sobre eficacia escolar, ya que son los que proporcionan el fundamento científico sobre el cual construir los proyectos y desarrollos de la mejora.
- El apoyo de los agentes sociales. Se entiende que pensar en una escuela que practique una suerte de endogamia institucional es una seria limitación. Por el contrario, el centro está inserto en un medio y es profundamente permeable a él.
- Los resultados intermedios. Los cambios en el profesorado y en las estructuras no suelen ser la finalidad última, pero son muy importantes para alcanzarla exitosamente.
- Los resultados del alumnado. Son el objetivo final, como logros personales y sociales, duraderos, con énfasis en el valor añadido y centrados en la equidad.

3. LOS ÁMBITOS DE LA CALIDAD EN EL PCI

La revisión efectuada, tal como ha sido expresado, ha dado así fundamento a cada uno de los siete ámbitos de la calidad pedagógica, que se definen y fundamentan brevemente a continuación, a sus estándares e indicadores.

Figura 7. Estructura del PCI



21 L. Stoll, D. Fink: *Changing our Schools*, Bristol, Open University Press, 1996.

Varias investigaciones resaltan la vinculación de los planteamientos institucionales, primero de los ámbitos del modelo, como un factor de eficacia y de mejora de los centros. Después de una revisión de las investigaciones sobre la eficacia y las investigaciones educativas sobre la mejora de los centros, solo como referencias principales podemos citar el resultado de las investigaciones realizadas por Sammons, Hillman y Mortimore en Gran Bretaña y en Estados Unidos.²² La misión del centro está recogida dentro de una de las cinco disciplinas básicas que Senge et al.²³ postulan como propias de las organizaciones que aprenden en contraposición con las organizaciones tradicionales autoritarias. El sistema de valores se encuentra entre los factores más vinculados a la dinámica interna de los procesos organizativos del centro, en tanto principio orientador el trabajo de este.²⁴ Los resultados de diversas investigaciones²⁵ son concluyentes en mostrar cómo la claridad en un sistema de valores compartidos es coadyuvante en el camino del cambio hacia la calidad. Los modelos de Scheerens y de Creemers comparten una serie de factores con el de efectos de la escuela primaria de Stringfield y Slavin,²⁶ que Murillo, Barrio y Pérez-Albo recogen.²⁷

Un marco de referencia para orientar el quehacer en torno al ámbito de las estructuras organizativas lo constituyen las investigaciones que lo han convertido en objeto de estudio, es decir, todos aquellos trabajos que inciden en la importancia y reconocimiento de lo organizativo como elemento sustancial para conocer, comprender y cambiar los centros educativos. Son innumerables los estudios de campo que pueden encontrarse sobre estos aspectos. Entre los primeros podemos mencionar el realizado en centros de educación secundaria por Rutter et al.²⁸ También es interesante el trabajo en países en vías de desarrollo de Schulle, Beeftu y Navarro.²⁹ En un importante marco propuesto por Hopkins y Lagerweij para el análisis de mejora de la escuela, basado en el de Voogt³⁰

22 P. Sammons, J. Hillman, P. Mortimore: *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, Londres, Office for Standards in Education, 1995.

23 P. M. Senge et al.: *La quinta disciplina en la práctica. Cómo construir una organización inteligente*, Barcelona, Granica, 1998.

24 M. Fullan: *The meaning of educational change*, Nueva York, Teachers College Press, 1982.

25 B. P. Hall: «El desarrollo de valores y las organizaciones de aprendizaje», en: A. Villa (coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos), Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Editorial Mensajero, 2000.

26 S. Stringfield, T. Slavin: «A Hierarquical Longitudinal Model for Elementary School Effects», en: B. M. Creemers, G. J. Reezigt (eds.): *Evaluation of Educational Effectiveness*, Groninga, ICO, 1995.

27 F. J. Murillo et. al.: *La dirección escolar. Análisis e Investigación*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

28 M. Rutter et. al.: *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.

29 J. Schulle et al.: *Recognizing, Fostering and Modeling the Effectiveness of Schools as Organizations in Third World Countries*, Harvard, Project BRIDGES, 1986.

30 J. C. Voogt: «Werken aan onderwijs verbering», T. Reints, J. C. Voogt (eds.): *Naar beter onder wijs*, Tilburg, Vitgeverij Zwijsen, 1986.

y en el de Hopkins,³¹ que lo propone como uno de los factores que influyen en el desarrollo de la escuela y determinan la posibilidad del cambio. Actualmente, en la línea de las organizaciones que aprenden, prácticamente la totalidad de los estudios llevados a cabo desde esta perspectiva destacan la dirección escolar y el liderazgo, así como las estructuras organizativas, como factores clave a la hora de identificar a las escuelas capaces de aprender. Por ejemplo, Gairín,³² Santos³³ o Kofman y Senge.³⁴

Los supuestos que se incluyen en la dimensión denominada ámbito del sistema relacional y de convivencia, son elementos que forman una parte esencial de la calidad de vida de las personas implicadas en el proceso educativo. Una buena vivencia de la escolarización constituye un fin en sí mismo, tanto en lo referente a la satisfacción profesional docente como a la calidad de vida de los alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, estos elementos son condiciones necesarias para facilitar un buen desempeño docente y el logro de buenos niveles de rendimiento escolar. Tal y como avalan reflexiones teóricas y evidencias empíricas, un buen sistema relacional y de convivencia está presente en aquellos centros percibidos como excelentes.³⁵ Asimismo, en particular, el clima de aula sustentado por diversos modelos entre los que destaca el propuesto por Marjoribanks³⁶ investigado en el ámbito educativo español por Villa y Villar.³⁷

Un elemento coincidente en los distintos enfoques es que una educación de calidad ha de integrar junto a los aspectos de la educación intelectual tradicional, los referidos al desarrollo de la dimensión individual, social y la transmisión de los valores que representan los principios democráticos de convivencia. De ahí que surge como un ámbito destacado para una cultura de la calidad la orientación y la tutoría. Según Marchesi y Martín,³⁸ la calidad en la educación desde esta perspectiva de la socialización de las personas y de su compromiso con la comunidad no puede reducirse al logro de

31 D. Hopkins: «Towards a Theory for School Improvement», J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon (eds.): *Merging Traditions: The Future of Research of School Effectiveness and School Improvement*, Londres, Cassell, 1996.

32 J. Gairín: «Cambio de cultura y organizaciones que aprenden», en: A. Villa (coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, o. cit.

33 M. A. Santos: *La escuela que aprende*, Madrid, Morata, 2000.

34 F. Kofman, P. E. Senge: «Communities of commitment: The heart of learning organizations», en *Organizational Dynamics*, 22 (3), 1993.

