

¿Qué entendemos por Calidad de la Educación?

Es necesario advertir claramente que si bien, como ya lo destacamos, actualmente se presenta un creciente interés por la calidad de la educación, se trata de una preocupación antigua que está presente en las diferentes etapas socio históricas. En el inicio la preocupación por la calidad de la educación aparece ligada a variables didácticas y económicas (la burguesía relaciona la mejora del sistema educativo con la eficacia del sistema económico).

En la década del 60 surge en EE.UU. el movimiento de las Escuelas Eficaces en vinculación con el interés por la eficiencia, lo que pone en evidencia el condicionamiento que los fenómenos socioeconómicos de la época ejercen sobre la investigación educativa.

En esa época surge y se generaliza en la sociedad norteamericana el movimiento de rendimiento de cuentas (accountability). La perspectiva que resultaba de los informes acerca del estado del sistema educativo eran claramente pesimistas respecto a las posibilidades de las escuelas de producir cambios cualitativos en los sujetos, que les permitiese superar los déficit de su condición de procedencia.

Coleman en 1966, en su trabajo "Equality of Educational Opportunity" afirmaba que los recursos que se destinan a las escuelas como la forma de utilizarlos tienen una influencia muy reducida en los resultados de los estudiantes. Su conclusión se orientaba a sostener que tanto las variables de inputs como los procesos escolares no producirían una variación significativa en el rendimiento de los estudiantes.

Los estudios posteriores se orientaron a identificar en las Escuelas Eficaces aquellos factores que producen la mejor calidad del centro educativo con la finalidad de extenderlos a otras instituciones educativas para mejorar los resultados.

Elena Cano García en su libro "Evaluación de la Calidad Educativa", sistematiza los diferentes tipos de análisis dentro de cinco grandes corrientes:

fechas	autores	Ideas principales	Modelo subyacente	Tratamiento metodológico	Crítica
Final de los 60. Inicio de los 70.	Los reanálisis de los datos recogidos en el informe de Coleman (Smith, 1972, Jencks, 1973), que matizan algunas de las conclusiones.	Siguen señalando que las escuelas explican un porcentaje muy pequeño del rendimiento académico.	En este momento en el centro educativo se veía bajo el modelo de entrada_producto(input_output) sin tener en cuenta las variables de proceso ni la interacción entre todas ellas.	Sin embargo, metodológicamente se basaba en un esquema analítico sumativo, por lo que se puede decir que, las conclusiones del informe Coleman estaban fuertemente influenciadas por el modelo de análisis estadístico utilizado.	Si se considera que los predictores con mayor rango de variabilidad (nivel socio-económico de las familias) explican un mayor porcentaje de la varianza del criterio (rendimiento de los alumnos), resulta explicable la relativa menor influencia de la escuela sobre el aprendizaje de los alumnos, sin que esto signifique que realmente influya menos.
Años 70	Trabajos de Weber (1871), Lesote, Edmond y Ratner (1974), Ruté (1979) o Brookover (1979).	Estos trabajos suponen la superación del modelo caja negra inicial para comenzar a considerar algunas variables de proceso. Las críticas a los esquemas de análisis input-output dieron lugar a nuevas ideas acerca de que la escuela sí importa (Rutter, 19710).	Metodológicamente se abandona la escuela y se incide más en la metodología del estudio de casos. Se buscan escuelas ejemplares (especialmente eficaces o ineficaces en cuanto al rendimiento de sus alumnos) para estudiar su eficiencia, el liderazgo, el clima escolar o el nivel de expectativas.	Se usan técnicas de regresión para, comparando, identificar aquellos factores asociados con un alto rendimiento académico.	Sin embargo, se sigue empleando el procedimiento aditivo de las influencias de cada variable aisladamente, sin considerar las posibles interacciones entre variables.

Fechas	Autores	Ideas principales	Modelo subyacente	Tratamiento Metodológico	críticas
Años 80	Elmonds (1982), Purkey y Smith (1983), Mackenzie (1983)	Se centra en la identificación de las dimensiones que caracterizan las escuelas eficaces. Comienzan a aparecer listados de rasgos, variables, y patrones de funcionamiento escolar propios de estas escuelas.	Se comienza a vincular el ambiente y el ethos o carácter propio de cada centro al rendimiento de los alumnos.	Se estudia el clima del centro, la dirección, las normas y metas, la estabilidad del profesorado, el orden y la disciplina y el nivel de expectativas para el rendimiento.	
Años 80	Brookover (1979), Centra y Potter (1980), Blasman y Biniaminov (1981), Anderson (1982) Murph y, Hallinger y Mesa (1985).	Elaboración de modelos teóricos globales. El esqueleto organizativo más generalizado es la clasificación de los factores en elementos de contexto, entradas, procesos y producto. La escuela eficaz no se define ya por un conjunto de variables, que actúan en forma aislada, sino que hipotetizan redes de interrelaciones entre factores dando lugar a un particular sistema de funcionamiento escolar.	En estos modelos ya se observan las relaciones interactivas entre las variables que lo integran. Establecen, además la dirección de las relaciones entre variables, facilitando el entendimiento del funcionamiento del modelo y de sus componentes individuales.	Se hipotetizan modelos explicativos de la eficacia escolar para más tarde contrastarlos.	
Fin de los 80. Inicio de los 90.	UNESCO(1977), Benveniste(1987), Taeuber(1987), Oakes(1989), Scheerens y Greemers (1989), Selden (1990), OCDE(1991), Scheerens(1992).	Elaboración de sistemas de indicadores, de contexto, proceso y producto. Existen múltiples niveles de relación entre los micros, macro y meso sistemas. Están presentes efectos causales intermedios. Surgen relaciones recíprocas.	Incorporan una cierta perspectiva teórica. Aporta un modelo sistémico analítico que funciona como esquema general de referencia para determinar la posición de cualquier indicador que se quiera incluir en el modelo colectivo e integrado.		

Se puede advertir en la evolución de los estudios sobre la eficacia, en centros educativos, que la perspectiva de análisis varia. Los primeros estudios, respondían modelo proceso producto, con énfasis en el análisis lineal de dimensiones; en una segunda etapa en la que se da prioridad al estudio de la interrelación de los factores posteriormente aparecen los sistemas de indicadores que se sustentan en un modelo teórico que intenta explicar las dimensiones de la eficacia.

En el Informe Coleman de 1966, quedaban sin consideración las variables que interactúan al interior del Sistema Educativo; las diferencias en los resultados alcanzados por los alumnos eran explicadas por las diferencias en el background familiar y la clase social.

Frente a la perspectiva generada por el Informe de Coleman, de la escuela como "caja negra", se plantearon numerosas, investigaciones de corte económico sociológico y pedagógico orientadas a indagar qué sucedía en el interior de esa "caja negra" para que tuviera tan poca influencia en los resultados. Estos estudios fueron dando cabida al análisis de diferentes dimensiones como: el tamaño de las escuelas, formación de profesores, etc.

A mediados de los 70, las investigaciones se apartan de la corriente positivista desde la perspectiva de la etnografía antropológica ponen el acento en el análisis de los centros y en el estudio de lo que ocurre en el interior de los mismos. El análisis del clima, de la organización del centro, del comportamiento del profesor en clase, de dirección y el liderazgo, la composición del cuerpo de alumnos, etc., son algunos de los temas en que se centra esta nueva perspectiva.