



REICE. Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre  
Cambio y Eficacia Escolar  
España

Duk Homad, Cynthia; NarvarteEguiluz, Libe  
Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los  
estudiantes  
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6, núm. 2, 2008,  
pp. 137-156  
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160211>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **EVALUAR LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE LA ESCUELA A LA DIVERSIDAD DE NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES\***

*Cynthia Duk Homad y Libe NarvarteEguiluz*

### **1. ANTECEDENTES**

La educación es considerada hoy un bien social de la mayor relevancia para el desarrollo de las personas y las naciones, al grado de ser reconocida universalmente como un derecho fundamental e inalienable del ser humano. Actualmente se sabe que la cantidad y la calidad de la educación recibida, determinan el grado de bienestar que obtienen las personas y el nivel de progreso que la sociedad en su conjunto alcanza. La distribución de las riquezas económicas y culturales, y la participación social y política de las personas depende hoy más que nunca de la calidad de la educación que reciban.

Las familias demandan una educación de calidad para sus integrantes más jóvenes, que les permitan incorporarse luego con éxito en la sociedad adulta. Ahí donde la escasez de recursos materiales y financieros es una característica que se hereda de una generación a otra, una educación de buena calidad muchas veces es vista como la única alternativa para romper el círculo de la pobreza.

Por su lado, las clases políticas y las instituciones públicas de los más diversos países del mundo se han propuesto hacer de la educación un medio para equiparar las desigualdades sociales, posibilitar el crecimiento económico y darle cohesión a la sociedad.

La responsabilidad asumida por el Estado en la generación de la oferta educacional, ha conducido en Chile a la universalización de la enseñanza básica, y recientemente la obligatoriedad de la enseñanza se ha extendido a la educación media. Sin embargo, el ejercicio del derecho a la educación por parte de las personas ha resultado ser desigual e inequitativo. El sistema escolar muchas veces discrimina, segrega y excluye a numerosos niños, niñas, jóvenes y adultos, ante la imposibilidad de responder a sus diversas características y necesidades educativas. Más aún, la calidad de la educación que reciben los grupos más vulnerables, es decir quienes más necesidades tienen en función de sus diferencias de origen, por lo general es de menor calidad.

Esta situación ha inspirado políticas públicas orientadas a elevar la calidad de la oferta educativa y reducir inequidades y las desigualdades educativas. Algunos ejemplos de tales esfuerzos son los programas de mejoramiento de la infraestructura escolar, el apoyo pedagógico a los establecimientos con bajos resultados o la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a los establecimientos comunes. Sin embargo, el impacto de las transformaciones producidas por las distintas iniciativas que conforman la reforma educacional no ha podido estimarse adecuadamente, principalmente por no existir los instrumentos necesarios para conocer y evaluar las respuestas educativas que ofrecen los establecimientos a las necesidades particulares de sus estudiantes.

---

\* Este artículo fue publicado en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Universidad Central de Chile, 2007 N° 1.

## 2. ANTECEDENTES DEL PROYECTO FONDEF

En este marco, el año 2005 Fundación HINENI en asociación con UNESCO, el Ministerio de Educación, la Universidad Católica de Villarrica, la Universidad Central y la empresa Sistemas Computacionales S y J., se adjudicó el Proyecto FONDEF: “Construcción de un Instrumento para Evaluar la Calidad de la Respuesta Educativa a los Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales”, proyecto que se encuentra actualmente en ejecución.

Este proyecto contempla la **construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades de los estudiantes**, con particular énfasis en aquellos que requieren de especial atención y recursos adicionales para participar y aprender. El principal propósito que se desea alcanzar es aportar información relevante a las escuelas que les permita tomar decisiones de mejora con relación a la calidad y equidad de educación que ofrecen a sus estudiantes.

Como parte de los resultados del trabajo de investigación que se está llevando a cabo, el año 2008 se contará con un paquete tecnológico para la evaluación de la calidad de la respuesta educativa a la diversidad. Éste incluirá un modelo de análisis con indicadores validados y un conjunto de instrumentos y procedimientos de recogida de información, mediante procesos de evaluación externa con validación interna, sustentados en una plataforma informática de punta.

Además, considera una serie de dispositivos, tales como: informe institucional, materiales de apoyo y guía para la mejora, que ayuden a las escuelas a definir sus prioridades de cambio y, en consecuencia, sus propios planes de acción dentro de un proceso de mejoramiento continuo, a partir de los resultados de la evaluación en las tres áreas de análisis establecidas en el **Modelo Inclusiva**: Cultura escolar inclusiva; Gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración; Prácticas educativas que responden a la diversidad.

Otro de los productos asociados al proyecto, consiste en el diseño y ejecución de un Programa de Formación de Evaluadores/asesores para la implementación efectiva de los procesos evaluativos y de apoyo a las escuelas con miras a avanzar hacia escuelas más inclusivas, que incrementen los niveles de participación y aprendizaje de todos los estudiantes. De esta forma, se contará con una base de evaluadores/asesores, del **Modelo Inclusiva**, quienes serán los responsables exclusivos de la promoción y de los servicios de evaluación en el sistema educacional del país.

Por último, el proyecto pretende alcanzar una fase precomercial de los productos/servicios, generando líneas de negocio con presencia en la zona norte, centro y sur del país, a través de la Universidad Católica de Villarrica, Universidad Central y Fundación HINENI.

En definitiva, el presente proyecto permitirá a las escuelas:

- Fortalecer sus capacidades para atender la diversidad del alumnado.
- Contar con información relevante para las decisiones de mejora de los procesos educativos.
- Revisar y minimizar las actitudes y prácticas que generan discriminación y exclusión.

A los responsables de las políticas educativas:

- Contar con información relevante para el fortalecimiento de las políticas de inclusión y equidad.

- Conocer la calidad de la respuesta de la escuela a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Focalizar y utilizar de manera más eficiente los recursos adicionales para la atención de las necesidades educativas especiales.

### 3. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Como se ha señalado, uno de los ejes centrales del modelo de evaluación *Inclusiva* es la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad. A continuación se desarrolla una revisión exhaustiva del concepto de calidad desde distintos enfoques teóricos y perspectivas ideológicas.

#### 3.1. Concepto de calidad

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se entiende por calidad la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” y es sinónimo de “buena calidad” y “superioridad o excelencia”.

Cuando se introduce el término “calidad” en el buscador google, las primeras páginas en aparecer están relacionadas con sistemas de gestión empresarial y sistemas de acreditación y certificación de la calidad. En este contexto, la palabra calidad se vincula a menudo con productos o servicios y ha pasado de ser un adjetivo (producto de calidad) a ser el concepto central de la cultura que rige los principios de gestión de las organizaciones.