35 B. Báez de la Fé, J. Jiménez: «Percepción del clima y de la organización escolar en la E.G.B.: contribuciones de los enfoques estructurales, sociales y culturales», en: A. Villa, L. M. Villar (coord.): *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*, Bilbao, Vitoria-Gasteiz (Gobierno Vasco), 1992; L. Stoll, D. Fink: *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*, Barcelona, Octaedro, 1999; L. E. Sackney: «Practical strategies for improving school effectiveness», en *The Canadian School Executive*, 6 (4), 1986.

36 K. Marjoribanks: *School environmental scale*, Adelaida (Australia), Jan Press, 1980.

37 A. Villa, L. M. Villar (coord.): *Clima organizativo y de aula...*, o. cit.

38 A. Marchesi, E. Martín: *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.

determinados niveles de rendimiento académico del alumnado, sino que debe incluir el conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal, afectivo, social, estético y moral. El valor que aportan los objetivos afectivos y de socialización es resaltado por Lang, Katz y Menezes,³⁹ que explican que el fin principal de la educación no es simplemente «producir alumnos académicamente procesados» sino personas autónomas capaces de participar en la sociedad y llevar vidas satisfactorias desarrollándose más allá de las habilidades y los conocimientos académicos adquiridos en la escuela. Stoll & Fink⁴⁰ defienden que las escuelas no se dedican solo al negocio de formar buenos estudiantes, sino que se ocupan del negocio de hacer buenas personas. Según los citados autores esta es la cuestión a la que se referían Purkey y Novak⁴¹ cuando indican que las personas, los lugares, las políticas, las prácticas y los programas en las escuelas deben transmitir a los alumnos y alumnas, que son capaces, responsables, y que valen la pena.

El ámbito del currículum es el ámbito central del modelo. Coincidentemente es el ámbito más inminentemente pedagógico. En él se enfatizan los aprendizajes de los alumnos y las alumnas como objetivo fundamental para las escuelas de calidad.⁴² En párrafos anteriores ya he destacado su importancia, por lo demás, obvia. Sobre lo que funciona y no funciona en la mejora escolar se vuelve a señalar que uno de los indicadores que distingue al movimiento de mejora escolar de otros esfuerzos de reforma escolar es la comprensión de que es necesario centrarse en los aprendizajes del alumnado. Otro factor muy importante es el desarrollo profesional del profesorado.⁴³ Los supuestos que dan sentido y dirección a este criterio de calidad hacen referencia a múltiples aspectos tales como una buena definición de objetivos (claros y bien formulados) y tiempo común (necesario para planificar, pensar juntos, aprender juntos, etcétera). Un compromiso con el aprendizaje del alumnado, confiando en sus posibilidades y mostrando altas expectativas hacia él, el seguimiento y la retroalimentación continuos son esenciales para un buen aprendizaje. El trabajo con proyectos se justifica tanto desde razones técnicas como simbólico-culturales. En el caso específico del proyecto curricular, su sentido y utilidad queda justificado por numerosas razones desde ambas perspectivas.⁴⁴

39 P. Lang, Y. Katz, I. Menezes: *Pupils can be people too: Perspectives on Affective Education in Europe*, Londres, Cassell, 1998.

40 L. Stoll, D. Fink: *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*, o. cit.

41 W. W. Purkey, J. Novak: *Inviting School Success*, Belmont, CA, Wadsworth, 1990.

42 A. Harris: «What works in school improvement? Lessons from the field and future directions», en *Educational Research*, 42, 2000; J. L. Castejón: *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*, Alicante, Club Universitario, 1996.

43 P. Bressoux: «The effects of teachers' "training on pupils" achievement», en *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (3), Londres, Taylor & Francis Journals, 1996; (Bressoux, 1996; G. Davis, M. A. Thomas: *Escuelas eficaces, maestros eficientes*, Madrid, La Muralla, 1992; A. Hargreaves, M. Fullan: *Understanding teacher development*, Londres, Cassell, 1992.

44 M. Álvarez: *Organización de la vida escolar*, Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, 1988; J. Gairín: *Programa de actuación del equipo directivo. Curso de formación para equipos directivos*, Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado (MEC), 1993; M. Álvarez, M. Santos: *Dirección de centros docentes. Gestión por proyectos*, o. cit.

El siguiente ámbito en el que se estructura el modelo es el de la familia y el entorno. Tal como indican Stoll y Fink⁴⁵ siguiendo a Fullan:⁴⁶ las escuelas existen dentro de un contexto de padres y madres, comunidad, distritos escolares, otras organizaciones e instituciones educativas, y distintos niveles de gobierno. Una de las estudiosas de este ámbito, Quintina Martín-Moreno⁴⁷ destaca que una de las áreas de innovación organizativa que está recibiendo mayor atención en los últimos años en las prácticas organizativas de los centros educativos es la interrelación centro educativo-comunidad. Como consecuencia de ello constituye, además, una corriente de investigación emergente en el ámbito escolar. Coleman y Collinge⁴⁸ ponen de manifiesto que la integración de la familia en la vida escolar es primordial para el desarrollo de la eficacia de los centros. Rodríguez Martínez⁴⁹ establece una serie de funciones de las actividades extraescolares en la medida en que llevan a un proceso de aprendizaje más autónomo y significativo para el alumnado. Por último, Carbonell⁵⁰ plantea las premisas a la hora de reflexionar sobre la importancia de la integración de la escuela en el entorno.

El último de los ámbitos es el de la administración, servicios y gestión de recursos. Existen investigaciones que correlacionan aspectos como los objetivos y filosofía de la escuela y de cada aula, a la organización del centro o los recursos educativos disponibles como, por ejemplo, Mortimore et al.,⁵¹ Schulle, Beeftu y Navarro.⁵² Por su parte, Hargreaves y Hopkins⁵³ resumen las ventajas de los planes de desarrollo de los centros, entre ellas, la planificación y gestión de recursos. De las investigaciones realizadas que fundamentan este ámbito, destacamos también las llevadas a cabo por Álvarez,⁵⁴ que sugieren como una de las características del perfil de director profesional, proporcionar información y recursos suficientes para llevar a cabo la tarea. Epstein⁵⁵ señala diferentes modos de implicación de las familias en las escuelas, como identificar e integrar los recursos y servicios de la

45 L. Stoll, D. Fink: *Para cambiar nuestras escuelas...*, o. cit.

46 M. Fullan: *The New Meaning of Educational Change*, Londres, Castell, 1991.

47 Q. Martín-Moreno Cerrillo: *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*, Madrid, Sanz y Torres, 1996.

48 P. Coleman, J. Collinge: «In the web: Internal and external influences affecting school improvement», en *School Effectiveness and School Improvement*, 2, Londres, Taylor & Francis Journals, 1991.