En efecto, la evolución del concepto de calidad en este ámbito ha variado a lo largo de la historia. En las etapas más recientes, a partir de la segunda mitad del Siglo XX, el concepto calidad ha aparecido vinculado a las nociones de control de calidad, aseguramiento de la calidad y calidad total.

- El **control de calidad** tiene que ver con técnicas de inspección en producción para evitar la salida de bienes defectuosos.
- El **aseguramiento de la calidad** consiste en sistemas de procedimientos y organización para evitar que se produzcan bienes defectuosos; se pasa por lo tanto de técnicas de inspección a procedimientos organizacionales, a sistemas de calidad que incorporan la prevención y sirve para anticipar errores. Un ejemplo de sistemas de aseguramiento de la calidad son las primeras normas ISO, las cuales tuvieron por objetivo estandarizar los sistemas de calidad, constituir a nivel internacional un marco normativo de gestión y control de la calidad.
- No obstante, evoluciones más recientes muestran que no basta con que las mejoras se reduzcan al control de procesos, y se ha llegado al concepto de **calidad total**. El concepto de calidad total tiene implícita la noción de mejora continua orientada en la organización e involucramiento de todos sus miembros, y busca satisfacer tanto al cliente interno como externo.

En este marco, han surgido numerosas normas, modelos, sistemas de certificación y acreditación, la mayoría de los modelos de calidad más utilizados hoy en día siguen el enfoque de “calidad total” (EFQM, Norma ISO 9000 etc.)

El concepto de calidad es a menudo relacionado con visiones provenientes del mundo de la producción y gestión empresarial, y es a veces mirado con recelo desde algunos sectores del ámbito de la educación. En algunos espacios se habla de calidad como “concepto seductor” tras el cual “puede esconderse el peligro de dismantelar el sistema público de enseñanza, dejando el servicio educativo al arbitrio de la libre competencia” (Cano *et al.* 2002). Opiniones como esta a menudo son alimentadas por algunas tendencias que incluso en el ámbito de la educación ven la calidad como un asunto básicamente técnico. Esta visión es lo que Inés Aguerrondo menciona como “la ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente de “tecnología educativa”) que entiende calidad de la educación como eficiencia y la eficiencia como rendimiento escolar.” (Cano *et al.* 2002)

En ámbito de la educación el concepto de calidad es también social e históricamente determinado, y se constituye también en patrón de control de la eficiencia del servicio para orientar las decisiones y procesos (Aguerrondo, 1993). La calidad y la evaluación son conceptos que se retroalimentan mutuamente para generar propuestas de mejora; pero estas propuestas no necesariamente pasan por usar modelos como el EFQM (Murillo en Cano, *et al.*). Según Raymond Bolam no se deben transferir mecánicamente las reglas del mercado a la escuela, sin que ello implique rechazar de antemano experiencias de gestión de empresas que pueden servir de inspiración a las escuelas. En este sentido, hay autores que sugieren que la cultura escolar ha de hacer de filtro de cualquiera de estas “transferencias” (Alvariño *et al.*, 2006).

Muchos autores defienden criterios de la lógica pedagógica frente a los criterios de la lógica económica para aproximarse al concepto de calidad en la educación. En este sentido, la mayoría de los autores destacan que:

- a. **El concepto de calidad en educación es histórico**, es decir, varía según el momento y el espacio, así como de un colectivo a otro.
- b. **El concepto de calidad es ideológico y político**, impregnado de valores que implican visiones ideológicas; no puede considerarse meramente una cuestión técnica.
- c. **La construcción del término calidad es multidimensional**, y depende de muchos factores.

### 3.1.1. El concepto de calidad en educación es histórico

Según Marchesi y Martín (1998) la preocupación por la calidad en educación emerge y se consolida en el contexto de los años noventa, debido a varios factores:

- Culmina la extensión de la educación a todos los sectores sociales en los países más desarrollados y por ello los esfuerzos se orientaron a la mejora del sistema.
- Las mayores demandas a la educación conducen a una mayor preocupación por su funcionamiento.
- La internacionalización de la economía y competencia entre países resalta la importancia de la formación como factor de desarrollo y progreso.
- Las dificultades económicas conducen a asociar calidad con mejor gestión de recursos.
- Las evaluaciones y comparaciones internacionales, centradas en resultados académicos, incrementan la preocupación de la opinión pública en los países con resultados bajo la media.

- La evidencia del abandono escolar, problemas de minorías étnicas y culturales, pobres resultados educativos de los alumnos provenientes de sectores desfavorecidos, lleva a reclamar una mayor calidad educativa para la solución de estos problemas.

Asimismo, bajo el concepto de calidad coexisten motivaciones, estrategias y finalidades diferentes. En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005, cuyo énfasis es la calidad educativa, se mencionan diversas definiciones del concepto de calidad de la educación según diversas corrientes educativas. En este sentido, menciona las diferentes aproximaciones al concepto de calidad de la educación según lo que llama en el documento enfoques humanistas, conductistas, críticos, autóctonos y de educación para adultos:

1. En la corriente humanista los educandos ocupan una posición central en la construcción de significados. En este sentido, se estima que los programas educativos deben tener en cuenta las circunstancias y necesidades individuales de los alumnos. El constructivismo social da un paso más, y enfatiza que el aprendizaje no es resultado de una intervención individual sino que es un proceso de práctica social.
2. El enfoque conductista va en dirección opuesta a la humanista y se basa en la manipulación del comportamiento por medio de estímulos específicos. En enfoque conductista promueve la adopción de planes de estudios normalizados basados en objetivos prescritos y determinados independientemente del educando.
3. Los enfoques críticos, como los planteamientos de la “nueva sociología de la educación”, los “desescolarizadores” o enfoques provenientes de corrientes posmodernistas y feministas, ponen en duda que una educación universal conduzca automáticamente al desarrollo del potencial de los educandos, debido a las desigualdades que se dan en el acceso a la educación y a los resultados educativos. En este sentido los enfoques críticos asocian calidad al cambio social, al estímulo del análisis crítico y a una participación activa de los educandos en su aprendizaje.
4. Los enfoques autóctonos de educación, como los de Gandhi y Nyerere, pusieron en entredicho la educación de los colonizadores y enfatizaron la importancia de la pertinencia de la educación respecto a las circunstancias socioculturales del país y del educando. Los enfoques autóctonos sostienen que el contenido, los métodos pedagógicos y las evaluaciones han de ser elaborados en el plano local.
5. En los enfoques de educación de adultos se da especial importancia a la experiencia y la reflexión crítica, la posibilidad de aprovechar la experiencia y aprendizaje adquiridos para la acción y el cambio social.

Benno Sander, de la Agencia Interamericana para la cooperación y el Desarrollo afirma que la gestión de la educación tiene su propio cuerpo de conocimientos y prácticas sociales históricamente construidas. Al respecto, distingue cinco etapas, correspondientes a cinco enfoques conceptuales y analíticos diferentes: el enfoque jurídico durante el periodo colonial, enfoque tecnocrático del movimiento a inicios del siglo XX, el enfoque conductista de la escuela psicológica de los años 30, el enfoque desarrollista de la posguerra y el enfoque sociológico de autores latinoamericanos (Sander, 2006).

Según Sander, los modelos históricos de gestión escolar se han definido en términos de administración para la eficiencia económica, eficacia pedagógica, efectividad política y relevancia

cultural. Sin embargo, el autor afirma que todos estos modelos deben respetar como condición previa los valores éticos establecidos en conjunto por la ciudadanía. En este sentido, Sander critica la administración tecnoburocrática de orientación positivista y funcionalista, a la que opone la teoría crítica de la educación y gestión educativa. Por ello, el autor afirma que es necesario rescatar la especificidad de la educación y de la calidad de la educación. Según Sander, la educación es una instancia de construcción y distribución de conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía. En este sentido la calidad de la educación se puede valorar a partir de la articulación dialéctica entre las dimensiones siguientes: términos políticos y académicos; individuales y colectivos; libertad subjetiva e personal; equidad social y bien común. (Sander, 2006)

### 3.1.2. El concepto de calidad es ideológico y político

Las ideologías de la educación hacen referencia al conjunto de creencias y valores que sostienen una determinada visión sobre las funciones de la educación y sus relaciones con el conjunto de la sociedad. Estas ideologías educativas están vinculadas a diferentes concepciones sobre la sociedad, sobre aquello que constituye el progreso, el bienestar de los ciudadanos y ciudadanas, el papel de los servicios públicos y privados, así como los sistemas de gestión y control sobre ellos etc. Marchesi y Martín (1998) afirman que el concepto de calidad educativa está vinculado a visiones en torno a la función del servicio público y privado en educación, la elección del centro escolar, la evaluación del centro y de los alumnos, la información que se proporciona a la sociedad, la provisión y gestión de los recursos, el grado de descentralización del currículo, la participación de la comunidad educativa en las definiciones, el desarrollo profesional de los docentes; elementos todos ellos asociados a cuatro grandes vectores en torno a los cuales se definen las ideologías sobre la calidad de la educación: eficiencia, equidad, variedad y elección (Marchesi y Martín, 1998).

Marchesi diferencia tres ideologías principales de la educación: la liberal, la igualitarista y la pluralista (Marchesi y Martín 1998).

- La **ideología liberal** se sustenta en tres principios fundamentales: la competencia entre centros es buena y favorece una mejor oferta educativa; los padres deben recibir información sobre la eficiencia de los centros educativos basada principalmente en el rendimiento de los alumnos; el elemento fundamental de mejora de la calidad educativa es asegurar la libertad de elección de centro.
- La **ideología igualitarista** parte de la base que la educación obligatoria debe ser común a todos los alumnos para así asegurar la igualdad de oportunidades de todos, y para ello es necesario planificar y regular el sistema educativo a través de la intervención de los servicios públicos. Esta visión enfatiza la equidad y las funciones sociales de la educación obligatoria.
- La **ideología pluralista** se asimila a la igualitarista en la creencia es un bien público que debe asegurarse a todos los alumnos a través de la oferta pública, pero se distingue de su tendencia a la homogeneidad e incorpora a los centros una serie de características que contribuyen a la calidad de su funcionamiento: autonomía, variedad de proyectos y de oferta educativa, evaluación, información, organización y reconocimiento de las posibilidades de elección de centro por parte de los padres.

Cada una de estas miradas tiene una serie de consecuencias. Así, en el modelo liberal el criterio utilizado para determinar la calidad de los centros es los resultados académicos de los alumnos. Esto implica que los centros se centrarán en lograr las mejores notas posibles por parte de los

alumnos, lo cual, además de relegar otras finalidades fundamentales de la educación y olvidar la diversidad de ritmos de aprendizaje de los alumnos, puede también implicar la excusión por parte de los centros de aquellos alumnos que pudieran llegar a bajar el promedio de nota del centro. Asimismo, cabe destacar que la elección de centro ha sido muy cuestionada, ya que hay estudios que muestran que son más bien los centros los que refuerzan sus posibilidades de elección de alumnos, y no al revés.

Por otro lado, la ideología igualitarista en su afán por reforzar igualdad de los centros en la práctica, recelan a veces de descentralización, proyectos educativos propios de los centros o la libertad de elección de centros. En este sentido, si bien defiende un modelo de calidad que sea para todos los alumnos, tiene dificultades para integrar aspectos considerados motores de calidad, como son la autonomía de los centros, el compromiso de la comunidad educativa en la elaboración de un proyecto de centro, participación de los padres para elegir voluntariamente los centros o el valor de la información de evaluaciones internas y externas.

La ideología pluralista intenta buscar un equilibrio entre las demandas de mayor calidad, igualdad, variedad, eficacia y libertad. Para ello, aboga por que los centros definan rasgos específicos junto con iniciativas que eviten consecuencias no deseadas. Marchesi y Martín lo resumen de la siguiente manera:

Características de la ideología pluralista			
Rasgos		Énfasis	
1.	Descentralización administrativa	1.	Formativa básica contextualizada.
2.	Autonomía y variedad de la oferta. Proyectos propios.	2.	Compensación a los centros y a los alumnos.
3.	Organización y gestión.	3.	Participación. Flexibilidad.
4.	Desarrollo profesional de los profesores.	4.	Colaboración
5.	Evaluación interna y externa.	5.	Evaluación del valor añadido en procesos y resultados.
6.	Información a la comunidad educativa.	6.	Información por los centros a la comunidad.
7.	Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.	7.	Compromiso de todos los centros de una zona
8.	Elección de centro limitada. Son los alumnos los que eligen el centro.	8.	Criterios de admisión generales y objetivos, con prioridad a la zona de residencia.

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

### 3.1.3. La construcción del término calidad es multidimensional

Inés Aguerrondo distingue dos grandes dimensiones como principios vertebradores de la calidad de la educación para orientar decisiones para la transformación de la educación y poder “medirla” de alguna manera:

- Definiciones exógenas al sistema educativo: definiciones político ideológicas expresadas como fines y objetivos de la educación.
- Demandas específicas de la sociedad que surgen de las interrelaciones del sistema educativo con los sistemas político, cultural y económico.

Según Aguerrondo los principios vertebradores básicos se expresan en las definiciones político ideológicas; pero hay opciones técnico pedagógicas que a su vez modelan cómo se organiza el sistema educativo; éstas son las que expresan el compromiso concreto del aparato escolar para responder a las demandas de la sociedad.