49 E. Rodríguez Martínez: *Tiempo libre y actividades extraescolares*, Madrid, Anaya, 1982.

50 J. Carbonell: «Escuela y entorno», AA. VV.: *Volver a pensar la educación* (volumen 1. «Política, educación y sociedad, Congreso Internacional de Didáctica»), Madrid, Morata, 1995.

51 P. Mortimore et al.: *School Matters: The Junior Years*, Wells, Open Books, 1988.

52 J. Schulle et al.: *Recognizing, Fostering and Modeling the Effectiveness of Schools as Organizations in Third World Countries*, o. cit.

53 D. H. Hargreaves, D. Hopkins: *The Empowered School*, Londres, Casell, 1991.

54 M. Álvarez: «El liderazgo de los procesos educativos», en: A. Villa (coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprende* (Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos), Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Editorial Mensajero, 2000.

55 J. L. Epstein: «School/family/partnerships: caring for the children we share», en: *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 1995.

comunidad que sirvan como una apoyo para la familia y los alumnos y alumnas. Morgan y Morgan⁵⁶ sugieren siete aspectos que hay que tener en cuenta para que la colaboración entre el centro y la comunidad escolar sea efectiva, tal como proporcionar los recursos adecuados. Para que los programas de colaboración funcionen es necesario atribuirles los recursos de tiempo, materiales y económicos necesarios. Asimismo, las estructuras que congregan al personal administrativo y de servicios no deben contraponerse con las finalidades del ejercicio docente. Esto es, ha de darse una articulación subordinada a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los aspectos administrativos reconociendo la importancia que ellos tienen en la vida institucional.

La estructura del proyecto de calidad integrado en dichos ámbitos es «atravesada» por tres ejes transversales que están presentes en cada uno de ellos:

- El eje de la cultura, en clara referencia a la cultura transformacional entendida como aquella que se caracteriza por promover y apoyar innovaciones y por debatir sobre temas e ideas que abren nuevas oportunidades en lugar de inhibirlas.
- El eje de los procesos, en clara referencia a la eficiencia. La visión de los procesos permite ser consciente de lo que el centro hace y cómo lo hace; a través de ellos es posible generar una dinámica transformacional que conduce a construir un centro que aprende e innova continuamente.
- El eje de los resultados, en clara referencia a la eficacia. Los resultados en una cultura de la calidad se vinculan fundamentalmente con la satisfacción de las personas que integran la comunidad educativa.

4. ESTÁNDARES DE LA CALIDAD EN EL PCI

A continuación, y para cada ámbito, expondré los estándares, en tanto normas de referencia, entendidos como todo dato cuantitativo/cualitativo para valorar algún aspecto del centro.

Ámbito de los planteamientos institucionales

Este ámbito hace referencia a la cultura formal del centro. Trata sobre cuatro aspectos fundamentales a tener en cuenta en una organización de futuro: la definición de la calidad, la misión, la visión y los valores. Asimismo, se refiere a los factores críticos de éxito que se concretan en documentos institucionales como el proyecto educativo de centro, la programación general anual y el plan estratégico.

Estándares

- Compromiso con la calidad
- Misión

56 G. Morgan, K. Morgan: *Beyond the Gletterspeak*, Toronto, Ontario Teachers' Federation, 1992.

- Visión de futuro
- Valores institucionales
- Proyecto educativo de centro
- Programación general anual
- Plan estratégico

Ámbito de las estructuras organizativas

Este ámbito hace referencia al funcionamiento de la vida del centro que, desde la perspectiva formal, se concreta en estructuras como el claustro, los departamentos y equipos docentes y el equipo directivo. Estas estructuras establecen relaciones de coordinación entre sí y gestionan su trabajo por medio de proyectos o planes.

Estándares

- Funcionamiento del equipo directivo
- Funcionamiento de los departamentos y equipos docentes
- Funcionamiento del claustro

Ámbito del sistema relacional y convivencia

Este ámbito hace referencia a la regulación de las relaciones y la convivencia a través del proyecto de convivencia y a la existencia de un clima organizacional y un clima de aula favorables para la consecución de los fines del centro.

Estándares

- Proyecto de convivencia
- Clima de centro
- Clima de aula

Ámbito de la orientación y tutoría

Este ámbito hace referencia a la tutoría, al plan de acción tutorial y a la orientación académico profesional. El plan de acción tutorial, como documento maestro, se desarrolla y concreta a través de las distintas modalidades de tutoría, ya sea con los alumnos (individual, grupal), con las familias (individual, grupal), o con los diferentes profesionales del centro. Asimismo existe un servicio de orientación que, en coordinación con otras estructuras y organismos, gestiona su trabajo por medio de un proyecto propio.

Estándares

- Plan de acción tutorial
- Funcionamiento del servicio de orientación
- Desarrollo de la acción tutorial

Ámbito del currículum

Este ámbito trata sobre el desarrollo del proyecto curricular y el desarrollo profesional docente como factores que propician resultados positivos en los aprendizajes del alumnado y la satisfacción de todos los implicados.

Estándares

- Desarrollo del proyecto curricular
- Desarrollo profesional docente
- Resultados de los aprendizajes del alumnado
- Satisfacción
- Actividades complementarias

Ámbito de la familia y el entorno

Este ámbito hace referencia a las relaciones que establece el centro con las familias y con el entorno circundante. Incluye también las actividades complementarias que se desarrollan desde el centro.

Estándares

- Relación-implicación con las familias
- Relación con el entorno

Ámbito de la administración y servicios y gestión de recursos

Este último ámbito hace referencia a los servicios que ofrece el centro y a la definición de los perfiles profesionales que habrán de regir los procesos de selección de personal. Incluye también la gestión económica y financiera, que se concreta a través del plan económico-financiero del centro y del plan económico anual.

Estándares

- Administración y servicios
- Perfil profesional
- Plan económico financiero del centro (PEFC)
- Plan económico anual (PEA)
- Actividades extraescolares

5. ¿CÓMO SE APLICA EL PCI? PROCESO DE IMPLANTACIÓN

La implantación del PCI se lleva a cabo en un proceso de tres grandes etapas que se concreta en nueve fases de trabajo. Partiendo de una fase previa de organización y con-

tacto, la primera etapa es fundamentalmente formativa y preparatoria, y se centra en las cinco fases iniciales de implantación del PCI. La segunda etapa del proceso es una etapa de intervención y desarrollo, y gira en torno a las fases sexta y séptima. Por último, la tercera etapa está destinada a trabajar sobre las fases octava y novena, que son las que llevarían al centro a la certificación.