Inés Aguerrondo agrupa las opciones técnico-pedagógicas en tres áreas:



- Eje epistemológico: definición del conocimiento, áreas disciplinarias y contenido.
- Eje pedagógico: características del sujeto de enseñanza, teoría del aprendizaje, rol docente, cómo se estructura la propuesta didáctica.
- Eje de la organización: estructura académica, la institución escolar, la conducción y supervisión del gobierno (Aguerrondo, 1993)

En este sentido, explicitar el concepto de calidad de la educación puede servir para:

- Tomar decisiones que se orienten a mejorar la calidad de un sistema educativo concreto.
- Realizar evaluaciones sobre una situación concreta que permita tomar decisiones para reorientar y ajustar procesos.
- Mejorar la calidad de un sistema concreto.

Para lograr orientar la acción, eso sí, no basta la mirada del investigador para “comprender la realidad” es necesario tener una mirada evaluativo y buscar incidir en la realidad, modificarla.

Lilia Toranzos (1996) menciona tres dimensiones vinculadas a la calidad de la educación: eficacia, relevancia y procesos:

- Eficacia corresponde a que los alumnos realmente aprendan lo que se supone que deben aprender, aquello que está establecido en los planes y programas curriculares, al cabo de determinados ciclos y niveles. La dimensión de eficacia enfatiza los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.
- Relevancia se refiere a que los contenidos respondan adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona (intelectual afectiva, moral y físicamente) y para desempeñarse en los distintos ámbitos de la sociedad (el político, el económico, el social). Esta dimensión se relaciona con los fines atribuidos a la acción educativa y su realización en los diseños y contenidos curriculares.
- La dimensión de procesos está vinculada a un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas etc.

Toranzos, partiendo de la base de que es necesario no sólo que los niños asistan a clase, sino que incorporen los conocimientos necesarios para desempeñarse y participar en la sociedad, menciona la necesidad de establecer un sistema que, tras establecer la definición de cuáles son los conocimientos y capacidades cognitivas básicas que todo alumno debe desarrollar al cabo de ciertos ciclos de formación, tenga como eje la producción de información sobre el grado en que dichos aprendizajes han sido logrados. En este sentido, la autora considera la evaluación como instrumento estratégico para la retroalimentación de los sistemas educativos.

Los aspectos de la calidad definidos por la UNESCO se inspiran en las ideas básicas de la Convención sobre los Derechos del Niño. El Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño, en su párrafo 1, establece que:

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
  - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

La definición actual de calidad de la educación de la UNESCO atiende a tres principios: pertinencia, equidad en el acceso y los resultados, y necesidad de respetar los derechos de las personas; el principio de los derechos es de especial relevancia. Rosa Blanco (2006), aborda cada una de las dimensiones de calidad de la educación propuestas, y añade la dimensión de relevancia: estas dimensiones en conjunto definirían una educación de calidad.

- Respecto al **enfoque de derechos**, se indica que si bien la educación prepara para ejercer los derechos civiles, políticos, sociales y culturales, es necesario a su vez el reconocimiento y ejercicio de derechos como el derecho a la participación y a la no discriminación para hacer efectiva una educación de calidad.
- **Relevancia y pertinencia** son dos aspectos estrechamente vinculados entre sí. La educación es relevante cuando contribuye al desarrollo integral de las personas y les proporciona las competencias necesarias para participar plenamente en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar las exigencias y desafío de la sociedad y desarrollar un proyecto de vida. La pertinencia implica que la educación es significativa para personas de distintos estratos sociales, culturas, capacidades o motivaciones. En este sentido, la calidad de la educación está vinculada tanto a los aprendizajes que contempla como a la posibilidad de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado y a los contextos en los que se desarrolla.

Ambas dimensiones tienen que ver con los sentidos de la educación hoy en día, para lo que se proponen los cuatro pilares de aprendizaje de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

- La **equidad** es un factor fundamental de una educación de calidad: para UNESCO no hay calidad sin equidad. La educación de calidad implica asegurar la igualdad de oportunidades educativas en acceso, procesos y resultados, así como acceso a las tecnologías de información y comunicación.

Asimismo, se pone especial énfasis en la inclusión como enfoque para una educación de calidad para todos.

En consonancia con esta definición, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, está desarrollando un sistema de monitoreo de la calidad de la evaluación, dentro del marco de las metas de Educación Para Todos (EPT) y el Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). El modelo de análisis del

mismo actualmente en desarrollo identifica cinco dimensiones de la calidad de la educación: pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia y equidad.

- La **pertinencia** es definida como la capacidad de ajuste de la oferta de los servicios de los sistemas educativos a las condiciones particulares de las personas y colectividades en sus correspondientes contextos culturalmente constituidos.
- La **relevancia** es entendida como el ajuste de la oferta de servicios por parte de los sistemas educativos a las necesidades del mundo actual tanto en términos de las competencias para la vida social, como del desarrollo individual, a efectos de actuar en el mundo como un sujeto libre y responsable.
- La **eficacia** se refiere a la capacidad de los sistemas educativos a efectos de lograr cumplir con sus objetivos y obligaciones y desempeñar sus funciones.
- La **eficiencia** es definida en relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste y los modelos de recursos e institucional.
- La **equidad** se define como la capacidad del sistema educativo de asegurar universalmente el principio de igualdad de oportunidades con relación al derecho a la educación independientemente de las condiciones preexistentes.

(OREALC/UNESCO Santiago 2007<sup>a</sup> y 2007b)

Cabe distinguir entre las propuestas sobre calidad de la educación enfocada a los sistemas educativos (ámbito propio de la formulación y definición de políticas públicas) y la calidad desde una mirada más micro, centrada en las instituciones educativas (en particular las escuelas). Si bien ambos ámbitos están indudablemente conectados, y debieran representar un continuum coherente, es posible mirar a cada uno de manera específica.

### 3.2. Calidad de la educación desde una mirada centrada en la escuela

Hay numerosas investigaciones vinculadas a la calidad en educación desde una mirada centrada en la escuela, una mirada particularmente relevante a efectos de este estudio, ya que este proyecto se centra en la respuesta educativa de la escuela a las necesidades de los alumnos con NEE.

#### 3.2.1. Estudios de eficacia escolar

Una de las corrientes en auge en este sentido es el de los estudios de eficacia escolar. El movimiento de eficacia escolar es un movimiento teórico práctico que nació en el mundo anglosajón. El movimiento de eficacia escolar pretende indagar en las causas que hacen que unas escuelas tengan mejores resultados que otras, poniendo énfasis en el estudio de los elementos que contribuyen a que los centros alcancen sus objetivos. Por ello, la eficacia escolar se vincula a procesos de cambio en las escuelas (Murillo, 2003)

Los estudios de eficacia escolar nacen en parte como la búsqueda de evidencias de la importancia de la escuela en los logros de los alumnos, como reacción al determinismo aparente reflejado por los informes de Coleman *et al.* (1966) y Jencks *et al.* (1972) en los que llegaban a la conclusión de que la influencia de la escuela en los resultados de los alumnos era básicamente nula (Fernandez y Gonzalez, 2006).