La tabla que se expone a continuación sintetiza la relación de etapas y fases de trabajo del proceso de implantación, antes de pasar a detallar la esencia y el objetivo de cada una de ellas.

Figura 8. Fases de trabajo

Primera etapa	Fase previa
	Primera fase: Sensibilización
	Segunda fase: Compromiso por la calidad
	Tercera fase: Evaluación y diagnóstico
	Cuarta fase: Previsión de resultados
Segunda etapa	Quinta fase: Diseño del plan de trabajo
	Sexta fase: Desarrollo del plan de trabajo
Tercera etapa	Séptima fase: Auditoría interna con apoyo externo
	Octava fase: Actualización
	Novena fase: Auditoría externa

Primera etapa: integrando la calidad

Las cinco fases de trabajo que integran esta primera etapa tienen por objeto sentar las bases para el inicio de una búsqueda sistemática y permanente de la calidad en el centro. Para ello se trabajan aspectos fundamentales como la sensibilización y la formación de base, antes de emerger en una primera evaluación integral del centro. La etapa finaliza determinando, a partir de los resultados de dicha evaluación, los retos de mejora que el centro está dispuesto a afrontar en la segunda etapa de implantación.

1. Fase previa

La fase previa supone un primer contacto con el centro educativo decidido a implantar el PCI. El objetivo de este primer contacto es ofrecer una información global sobre el plan de trabajo completo, de forma que el centro pueda valorar las implicaciones teóricas y prácticas del sistema, y determinar su decisión final de llevarlo a cabo. En ese caso, el centro formalizaría su decisión mediante la firma de un compromiso de trabajo mínimo de dos años, ya que este es el tiempo que se estima necesario para comenzar a integrar la dinámica del PCI.

De igual forma, esta fase previa nos sirve para establecer un proceso de intercambio de información que nos permita adaptar los instrumentos y herramientas de trabajo al contexto del centro.

2. *Primera fase: sensibilización*

El objetivo de esta fase inicial es que el colectivo que participa en el proceso de formación comience a familiarizarse con los rasgos fundamentales del PCI, así como con la dinámica y los compromisos y retos que va a suponer la implantación del proyecto en su centro. Del mismo modo, y como colofón a la reflexión anterior, esta fase concluye con una dinámica encaminada a llegar a determinar por consenso el concepto de calidad al que se ha de tender en el centro.

3. *Segunda fase: compromiso por la calidad*

El objetivo de esta fase es la reflexión y elaboración de dos documentos breves, que definen la misión y la visión del futuro del centro. Para llegar a la definición consensuada de los citados documentos se procederá por medio de técnicas y herramientas que favorezcan la implicación activa de todos los participantes.

4. *Tercera fase: evaluación y diagnóstico*

Esta tercera fase se lleva a cabo mediante una herramienta específica, construida a partir de los indicadores basados en los resultados de las investigaciones sobre escuelas eficaces y mejora de la escuela. Esta herramienta evalúa, por medio de indicadores, los estándares de calidad definidos para cada uno de los siete ámbitos de funcionamiento del centro. De este modo se obtendría una radiografía del estado o situación actual del centro, con respecto a los estándares que deberá satisfacer para acceder a la certificación.

5. *Cuarta fase: revisión de resultados*

En esta etapa se parte de la revisión de los resultados puestos de manifiesto en la evaluación de la fase anterior. Esta revisión habrá de derivar en la elaboración de un informe en el que se constaten los estándares satisfactoriamente cubiertos por el centro, así como aquellos otros que actualmente no se cumplen. Partiendo de esta identificación, y con la vista puesta en los estándares no cubiertos, se habrán de establecer prioridades, de forma que determinemos por dónde se va a comenzar a trabajar.

6. *Quinta fase: diseño del plan de trabajo*

A partir de la priorización establecida en la fase anterior se procederá al diseño de un plan de trabajo en el que aparezcan reflejados los principales cambios y mejoras que el centro programa llevar a cabo en la siguiente etapa, de cara a satisfacer estándares no superados en la primera evaluación.

Por cada uno de los estándares o indicadores priorizados se definirán una o varias acciones de mejora, un equipo o comisión responsable de estas, así como una previsión cronológica para su ejecución y desarrollo.

Segunda etapa: mejorando la calidad-trabajando por la calidad

La segunda etapa tiene dos núcleos o ejes fundamentales. El primero de ellos va dirigido al desarrollo o ejecución de todas aquellas medidas de mejora previstas en el plan de trabajo diseñado en la quinta fase. De ahí que se defina como una etapa de intervención directa en la calidad del centro. Pero, por otro lado, esta segunda etapa concluye con una segunda evaluación integral del centro, en forma de auditoría interna con apoyo de agentes externos, por lo que tiene también un marcado carácter de control y revisión de los avances.

A diferencia de lo que sucede en la primera etapa, en la que son los facilitadores quienes asumen el peso del liderazgo y la dirección del proceso de desarrollo, en la segunda etapa es el propio centro el que habrá de ejercer esa responsabilidad. Partiendo de las conclusiones a las que hayan dado lugar la evaluación y el plan de trabajo diseñado, el centro deberá asumir el compromiso de materializar y llevar a la práctica las medidas de mejora previstas; a tal efecto, el apoyo y el asesoramiento de los facilitadores no habrá de constituir más que uno de los muchos recursos que el centro puede emplear para lograrlo.

7. *Sexta fase: desarrollo del plan de trabajo*

Como su propio nombre indica, esta fase consiste en la aplicación y desarrollo del plan de trabajo definido al finalizar la etapa anterior. Supone, por tanto, la ejecución de todas aquellas acciones, medidas o proyectos de mejora que se hayan previsto de cara a la superación de los estándares no cubiertos en la primera evaluación. El desarrollo del plan de trabajo es una fase interna de trabajo por parte del centro, en la que contará con el apoyo y asesoramiento de los facilitadores como un recurso al servicio de sus fines.

8. *Séptima fase: auditoría interna con apoyo externo*

Coincidiendo con el final de la segunda etapa, y para verificar los avances a los que haya podido dar lugar la aplicación del plan de trabajo, se llevará a cabo una auditoría interna con apoyo de agentes externos. El objetivo de esta auditoría es ofrecer una segunda radiografía del estado o situación del centro con respecto a los estándares definidos en cada ámbito y ha de vivenciarse como un ensayo de la auditoría externa que tendrá lugar en la tercera etapa para acceder a la certificación.