Por ello, los estudios de eficacia escolar se han encargado de dos grandes temas: cuánto influye la escuela en rendimiento de los alumnos y qué es lo que genera las diferencias entre escuelas, o qué es

lo que hace que unas escuelas tengan mayor influencia sobre el rendimiento de los estudiantes que otras (Murillo, 2003). En este sentido, los estudios de eficacia escolar han aportado evidencias sobre la importancia y la diferencia entre centros en relación al rendimiento de los alumnos, es decir, las escuelas pueden mejorar (y a veces empeorar) el rendimiento predecible de los alumnos a partir de sus condiciones socioculturales. La investigación sobre eficacia es además especialmente relevante para justificar la inclusión de indicadores de evaluación de centros (Fernandez y Gonzalez, 2006).

Javier Murillo afirma que, según las definiciones más recientes, una escuela eficaz sería *aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica* (Murillo, 2003c). Según esta definición, el concepto de eficacia escolar se alinea con tres conceptos clave:

- Principio de **equidad**, ya que una escuela sería eficaz sólo si favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos.
- La idea de **valor añadido**, es decir, lo que la escuela aporta al rendimiento de sus alumnos más allá de su situación socioeconómica.
- El **desarrollo integral** de los alumnos.

En cuanto a los factores del centro y aula asociados con el desempeño de los alumnos, se cuenta con una gran cantidad de trabajos y perspectivas a nivel internacional. Según Murillo, de todos los estudios se puede afirmar que hay acuerdo en diez factores (Murillo, 2003 c, p.75):

1. Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo
2. Liderazgo educativo
3. Orientación hacia el aprendizaje
4. Clima escolar y de aula
5. Altas expectativas
6. Calidad del currículo
7. Organización del aula
8. Seguimiento de los alumnos/evaluación frecuente
9. Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional
10. Participación e implicación de la comunidad educativa

En América Latina a veces la corriente de eficacia escolar ha sido difundida mediante la utilización de resultados ajenos a su realidad. Asimismo, en ocasiones se han utilizado aquellos datos que servían para justificar cierto tipo de políticas e intervenciones, y también se ha mezclado con resultados provenientes los estudios de productividad educativa, más ocupados de la “eficiencia escolar” (optimización de recursos) que de la eficacia escolar (factores de la escuela, aula, y contexto que favorecen que la escuela consiga sus objetivos educativos). Esta confusión ha llevado a que algunos sectores del ámbito educativo de la región rechacen el término de eficacia escolar (Murillo, 2003).

Sergio Martinic y Marcela Pardo han identificado una serie de investigaciones que han supuesto una contribución al conocimiento sobre la eficacia escolar en Chile. Estos estudios son los siguientes:

- Himmel, E. *et al.* (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Zárate, G. (1992). *Experiencias educacionales exitosas. Un análisis a base de testimonios*. Documento de trabajo N° 175. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis de Magíster en Educación con Mención en Administración Educacional. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. Bralic, S. y Strasser, K. (en prensa). *Diseño, implementación y evaluación de un modelo de desarrollo de efectividad escolar*. Proyecto Fondecyt N° 19980590. Santiago de Chile.

Este conjunto de estudios, a diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos o Inglaterra, no pueden denominarse “movimiento de eficacia” ya que no se articulan entre sí a modo de línea de estudios coherente, los estudios no han retomado aportes ni han elaborado propuestas a partir de las deficiencias de estudios anteriores; y por otro lado tampoco han tenido efectos prácticos, es decir, no han trascendido el ámbito académico (Martinic y Pardo, 2003). No obstante, estas investigaciones junto con otras relacionadas, arrojan resultados sobre los factores que favorecen que una escuela sea eficaz, que Martinic y Pardo agrupan en tres áreas:

1. Gestión de la escuela
  - a. Sentido de misión
  - b. Existencia de normas
  - c. Estructura organizacional y sistema administrativo
    - i. Retroalimentación de la actividad académica
    - ii. Planificación de las actividades del curso por parte de cada profesor
    - iii. Responsabilidad por el desarrollo y resultados del propio curso
    - iv. Revisión y selección de contenidos curriculares
    - v. Identificación de necesidades extraacadémicas de los alumnos
    - vi. Capitalización de capacidades profesionales de los profesores
    - vii. Estabilidad del profesor
  - d. Clima escolar
2. Rol del director
  - a. Orientación hacia aspectos académicos sobre administrativos.
  - b. Liderazgo, capacidad de promover y mantener iniciativas de mejoramiento.
  - c. Expectativas respecto a las posibilidades académicas de los alumnos.
  - d. Formación sobre las materias educativas y académicas.

### 3. Características pedagógicas del profesor

- a. Expectativas del profesor respecto a las posibilidades académicas de los alumnos
- b. Metodología en las clases
  - i. Estructuración de ambientes de aprendizaje
  - ii. Relación con los alumnos en la sala
  - iii. Uso de recursos de enseñanza-aprendizaje
  - iv. Uso del tiempo
  - v. Uso de refuerzos positivos
- c. Inserción en la vida escolar, influencia en las diversas áreas del quehacer de la escuela

En este contexto, una pregunta pertinente, además de si las escuelas marcan alguna diferencia o por qué algunas escuelas y clases son más efectivas que otras, es si una escuela efectiva tiene un impacto positivo en todos sus alumnos (Stoll, en Ainscow, 1991). Si bien ya se ha dado respuesta a esta pregunta, al decir que el concepto de escuela eficaz contiene el principio de **equidad**, ya que una escuela sería eficaz sólo si favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos, es interesante destacar la coincidencia entre elementos destacados por los estudios de eficacia escolar y aquellos señalados por estudios para el desarrollo de escuelas inclusivas.

Mel Ainscow en un trabajo realizado en 1991, antes incluso de que se realizara la Conferencia de Salamanca, la cual supuso un impulso importante a nivel internacional a favor de la inclusión, enfatiza que los estudios de eficacia escolar ha servido para mejorar la calidad de la educación de todos los estudiantes, así como que a la hora de evaluar la eficacia escolar se debiera atender a si la escuela atiende las necesidades de todos los estudiantes (Ainscow, 1991). Destaca también cómo el conocimiento adquirido a través de investigaciones de eficacia escolar se puede utilizar para desarrollar formas de enseñanza beneficiosas para todo el alumnado.

En este documento Ainscow compara una serie de rasgos destacados por Edmonds en relación a las escuelas efectivas, con una serie de rasgos levantados por investigaciones sobre proyectos desarrollar atención a las necesidades educativas en escuelas regulares. Las coincidencias son interesantes:

Edmonds, sobre escuelas efectivas	Ainscow y Muncey, sobre la atención a las NEE en escuelas regulares
1. Liderazgo y atención del director a la calidad de la instrucción.	1. Liderazgo efectivo de un profesor jefe comprometido con responder a las necesidades de todos los estudiantes.
2. Un foco profundo y ampliamente entendido en la instrucción.	2. Confianza del equipo de que pueden afrontar las necesidades individuales de los estudiantes.
3. Un clima ordenado y seguro conducente a la enseñanza y el aprendizaje.	3. Optimismo en que todos los estudiantes pueden tener éxito
4. Actitudes de los profesores que conllevan la expectativa de que todos los estudiantes pueden obtener un mínimo de dominio.	4. Medidas para el apoyo de miembros individuales del equipo.
5. El uso de medidas para el logro de los estudiantes sobre la base de evaluaciones programáticas.	5. Compromiso para proveer experiencias curriculares amplias y equilibradas a todos los niños y niñas.
	6. Procedimientos sistemáticos para monitorear y revisar el progreso.

Lo mismo hace Ainscow (1991) con las investigaciones y literatura acerca de la “enseñanza efectiva”, y lo compara con los datos obtenidos en la antes mencionada investigación sobre proyectos desarrollar atención a las necesidades educativas en escuelas regulares. Los resultados son los siguientes:

Síntesis de Porter y Brophy sobre rasgos de la enseñanza efectiva	Investigación de Ainscow y Muncey sobre la atención a las NEE en escuelas regulares
1. Son profesionales que tienen claro su papel instructivo.	1. Enfatizan la importancia del significado.
2. Conocen el contenido de su trabajo y las estrategias para enseñarlo.	2. Establecen tareas que son realistas y desafiantes.
3. Comunican a los estudiantes lo que se espera de ellos y por qué.	3. Se aseguran de que hay progresión en el trabajo de los niños.
4. Hacen un uso experto de los materiales instructivos existentes para dedicar mayor tiempo a prácticas que enriquecen y clarifican el contenido. Conocen a sus alumnos, adaptando la instrucción a sus necesidades y anticipando “ideas falsas o errores” en su conocimiento previo.	4. Proveen una variedad de experiencias de aprendizaje.
5. Enseñan a los estudiantes estrategias metacognitivas y les dan oportunidades para dominarlas.	5. Ofrecen a los estudiantes oportunidades de elección.
6. Tratan objetivos cognitivos más y menos elevados	6. Tienen altas expectativas.
7. Monitorean la comprensión de los estudiantes mediante una retroalimentación regular y apropiada	7. Crean un clima positivo.
8. Relacionan e integran los conocimientos de su área con otras áreas curriculares.	8. Proveen un enfoque consistente.
9. Aceptan la responsabilidad de los resultados de los estudiantes.	9. Reconocen los esfuerzos y logros de los alumnos.
10. Son reflexivos sobre su práctica.	10. Organizan los recursos para facilitar el aprendizaje.
	11. Animar a los estudiantes a trabajar de manera cooperativa.
	12. Monitorean el progreso y proveen una retroalimentación regular.

FUENTE: Ainscow, M. (ed) (1991). *Effective Schools for all*. London: David Fulton Publishers Ltd.

En este sentido, los estudios desde hace más de una década ya parecen indicar que los docentes que responden a las necesidades educativas especiales de los alumnos en gran medida están usando estrategias que benefician a todos los alumnos, en definitiva, que los buenos docentes son aquellos que son capaces de dar respuesta a la diversidad del alumnado (Ainscow, 1991).

### 3.2.2. Escuelas efectivas en sectores de pobreza

Entre los trabajos orientados a identificar el conjunto de factores asociados al logro educativo destacan en Chile en los últimos años dos trabajos:

#### 3.2.2.1. Universidad Alberto Hurtado, OREALC/UNESCO, UNICEF (2004). *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago, UNESCO.

El punto de partida para este libro fue el Seminario “Escuelas exitosas en pobreza: Una tarea imposible”, que tuvo lugar en Santiago de Chile a iniciativa del Banco Interamericano de Desarrollo, con la colaboración de la Escuela de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y el apoyo de la Oficina Regional de UNESCO para la Educación y la Oficina del área Argentina, Chile y Uruguay de UNICEF.

Este libro describe el caso de algunas escuelas que en condiciones de pobreza han obtenido buenos resultados educativos, tanto académicos como de integración y participación local. Las experiencias recogidas pertenecen a Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, México, Uruguay y Paraguay, países que viven reformas educativas de segunda generación, cuyo foco central se ha situado en la promoción de aprendizajes y ciudadanía.



Este trabajo busca demostrar que es posible educar con calidad aún bajo condiciones socioeconómicas desfavorables. Sin embargo, también subraya la importancia de la vigilancia crítica, el análisis de las dificultades y el manejo de la complejidad. Es un esfuerzo por sistematizar y crear conocimiento a partir de experiencias que se encuentran en marcha, y así abrir pistas para seguir en la dirección de una educación de calidad y más justa para todos. En este sentido, los relatores del seminario destacan los siguientes elementos como posibles pistas a seguir:

Javier Corvalán destaca:

1. Recuperación de la centralidad de la misión escolar, es decir, centrar la dinámica escolar en torno al aprendizaje de los niños.
2. El factor normativo, expresado en la figura central del director. Las experiencias muestran directores(as) que instalan una normativa clara y a partir de ella ejercen sus funciones y relaciones con los demás actores.
3. Importancia del valor subjetivo, de las “Utopías colectivas” que conectan a los actores de la comunidad escolar con los discursos macro (por ejemplo la reforma educativa) y sirven para desencadenar la acción colectiva.
4. Necesidad de establecer distinciones respecto a las escuelas analizadas, y a que se refieren los conceptos de “escuela exitosa”, “escuela efectiva” y “buena escuela” mencionados en el seminario. Según Corvalán, “escuela exitosa” tiene relación con el output o resultados. La noción de escuela efectiva parece integrar, al menos parcialmente, tanto resultados como procesos. “Buena escuela” parece asimilable a “escuela pertinente”, que incluye tanto los procesos como los resultados, pero no desde una lógica de estandarización, sino de acuerdo con la diversidad de los niños y sus familias.
5. No a la causalidad fácil: la caja negra sigue siendo negra; es decir, los estudios presentados no permiten establecer variables ni el grado en que cada una explica el resultado final

Gustavo Cuadra, menciona:

1. La dificultad para establecer qué es una escuela exitosa, lo que lleva a preguntarse sobre el concepto de calidad, equidad y qué son buenos resultados educativos. Los casos expuestos coinciden en que en una escuela exitosa deben existir aprendizajes suficientes y relevantes en todos los niños; fuerte énfasis en el desarrollo personal (autoestima); y formación de ciudadanía. Sin embargo esto también abre nuevas preguntas, como de qué tipo de ciudadanía estamos hablando.
2. Todas las escuelas han estado insertas en contextos favorables de reforma educativa. Por otro lado, se habla de la implementación de sistemas de medición que permiten contar con información confiable, disponible y periódica. Al respecto se menciona el mal uso de los resultados de estas mediciones, al establecerse rankings y hacer un mal uso político.
3. La escuela es la unidad esencial de intervención para el cambio educativo. En este sentido, la escuela es vista en términos sistémicos, como organización de aprendizaje, como escuelas que aprenden. Para lograrlo se mencionan estrategias distintas tales como:
  - a. Una mirada crítica de la organización escolar, contar con buenos diagnósticos, una buena autoevaluación.