Esta auditoría dará lugar a un nuevo informe en el que se deje constancia de los estándares satisfactoriamente cubiertos tras las medidas de mejora emprendidas, así como de aquellos otros estándares que requirieren de algún tipo de mejora o cambio, de cara a su consecución. A partir de esta información, el centro redefinirá su plan de trabajo, de forma que pueda cumplir en la siguiente etapa los requisitos que le separan de la certificación.

Tercera etapa: constatando la calidad-certificando la calidad

Esta tercera etapa tiene por objetivo preparar al centro para la superación de una auditoría externa de calidad. Para ello parte de la aplicación de las medidas de corrección y reajuste derivadas de la auditoría interna, como requisito previo a la realización de la auditoría externa que conduce a la obtención del sello de calidad (la certificación). Al

igual que en la etapa anterior, en esta última etapa del proceso el centro quien habrá de asumir el peso de la dirección y el liderazgo del proceso, contando con el apoyo y el asesoramiento de los facilitadores.

9. Octava fase: actualización

Esta fase consiste en la aplicación de todas aquellas medidas, acciones o proyectos de mejora que se hayan planificado de cara a la satisfacción de los estándares o indicadores no superados en la auditoría interna. Se trata de una fase clave, pues es la que precede a la auditoría externa que conduce a la certificación. En el proceso de preparación que supone, el centro contará con el apoyo y asesoramiento de los facilitadores como un recurso al servicio de sus fines.

10. Novena fase: auditoría externa

Al finalizar la tercera etapa, el centro puede optar a la realización de una auditoría externa con el fin de conseguir el sello de calidad correspondiente (certificación).

La auditoría se efectúa a partir de la comprobación, mediante evidencias, del cumplimiento de los indicadores. Los 122 indicadores se distribuyen según los ámbitos y estándares, tal como se muestra en la siguiente tabla.

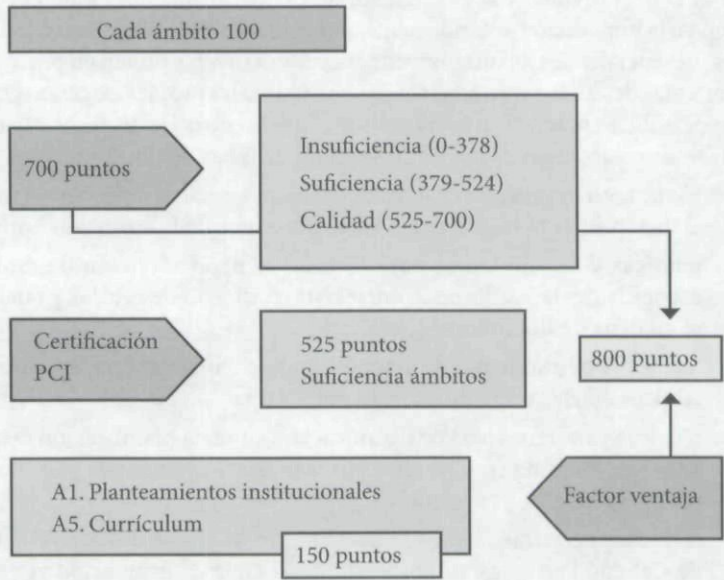
Figura 9. Distribución de los indicadores

Ámbito	Estándar	Número de indicadores	Total ámbito
1	1.1	4	26
	1.2	4	
	1.3	3	
	1.4	3	
	1.5	4	
	1.6	3	
	1.7	5	
2	2.1	5	14
	2.2	5	
	2.3	4	
3	3.1	3	11
	3.2	3	
	3.3	5	
4	4.1	3	21
	4.2	13	
	4.3	5	
5	5.1	8	24
	5.2	5	
	5.3	3	
	5.4	0	
	5.5	5	
6	6.1	4	7
	6.2	3	
7	7.1	3	19
	7.2	3	
	7.3	5	
	7.4	3	
	7.5	5	

El centro puede solicitar la certificación parcial de uno o varios ámbitos, antes de obtener el sello de calidad. En el caso en que se opte por una certificación parcial, a cada ámbito de le asignan 100 puntos. Un resultado de entre 0 y 54 puntos indicará un nivel de insuficiencia; entre 55 y 74, suficiencia y entre 75 y 100, calidad. Por lo tanto, para que el ámbito pueda ser certificado se exige, por lo menos, el cumplimiento del 75% de los requisitos.

La puntuación y ponderación en el total, se representa esquemáticamente en la figura 10.

Figura 10. Puntuación y ponderación del PCI



Como se ha dicho, cada ámbito tiene asignado 100 puntos. Como son siete los ámbitos, tendríamos un máximo de 700 puntos. Una puntuación entre 0 y 378 sería un resultado insuficiente; entre 379 y 524 se encuentra el nivel de suficiencia; y entre 525 y 700 el de calidad. Para obtener la certificación han de concurrir dos circunstancias: que se obtenga un mínimo de 525 puntos y que cada uno de los ámbitos obtenga, por lo menos, nivel de suficiencia.

Un elemento adicional es el «factor ventaja» que tienen dos ámbitos: el ámbito de los planteamientos institucionales y el ámbito del currículum. A los solos efectos de la certificación del PCI se efectúa una ponderación de factor 1,5 para cada punto obtenido. Esto significa que cada uno de estos ámbitos tiene un valor total de 150 puntos, aunque cabe reiterar que solo a los efectos de la valoración global. Cuando se pretende certificar por ámbito, exclusivamente, su valor permanece en los 100 puntos.

6. ¿CUÁL ES LA METODOLOGÍA DE TRABAJO?

Desde el PCI se trabaja con una metodología activa y participativa que promueve la implicación activa y sitúa al centro y a sus representantes en un indiscutible primer plano. Se aplica la metodología específica de casi todos los movimientos de calidad y mejora, centrada en el trabajo en equipo y en el modelo de la colaboración, que propicia la toma de decisiones compartida y el consenso. El despliegue del sistema se hace con la participación activa de los equipos de mejora en la toma de decisiones, que va jalonando el proceso y su progreso. De ahí que se afirme que, contando siempre con el apoyo formativo y el asesoramiento de los facilitadores, sea el propio centro el protagonista absoluto de la forma de trabajo.