- b. Establecer un proyecto propio con objetivos y metas claras, y centrado en resultados.
  - c. Disponer de un sistema de monitoreo y seguimiento permanente.
  - d. Liderazgo compartido, fuerte cooperación y trabajo en equipo.
  - e. Apoyo externo.
  - f. Trabajo con la comunidad, creación de capital social a través de la construcción de redes.
4. Centralidad del trabajo en el aula; “salones de clase efectivos”, que implica, entre otras cosas,
- i. Altas expectativas en todos: directores con profesores, profesores entre sí, profesores con sus alumnos.
  - ii. Efectividad del docente: prácticas pedagógicas dinámicas, alto dominio de las materias que imparte, capacidad de atender a la diversidad, capacidad para manejar distintos recursos didácticos.
  - iii. Planificación de las clases.
  - iv. Intercambio de experiencias entre profesor.

Asimismo, cabe mencionar los rasgos destacados por Dagmar Raczynski, en base a una síntesis elaborada por Gonzalo Muñoz sobre los resultados centrales del estudio. Se destaca que nunca un factor aislado logra buenos resultados de modo permanente, siempre es un conjunto de factores alineados a lo largo de la unidad educativa desde el nivel directivo hasta el aula y el alumno el que marca la diferencia. Según Raczynski las “claves de efectividad” que aparecen en estas experiencias no son muy diferentes a las que señala la literatura en la temática:

- 1. Coherencia entre el discurso y la práctica.
- 2. Expectativas altas y exigentes, que no creen en el determinismo social ni económico.
- 3. Liderazgo directivo y técnico, donde el punto de partida y de llegada es el aprendizaje de los alumnos.
- 4. Reglas claras y manejo explícito de la disciplina.
- 5. Prácticas pedagógicas en el aula, uso de una amplia gama de metodologías, que se entienden como medios al servicio del aprendizaje de los alumnos.
- 6. Alianza entre escuela y familia.

**3.2.2.2. UNICEF (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF**

Este trabajo es resultado de un estudio cualitativo en profundidad que se realizó en 14 escuelas básicas con concentración de alumnos con bajo nivel socioeconómico con resultados educativos excepcionales, comparables a los de los mejores colegios pagados. La investigación se centró en

identificar los factores que intervenían en esos buenos resultados, es decir, aquellos factores que hacían de estas escuelas “escuelas efectivas”.

A continuación se sintetizan algunas de las claves detrás de estos buenos resultados de aprendizaje según este estudio (UNICEF, 2004):

1. Características de la gestión institucional y pedagógica
  - a. Cultura escolar positiva, compuesta de tres ejes principales: un fuerte capital simbólico, sentido identitario y ética del trabajo.
  - b. Objetivos superiores, claros y concretos.
  - c. Buenos líderes institucionales y pedagógicos.
  - d. No dejan nada al azar, pero al mismo tiempo entregan autonomía a los profesores.
  - e. Ponen énfasis en lograr el aprendizaje de todos, manejan la diversidad de los alumnos y los diferentes ritmos en que éstos aprenden.
  - f. Hay reglas claras y un manejo explícito de la disciplina.
  - g. Se buscan y aprovechan bien los recursos humanos.
  - h. Se aprovechan y gestionan el apoyo externo y los recursos materiales con que se cuenta.
  - i. El sostenedor posibilita un trabajo efectivo.
  - j. Se desarrollan acciones hacia padres y apoderados.
2. La enseñanza y las prácticas en el aula
  - a. Orientación hacia aprendizajes relevantes
  - b. Adquisición de aprendizajes significativos
  - c. Alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje
  - d. Atención a la diversidad, diversas metodologías y recursos
  - e. Constante supervisión y retroalimentación de los alumnos
  - f. Uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido.
  - g. Alto sentido del rigor y prácticas consistentes.
  - h. Buena relación profesor-alumno
  - i. Materiales didácticos con sentido formativo

En síntesis, estas escuelas llevan a cabo una gestión institucional basada en lo pedagógico donde el alumno y sus necesidades concretas están en la base del proceso de aprendizaje en el aula, lo que es incentivado y apoyado por la unidad educativa.

#### **4. COMENTARIO FINAL. CALIDAD Y DIVERSIDAD**

La literatura deja en evidencia que la realidad en muchas escuelas es que los alumnos son progresivamente más heterogéneos. La respuesta a esa diversidad es quizás uno de los retos más importantes que enfrentan en la actualidad las escuelas.

Tal y como indican Marchesi y Martín (1998) todos los enfoques de calidad de la enseñanza aceptan la necesidad de que el sistema educativo asegure la mejor educación posible para todos los alumnos. Algunas de las miradas, para ello, toman en cuenta la importancia del nivel socioeconómico previo de los alumnos a la hora de evaluar los resultados obtenidos. Sin embargo, es necesario adoptar un concepto de calidad que incorpore la atención preferente a los grupos de alumnos más vulnerables, sea por tener algún tipo de discapacidad física, psíquica o social o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorables. En este sentido hay que subrayar que no hay una educación de calidad sin equidad.