Una de las premisas que se mantienen a lo largo del proceso de implantación del sistema es la operatividad y la efectividad, sin olvidar principios como el consenso, la evaluación o la implicación anteriormente mencionados. Para ello, en el transcurso de las sesiones presenciales de trabajo, los facilitadores instruyen y ponen en práctica técnicas y herramientas de calidad que, además de contribuir a las propias exigencias del sistema, resultan de utilidad práctica en la vida cotidiana del centro. Las técnicas y herramientas que más se emplean, clasificadas según su funcionalidad, son las siguientes:

- técnicas y herramientas de toma de decisiones, como la lluvia o tormenta de ideas, el metaplán, la bola de nieve, o la técnica Alpha de Priorización, entre otras.
- técnicas y herramientas para facilitar la determinación de muestras y la recogida de datos, como la entrevista, el diseño de escalas y cuestionarios, el análisis de documentos, etcétera.
- técnicas y herramientas de diagnóstico, tales como la técnica AIR, la Espina de Ishikawa o el Campo de Fuerzas, entre otras.
- técnicas y herramientas de planificación, como la planificación estratégica, la rueda de Deming (PDCA), diversas planillas y modelos de planificación, o la propia gestión de proyectos.
- técnicas y herramientas de evaluación, entre las que se destacan el Cuestionario de Calidad Pedagógica Autopercebida, la Guía de Evaluación PCI o el propio sistema de la auditoría (con apoyo o sin él).
- para el trabajo de los equipos de mejora se aplica la estrategia de *reflexión-acción*, que incluye aspectos de la investigación-acción de Elliot.

En coherencia con el carácter flexible, que trata de adecuarse al contexto y las peculiaridades del centro, la elección de un tipo de herramienta u otra, se determina dependiendo de las necesidades particulares y exigencias de cada caso.

7. ¿QUIÉN DEBE IMPLICARSE EN LA IMPLANTACIÓN DEL PCI?

Tal y como se ha señalado, el PCI supone una apuesta firme por la implicación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en la mejora continua del centro. En este sentido, es positivo que, al menos en la primera etapa del proceso de implantación, se cuente con la participación activa de los distintos colectivos profesionales:

a) el equipo directivo

Se considera fundamental que el equipo directivo del centro, que ejerce el liderazgo institucional, posea la máxima información sobre el sistema. En todo caso, se pretende sensibilizarlo para que se implique de forma ejemplar en el proceso.

b) el claustro de profesores

Se considera que el éxito del programa depende, en parte, de la capacidad del equipo directivo para ilusionar a una mayoría significativa del claustro, que se implique voluntariamente en el proceso. Se exige que, al menos, ha de inscribirse el 50% de los miembros del claustro.

c) el personal de administración y servicios

Conscientes del importante papel que desempeñan en la vida de centro, el PCI reserva todo un ámbito al personal de administración y servicios. Es sabida la dificultad que entraña la implicación de este colectivo por razones obvias que no escapan a nadie (diferentes horarios, distinto bagaje y terminología profesional con respecto a los anteriores sectores, etcétera), pero en la medida de lo posible, aconsejamos su participación e implicación activa en el proceso de implantación.

En cuanto a los sectores conformados por las familias y los alumnos, cabe señalar que su implicación en el proceso es progresiva y variable dependiendo del plan de trabajo que se diseñe en el centro. Pero, a pesar de estas diferencias que pueden surgir, lo cierto es que alumnos y familias siempre van a estar presentes en el trabajo y el camino hacia la mejora continua, ya sea como participantes activos o como fuente de información.

8. ¿CUÁNTO TIEMPO SUPONE EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN PCI?

El tiempo que supone el proceso de aplicación del PCI depende fundamentalmente de la determinación del centro que desee implantarlo. El tiempo que el centro esté dispuesto a emplear en el proyecto, así como su grado de compromiso y sus expectativas con respecto a la certificación, pueden marcar ritmos de evolución y avance muy diferentes.

Tal y como ha sido expuesto, el proceso de aplicación del PCI está articulado en nueve fases de trabajo consecutivas, organizadas en tres grandes etapas. La experiencia que se ha ido recogiendo en los diferentes centros en los que se ha venido trabajando hasta el momento, hace posible afirmar que estas tres grandes etapas bien podrían corresponderse con cuatro cursos aunque, como ya ha sido señalado, es el propio centro el que ha determinar su ritmo de trabajo en este proceso. Todo depende de su nivel de implicación y disposición, así como de sus expectativas y ambiciones con respecto a la certificación (cada centro puede aspirar a la certificación en uno, varios o la totalidad de los ámbitos de funcionamiento, lo que marca importantes diferencias en los tiempos).

Con la flexibilidad que exigen todos los factores señalados, y en un intento de establecer correspondencias temporales entre las tres grandes etapas de desarrollo y el

calendario de trabajo que habitualmente se encuentra en los centros, la siguiente podría ser una orientación bastante ajustada y realista.

Figura 11. Calendario de trabajo

	Etapa	Duración	Objetivo
Compromiso	Primera etapa	Un semestre	Preparar al centro para asumir la implantación del PCI y diseñar el plan de trabajo que guiará el proceso.
	Segunda etapa	Un curso	Desarrollar el plan de trabajo previsto y realizar un control de avance y progreso por medio de auditoría interna.
	Tercera etapa	Dos cursos	Preparación para la superación de la auditoría externa conducente a la certificación.

De acuerdo con las precisiones efectuadas anteriormente, el centro que desee aplicar el PCI deberá trabajar al menos las dos primeras etapas, mientras que la etapa conducente a la certificación es voluntaria y fruto de una decisión consciente que habrá de tomarse en cada caso.

En las tres grandes etapas del proceso, se pueden diferenciar fases o momentos de trabajo presencial y no presencial. Se entiende por trabajo presencial (TP), aquel que se lleva a cabo bajo la dirección y supervisión de un facilitador y que tiene una duración determinada. Dependiendo de la etapa de desarrollo del sistema, estas horas de trabajo presencial podrán tener carácter formativo (primera etapa) o constituir sesiones de asesoramiento directo (etapas segunda y tercera, centradas en el desarrollo de un plan de trabajo específico). El trabajo no presencial (TNP), por su parte, es aquel que ha de efectuarse desde el centro, sin presencia directa del facilitador pero con su asesoramiento, y que puede exigir diferentes niveles de responsabilidad y profundidad, dependiendo de la etapa de desarrollo y de la tarea que se precise realizar en cada caso (desde la mera redacción de un documento previamente consensuado en una sesión presencial, al desarrollo de proyectos o cambios de mayor o menor profundidad).

Teniendo en cuenta que el proceso de aplicación del PCI puede adoptar múltiples formas y ritmos en función de aspectos sujetos al propio centro (nivel de aspiración del centro, pretensiones y prioridades, disposición, ritmo de trabajo, etcétera), la única orientación temporal se refiere a los momentos de trabajo presencial con carácter formativo de la primera etapa, y a las auditorías previstas en las etapas segunda y tercera. Para aquellas fases en las que el trabajo presencial suponga el asesoramiento de un plan de trabajo específico, el número de horas podrá variar en función de los cambios y mejoras que estén en juego, del número de personas implicadas, así como de otros muchos factores ya mencionados (pretensiones, expectativas y aspiraciones, disposición, etcétera). Esa es precisamente la información que se sintetiza en la siguiente tabla.

Figura 12. Distribución de los tiempos

Etapa	Fase	Trabajo presencial
1	0. Fase previa	2 horas
	1. Sensibilización	4 horas
	2. Compromiso por la calidad	4 horas
	3. Evaluación y diagnóstico	4 horas
	4. Revisión de resultados	4 horas
	5. Diseño del plan de trabajo	2 horas
2	6. Desarrollo del plan de trabajo	Asesoramiento directo *
	7. Auditoría interna con apoyo externo	12 - 16 horas
3	8. Actualización	Asesoramiento directo *
	9. Auditoría externa	12 - 16 horas

* Para el desarrollo de esta fase el centro contará con un número determinado de horas de asesoramiento presencial, de acuerdo con sus necesidades y el plan de trabajo diseñado.

9. ¿QUÉ VENTAJAS Y DIFICULTADES TIENE LA IMPLANTACIÓN DEL PCI?

La experiencia de la que se ha ido haciendo acopio en más de setenta centros de España y México ha aportado una visión crítica del sistema, desde la cual es posible señalar las principales ventajas y dificultades de su implantación.

En cuanto a las *ventajas*, la forma de trabajo y la dinámica que propicia el PCI puede contribuir efectivamente a los siguientes logros:

- la identificación y planificación estratégica de los procesos clave de éxito.
- un mayor prestigio del centro a corto y medio plazo.
- una respuesta más profesional (adecuada y precisa) a las necesidades detectadas y a las expectativas de las personas.
- la mejora de la práctica docente a través de la *reflexión-acción*.
- la cohesión entre todo el personal del centro con respecto a la definición de calidad, la misión, la visión de futuro y los valores.
- una mayor congruencia entre el ideario, el proyecto educativo de centro y la práctica docente cotidiana.
- un sentimiento de mayor autoreconocimiento de la valía y capacidad profesional.
- una mayor satisfacción de las familias al observar que el personal del centro se preocupa por la calidad y la mejora del servicio que el centro ofrece a sus hijos y a ellas mismas.
- un mayor sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa por parte de familias y alumnos, al comprobar que sus puntos de vista, sus demandas y sus necesidades son tomadas en consideración.

- una mayor implicación de las familias en el centro para colaborar con este en la enseñanza y la educación de sus hijos.

En lo que respecta a las *dificultades*, los mayores obstáculos en el proceso de implantación del PCI están íntimamente ligados a los que se presentan en cualquier proceso de cambio. También tienen cierto peso los aspectos más puramente operativos, vinculados al trabajo y la dedicación que exige el sistema al colectivo profesional del centro. En suma, estos son los principales obstáculos que se han encontrado:

- resistencias pasivas por parte de un número variable de agentes implicados al cambio que supone el sistema.
- resistencias a dedicar más tiempo del oficialmente previsto a los retos que supone el PCI.
- la disponibilidad de la institución educativa a facilitar tiempos específicos de trabajo para llevar a cabo las tareas que implica el desarrollo del sistema.
- las dificultades y la falta de experiencia en el trabajo basado en la colaboración.
- las resistencias a la evaluación de procesos y resultados, sobre todo en aquellos vinculados a la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AL-KHALIFA, E.: «Can educational management learn from industry?», en E. HOYLE, A. MCMAHON (eds.): *The management of schools*, Londres, Kogan Page, 1986.
- ÁLVAREZ, M.: *Organización de la vida escolar*, Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, 1988.
- «El liderazgo de los procesos educativos», en: A. VILLA (coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprende* (Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos), Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Editorial Mensajero, 2000.
- *Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos (Proyecto de Calidad Integrado)*, Bilbao, Fundación Horreum-Mensajero, 2003.
- ÁLVAREZ, M. y M. SANTOS: *Dirección de Centros Docentes. Gestión por Proyectos*, Madrid, Escuela Española, 1996.
- BÁEZ DE LA FE, B. & J. JIMÉNEZ: «Percepción del clima y de la organización escolar en la EGB: contribuciones de los enfoques estructurales, sociales y culturales», en: A. VILLA, L. M. VILLAR (coords.): *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*, Bilbao, Vitoria-Gasteiz (Gobierno Vasco), 1992.
- BERG, G. & E. WALLIN: «The school in an organizational perspective», en *Uppsala Reports on Education*, 10, Uppsala, Department of Education (Uppsala University), 1981.
- BOLÍVAR, A.: «La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total"», en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 83-84, Barcelona, Graó, julio-agosto 1999.
- BOSKER, R. J., J. SCHEERENS: «Alternative models of school effectiveness put to the test», *International Journal of Educational Research*, vol. 21, n.º 2, Elsevier, 1994.
- BRESSOUX, P.: «The effects of teachers "training on pupils" achievement», en *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (3), Londres, Taylor & Francis Journals, 1996.
- CARBONELL, J.: «Escuela y entorno», en AA.VV.: *Volver a pensar la educación* (volumen 1. «Política, educación y sociedad, Congreso Internacional de Didáctica»), Madrid, Morata, 1995.

- CASTEJÓN, J. L.: *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*, Alicante, Club Universitario, 1996.
- COLEMAN, P., J. COLLINGE: «In the web: Internal and external influences affecting school improvement», en *School Effectiveness and School Improvement*, 2, Londres, Taylor & Francis Journals, 1991.
- CORONEL, J. M.: *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*, Huelva, Universidades, 1996.
- CREEMERS, B. P. M., J. SCHEERENS: «Developments in the educational effectiveness research programme», en *International Journal of Educational Research*, vol. 21, n.º 2, Elsevier, 1997.
- DAVIS, G., M. A. THOMAS: *Escuelas eficaces, maestros eficientes*, Madrid, La Muralla, 1992.
- EPSTEIN, J. L.: «School/family/partnerships: caring for the children we share», en *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 1995.
- ESCUERO, J.: «La innovación y la organización escolar», en R. PASCUAL (ed.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea, 1998.
- FULLAN, M.: *The meaning of educational change*, Nueva York, Teachers College Press, 1982.
- *The New Meaning of Educational Change*, Londres, Castell, 1991.
- «Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform», en R. F. ELMORE, S. H. FUHRMAN (eds.): *The Governance of Curriculum. 1994 ASCD Yearbook*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
- *Leadership and sustainability: System thinkers in action*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2005.
- GAIRÍN, J.: *Programa de actuación del equipo directivo. Curso de formación para equipos directivos*, Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado (MEC), 1993.
- «Cambio de cultura y organizaciones que aprenden», en: A. VILLA (coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprende* (Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos), Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Editorial Mensajero, 2000.
- GITLIN, A., J. SMYTH: *Teacher evaluation: educative alternatives*, Filadelfia, Falmer Press, 1989.
- HALL, B. P.: «El desarrollo de valores y las organizaciones de aprendizaje», en: A. VILLA (coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprende* (Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos), Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Editorial Mensajero, 2000.
- HANDY, Ch.: *Taken for granted? Understanding schools as organizations*, Nueva York, Longman, 1984.
- HARGREAVES, A., M. FULLAN: *Understanding teacher development*, Londres, Cassell, 1992.
- HARGREAVES, D. H., D. HOPKINS: *The Empowered School*, Londres, Casell, 1991.
- HARRIS, A.: «What works in school improvement? Lessons from the field and future directions», en *Educational Research*, 42, 2000.
- HOPKINS, D.: «Towards a Theory for School Improvement», en J. GRAY, D. REYNOLDS, C. FITZ-GIBBON (eds.): *Merging Traditions: The Future of Research of School Effectiveness and School Improvement*, Londres, Cassell, 1996.
- ICE DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO Y ÁREA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN DEL CIDE: *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*, Bilbao, Mensajero, 2003.
- KOFMAN, F., P. E. SENGE: «Communities of commitment: The heart of learning organizations», en *Organizational Dynamics*, 22 (3), 1993.
- LANG, P., Y. KATZ, I. MENEZES: *Pupils can be people too: Perspectives on Affective Education in Europe*, Londres, Cassell, 1998.
- MARCHESI, A., E. MARTÍN: *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza, 1998.
- MARJORIBANKS, K.: *School environmental scale*, Adelaida (Australia), Jan Press, 1980.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q.: *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*, Madrid, Sanz y Torres, 1996.

- MORGAN, G., K. MORGAN: *Beyond the Gletterspeak*, Toronto, Ontario Teachers' Federation, 1992.
- MORTIMORE, P. et. al.: *School Matters: The Junior Years*, Wells, Open Books, 1988.
- MURILLO, F. J.: «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes», en: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, n.º 2, Madrid, UAA-Universidad de Deusto-UAM, 2003.
- MURILLO, F. J. et. al.: *La dirección escolar. Análisis e Investigación*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.
- PURKEY, W. W., J. NOVAK: *Inviting School Success*, Belmont, CA, Wadsworth, 1990.
- REEZIGT, G., H. GULDEMOND, B. CREEMERS: «Empirical Validity for a Comprehensive Model on School Effectiveness and School Improvement», *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (2), London, Taylor & Francis Journals, 1999.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, E.: *Tiempo libre y actividades extraescolares*, Madrid, Anaya, 1982.
- RUTTER, M. et al.: *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.
- SACKNEY, L. E.: «Practical strategies for improving school effectiveness», *The Canadian School Executive*, 6 (4), 1986.
- SAMMONS, P., J. HILLMAN, P. MORTIMORE: *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, Londres, Office for Standards in Education, 1995.
- SANTOS, M. A.: *La escuela que aprende*, Madrid, Morata, 2000.
- SARASOLA, M. R.: «Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12 (57), 2004. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>.
- SCHEERENS, J.: *Effective Schooling Research, Theory and Practice*, Londres, Casell, 1992.
- «¿Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la dirección de centros?», en: A. VILLA (dir.): *Dirección participativa y evaluación de centros* (Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes), Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero, 2000.
- SCHWILLE, J. et al.: *Recognizing, Fostering and Modeling the Effectiveness of Schools as Organizations in Third World Countries*, Harvard, Project BRIDGES, 1986.
- SENGE, P. M. et al.: *La quinta disciplina en la práctica. Cómo construir una organización inteligente*, Barcelona, Granica, 1998.
- SIMONS, P. R.: «Escuelas que aprenden y profesores que aprenden», en: A. Villa (coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprende* (Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos), Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero, 2000.
- STOLL, L. & D. FINK: *Changing our Schools*, Bristol, Open University Press, 1996.
- *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*, Barcelona, Octaedro, 1999.
- STRINGFIELD, S., T. SLAVIN: «A Hierarquical Longitudinal Model for Elementary School Effects», en: B. M. CREEMERS, G. J. REEZIGT (eds.): *Evaluation of Educational Effectiveness*, Groninga, ICO, 1995.
- TYLER, W.: *Organización escolar: una perspectiva sociológica*, Madrid, Morata, 1991.
- VELZEN, W. V. et al.: *Making School Improvement work*, Lovaina, ACCO, 1985.
- VILLA A. y L. M. VILLAR (coords.): *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*, Bilbao, Vitoria-Gasteiz (Gobierno Vasco), 1992.
- VILLA A. et al.: *Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica*, Bilbao, Fundación Horreum - Mensajero, 2003.
- VOOGT, J. C.: «Werken aan onderwijss verbering», T. REINTS, J. C. VOOGT (eds.): *Naar beter onderwijs*, Tilburg, VITgeverij Zwijsen, 1986.

Resumen

En concepto de calidad en educación está cada vez más presente en los sistemas educativos. A menudo, diversas prácticas han sido legitimadas por estándares de calidad, aunque de ello no ha resultado cambios importantes. La mayoría de los modelos de calidad han sido pensados para organizaciones no educativas. El PCI es un modelo de calidad pedagógica se ha basado en los movimientos de la Mejora de la Escuela, la Eficacia Escolar y las Organizaciones que Aprenden. Propone siete ámbitos de la vida de los centros educativos: 1) planteamientos institucionales; 2) estructuras organizativas; 3) sistema de la relación y la convivencia; 4) orientación y tutoría; 5) currículum; 6) familia y entorno; y 7) administración, servicios y gestión de recursos.

Palabras clave: educación, calidad de la educación.

Abstract

The concept of quality in education is increasingly present in school systems. Schools' practices have been often legitimated on quality standards, but no important changes were produced. Most of quality models were made to be implemented in non educational organizations. The PCI is a model of pedagogic quality built on the *Effective School Improvement*, the *International School Improvement Project* and the *Learning Organizations* movements. This quality system shows seven different domains of school life: 1) Institutional Designs, 2) Organizational Structures, 3) Relationship System and Living Together, 4) Counseling, 5) Curriculum, 6) Family and Social Environment and 7) Administration, services and Resources Management.

Key words: education, education quality.

Copyright of Cuadernos del CLAEH is the property of Centro Latinoamericano de Economia Humana (CLAEH) and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.