Asimismo, no hay equidad sin calidad. *“Proveer la oportunidad de recibir educación sin asumir la responsabilidad de los resultados educativos simplemente perpetua la inequidad de una manera más sutil. Para esta concepción es fundamental el principio de que los estándares de los resultados educativos deben ser defendidos para cada niño y niña”* (Wang, en Ainscow, 1991)

Mejorar la educación implica necesariamente mejorar los resultados educativos de todos los alumnos. En este sentido, *la equidad es el camino a la excelencia* (Skrtic, en Ainscow, 1991). En definitiva, el estado del conocimiento parece indicar que:

*“podemos, donde quiera y cuando quiera queelijamos, enseñar con éxito a todos los niños y niñas cuya educación nos interese... El que lo hagamos o no finalmente depende de cómo nos sentimos sobre el hecho de que no lo hayamos hecho hasta el momento”* (Edmonds, en Ainscow 1991)

Finalmente, es importante destacar que la atención a la diversidad en los últimos años, ha comenzado a ser reconocida por diversos autores, como un factor asociado a una educación de calidad y, por tanto, requiere que se considere dentro de los criterios o indicadores de calidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acebal, A. (2005). Aspectos a ser tenidos en cuenta en un plano de evaluación de la calidad educativa a nivel nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado en Febrero, 10, 2006 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/827acebal.PDF>.
- Aguerrondo, Inés (1993). *La Calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación*. Consultado en Febrero, 15, 2006 en <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Ainscow, M. (ed.) (1991). *Effective Schools For All*, Londres: David Fulton Publishers.
- Alvariño, C., Arsola, S., Brunner, J., Recart, M., Vizcarra, R. (2000). *Gestión Escolar: un Estado del Arte de la Literatura*. Consultado en Enero, 26, 2006 en <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/alvarino/alvarino.pdf>
- Arrupe, O. (2003). La calidad educativa en el nivel de concreción. Un aporte desde otra mirada y otro lugar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado en Febrero, 20, 2006 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/537Arrupe.PDF>.
- Asociación Canaria para la Calidad (2006). *Concepto de Calidad*. Consultado en Febrero, 16, 2006 en <http://www.quality-qacc.org/descargas/conceptocalidad.pdf>.
- Benno, S. (2006). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*. Consultado en Febrero, 19, 2006 en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20123-125/sand.htm>.
- Blanco, R. (2006). *Innovación educativa y calidad de la educación. Módulo I del Curso Taller sobre investigación y sistematización de innovaciones educativas 2005-2006*. Santiago: UNESCO.
- Candela, A. (1999). *Prácticas Discursivas en el Aula*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en Marzo, 04, 2006 en <http://www.comie.org.mx/rmie/num8/8invest3.pdf>.

- Cano, E., Chavarria, X., Gimeno, X., Teixido, J. (2002). La calidad de la educación: los peligros de un discurso seductor. *VIII jornadas sobre Dirección Escolar del Forum de Catalunya*.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Estévez, B. (2001). Gerencia y Organización Escolar: Herramientas que Construyen la Eficacia Educativa. *Revista Espacio Abierto*. Consultado en Febrero, 11, 2006 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/122/12210403.pdf>.
- Fernández, M., González, A. (2006). Desarrollo y Situación Actual de los Estudios de Eficacia Escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Consultado en Enero, 22, 2006 en [http://www.uv.es/relieve/v3n1/relievev3n1\\_3.htm](http://www.uv.es/relieve/v3n1/relievev3n1_3.htm).
- González, C. (s.d.). *Conceptos generales de calidad total*. Consultado en Febrero, 08, 2006 en <http://www.monografias.com/trabajos11/conge/conge.shtml>.
- González, J. (2004). La participación del profesorado en el control y gestión de los colegios de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*. Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0404220453A.PDF>.
- Gutiérrez, G. (2002). La Búsqueda de la Calidad y de la Equidad en los Sistemas Educativos en la Región Latinoamericana. Un Análisis de Información. *Reduc*. Consultado en Enero, 17, 2006 en <http://www.reduce.cl>.
- Infocalidad (2006). *Glosario de Conceptos Clave*. Consultado en Febrero, 14, 2006 en [http://www.infocalidad.net/gest\\_calidad\\_def/definicion.asp](http://www.infocalidad.net/gest_calidad_def/definicion.asp)
- Marchesi, A., Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, M., Romero, M (1999). Calidad de la Educación e Integración de las Nuevas Tecnologías. *Revista Comunicar*. Consultado en Febrero, 03, 2006 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15801330.pdf>.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/maureira.pdf>.
- Mecklenburg, P. (2005). *La Gestión de la Calidad Educativa. Una mirada desde la Escuela*. Consultado en Marzo, 07, 2006 en <http://www.mecklenburg.cl/textos/escefectiva.pdf>.
- Messina, G., Sánchez, L. (2006). Evaluación de la calidad de la educación. Bibliografía de consulta. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado en Febrero, 21, 2006 en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a05.htm>.
- Murillo, J. (2003a). Una Panorámica de la investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://www.ice.deusto.es/renace/reice/vol1n1/murillo.pdf>
- Murillo, J. (2003b). *El movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. Consultado en Marzo, 07, 2006 en <http://www.preal.org/GTEE/pdf/murillo2.pdf>.
- Murillo, J. (2003c). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>.
- Murillo, J. (coordinador) (2003d) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta21/21investTem2.pdf>

- Navarro, C., Vargas, G., Contreras, S., Benavente, J. (2004). Evaluación de los factores que influyen en el grado de satisfacción de los apoderados en una institución educacional. *Revista Theoria*. Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://omega.fdo-may.ubiobio.cl/th/v/v13/4.pdf>.
- Noriega, J (2003). *Calidad Educativa*. Consultado en Febrero, 04, 2006 en <http://www.monografias.com/trabajos24/calidad-educativa/calidad-educativa.shtml>.
- Ortiz, A. (2005). *¿Cómo lograr la calidad de la educación?* Consultado en Enero, 27, 2006 en <http://www.monografias.com/trabajos26/calidad-de-educacion/calidad-de-educacion.shtml>.
- Sánchez, E., Pesquero, E. (2000). La participación educativa: ¿cuestión de números o de calidad? *Revista Complutense de Educación*. Consultado en Marzo, 06, 2006 en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0000120139A.PDF>.
- Sander, Benno. (2006). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. Consultado en Febrero, 19, 2006 en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20123-125/sand.htm>.
- SIRI; OREALC/UNESCO (2005). *Estructura y Sentido del Índice de Calidad de los Sistemas Educativos de los Países de la Región*. Santiago.
- Toranzos, L. (1996). *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Consultado en Enero, 19, 2006 en <http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-02.htm>.
- UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2007 a) *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)* OREALC/UNESCO Santiago. Chile. Disponible en [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento\\_base\\_educacion\\_calidad\\_para\\_todos\\_asunto\\_derechos\\_humanos\\_ept\\_prelac\\_espanol.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento_base_educacion_calidad_para_todos_asunto_derechos_humanos_ept_prelac_espanol.pdf)
- UNESCO/OREALC (2007 b) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC)* Orealc/UNESCO Santiago. Chile. Disponible en [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento\\_monitoreo\\_situacion\\_educativa\\_america\\_latina\\_caribe\\_ept\\_prelac\\_espanol.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento_monitoreo_situacion_educativa_america_latina_caribe_ept_prelac_espanol.pdf)
- UNICEF (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF.