



LA CALIDAD PARA TODOS EN LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE EL DISEÑO ORGANIZATIVO

ISABEL CANTÓN MAYO (*)

RESUMEN. La importancia de la aplicación de los modelos de gestión de calidad a los alumnos con dificultades de aprendizaje estriba en que a través de estos modelos se persigue el conseguir descubrir y utilizar los talentos ocultos del individuo y el mayor desarrollo de la organización. La literatura sobre la aplicación de las técnicas TQM es precisamente en escuelas que tienen alumnos atípicos, por sus dificultades y generalmente por sus contextos. Existen ejemplos de utilización de esta metodología en grupos de alumnos de primaria, muchos de ellos con necesidades especiales, obteniendo resultados exitosos. La pregunta de si la gestión de calidad puede ser mejor que otros métodos para afrontar las dificultades de aprendizaje está por resolver, como también lo está la pregunta referida a cualquier otra técnica de las muchas expuestas en la literatura sobre el tema. Lo que sí se puede asegurar, es que recoge las aportaciones de muchas otras, como puede ser el trabajo en equipo, la reingeniería, la dimensión multidisciplinar o el *empowerment*, y las pone al servicio del alumno como usuario o cliente de la educación.

ABSTRACT. The application of quality management models in pupils with learning difficulties is of great importance because through these models we can discover and use the individual's hidden talents and achieve a greater development of organization. The literature on the application of TQM techniques is based precisely in schools that have atypical pupils because of their particular context and difficulties. There are examples of the successful use of this methodology in primary school's pupils, who have special needs. However, we can not assure yet that quality management is better than other methods to cope with pupil's learning difficulties, we can neither say so about any other technique put forward in the literature on this subject but what is certain is that this method includes many other methods' contributions such as, for instance, team work, re-engineering, multidisciplinary dimension, or empowerment, and offers them to pupils who are the users or customers of education.

JUSTIFICACIÓN

La línea de la Calidad puede rastrearse desde la publicación en 1966 del famoso *Informe Coleman* en el que se llegaba a la conclusión de que los productos educativos no estaban en función de los recursos asignados a los

mismos, lo que dio pie a las instituciones políticas para retirar o al menos no incrementar los recursos destinados a la educación. Como respuesta a este trabajo, una pléyade de investigadores y prácticos desde las más diversas corrientes se propusieron demostrar la falsedad o al menos la

(*) Universidad de León.

relatividad de tales conclusiones. Estos trabajos podemos agruparlos en dos líneas: *las escuelas eficaces* y *la línea de la mejora constante* (Cantón, 1999, p. 517). Aunque ambas se proponían objetivos muy similares, la filosofía subyacente en cada caso fue distinta: en el primer caso se buscaban como indicadores de calidad *los productos* y se hacían grandes cambios para conseguirlos; en el segundo, incidían en *los procesos* y se determinaban cambios muy pequeños pero constantes en un proceso continuado de mejora que llegase hasta el infinito. Hay que destacar que ya existen varios trabajos de confluencia entre las dos líneas como los de Marchesi y Martín (1998) y Stoll y Fink (1999). Drumond (1995) ejemplifica la calidad con el proceso de conseguir una huerta: no se puede tener un huerto de tomates y hortalizas de hoy para mañana, se requieren largos procesos de preparación de la tierra, de sembrado y plantado, abonado, escardado, etc. Y no puede abandonarse nunca el cuidado de los mismos: regado, quitar malas hierbas, sustituir lo que falte... lo mismo ocurre con la educación.

Así la justificación de este artículo podría encontrarse en lo que Salvador Mata (1999, p. 99) llama el «obstáculo ecológico para la intervención», es decir, el contexto. Este factor engloba a todos los demás, y subraya la relación entre ellos. La intervención en los trastornos de aprendizaje e instrucción se da siempre en un marco organizativo-contextual. Esta propuesta de intervención organizativa se sitúa en la confluencia de dos líneas de trabajo que, con cauces separados y hasta divergentes, han vislumbrado la posibilidad de la estrategia conjunta: nos referimos a los estudios sobre las necesidades especiales y a los de calidad. Los desarrollos teóricos que conceptualizan la sociología de la discapacidad, estudian la dimensión más filogenética, las utopías, el trabajo y demás problemática de los alumnos con necesidades; otras veces abordan la diversidad y su

relación con la educación, revisándose los distintos planteamientos esencialistas, constructivistas, postmodernistas, las aportaciones del *Informe Warnock*, los discursos más actuales o las cláusulas de condicionalidad, referidas a la acomodación razonable del lenguaje para referirse a las necesidades especiales, finalizando generalmente con teorías sobre la integración y más modernamente con la de la inclusión total. Pero, como afirman Kershner y Miles (1998, p. 29) «la diversidad es como una pastilla de jabón... intentas agarrarla y se te escurre de las manos».

Los modelos de intervención en alumnos con dificultades son múltiples y sus propuestas y consecuencias también (*vid.* Cantón, 1997, p. 448; Cantón 1999a, p. 21). La intervención que se propone en este artículo se dirige a la *actividad global del sujeto* (clasificación multiaxial) y fundamentalmente a la actividad social y educativa dentro del marco escolar, dando por supuesto un entorno inclusivo.

LA CALIDAD Y LA EDUCACIÓN DE LA DIVERSIDAD

La Calidad ha evolucionado siguiendo las líneas de la excelencia hacia posiciones mucho más humanistas que las de sus comienzos ligadas al modelo burocrático. De un modelo que sólo se fijaba en los productos, por ejemplo, los resultados de un determinado aprendizaje de la lectura, se ha pasado a otro en el que interesan además los procesos: cómo se adquiere esa lectura o cómo y en qué fase de edad o de aprendizaje se producen los desajustes lectores que llevan al fracaso lector. El MEC define la Calidad Total aplicada a la educación como «la satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo,

la gestión de su personal, de sus recursos y de sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados» (MEC, 1997, p. 19).

Pero hemos de distinguir ante todo la «calidad» de la «eficiencia». Serían como los dos brazos de una *Y* griega general que buscaría una buena educación. Mientras las escuelas eficaces se centran en *los productos*, las escuelas de calidad se centran en *los procesos*. Lo prioritario en las escuelas eficaces es la instrucción, la mejor, independientemente de que sea la deseada por los usuarios o no; en las escuelas de calidad el centro son los procesos por los que ésta se adquiere y la satisfacción que muestren los usuarios. Una exposición más amplia sobre las escuelas eficientes se encuentra en Davis y Thomas (1992) o Edmonds (1979). La idea de Calidad nos remite a la idea de perfección o de excelencia, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona y evoca facetas tales como buen clima de trabajo, posición destacada en el sector, buen funcionamiento organizativo, alta consideración, tanto interna como externa, elevada rentabilidad económica y social, etc. (López Rupérez, 1994, p. 43). El mismo autor recoge más adelante la definición operativa de Berry (1992, p. VII) que podemos encontrar en varios libros de organizaciones empresariales: «Calidad es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes». Pero otros autores afirman que calidad es superar incluso las expectativas de los usuarios en orden a su mayor satisfacción. Lo ejemplifican con hechos como los jabones, gorros, champú, afeitadora, etc. que encontramos en los hoteles; con ellos se pretende impresionar gratamente al cliente sobre el servicio que va a usar; tanto que ya han creado una cultura de calidad ligada a este servicio que el usuario no demandaba.

Bernillón y Cerrutti (1989, p. 21) recogen varios ejemplos de Calidad, que

aplicados a la atención a la diversidad, pueden sintetizarse así:

- La calidad es intervenir bien desde el principio y, por lo tanto, sin defectos.
- La calidad es intervenir desde el servicio más próximo evitando costes inútiles.
- La calidad es preventiva, es evitar, si es posible, que aparezca el trastorno.
- La calidad es responder a las necesidades de los usuarios, por ejemplo, con una intervención diferenciada y adecuada.
- La calidad es administrar óptimamente los recursos humanos y materiales para la intervención.

Lo prolijo en la definición de calidad es «desentrañar el significado de este concepto» ya que, como dice Santos Guerra (1998b, p. 37), no hacerlo puede significar no sólo confusión, sino perversión. En la misma línea se mueven Stoll y Fink (1999, p. 97) y ligan ya la calidad a la mejora y desean con la intervención de calidad el «éxito para todos».

Pero la Educación, y menos aún la intervención, no es una empresa que produce beneficios económicos, sino un *servicio* y ello supone que «la naturaleza del producto resulta tan difícil de describir como lo es la propia determinación de los métodos para evaluar la calidad» (Posavac y Carey, 1989, p. 5) a ello se une que las mejoras obtenidas producen a veces beneficios intangibles. Sin embargo nos parece enriquecedora la idea de Cano (1998, p. 113) de que la riqueza de la calidad está en el camino o la calidad como equidad, aspecto que ya se ha visto en otros autores referido a la intervención con alumnos con trastornos, esta intervención, al igual que la educación, no es sino un aspecto de estricta justicia del sistema hacia estas personas. Coombs (1994, p. 3) decía que los pecados más egregios contra la equidad

son cometidos en nombre de las diferencias individuales. Además no podemos olvidar como nos dicen Dale, Barrie y Plumret (1990) en *Los costes en la calidad*, referidos a los alumnos a los que el sistema no dé una respuesta satisfactoria y que incluso mirados en términos puramente económicos resultarían un coste e incremento significativo de la no calidad en el sistema, por lo que habría de integrarlos satisfactoriamente. Una idea de cómo entendemos la calidad en relación con la diversidad la puede dar el siguiente gráfico:

GRÁFICO I
La calidad como equidad en la atención a la diversidad



En el caso de las escuelas eficaces los alumnos con diferentes niveles instructivos de partida deben llegar a un mismo nivel de conocimientos, de aprendizaje; en el caso de la calidad, los alumnos con diferente nivel de partida recorren diferentes tramos en función de sus posibilidades. Lo novedoso es que los alumnos pueden obtener mayor nivel de calidad con un menor nivel de aprendizaje (por ejemplo el alumno A de la derecha del gráfico tiene mayor calidad y menor nivel de aprendizaje que el alumno C). Con ello queremos rechazar la idea de la calidad ligada al elitismo y la exclusividad para entenderla como calidad equitativa.

En relación con la *organización de los entornos del aprendizaje* podemos definir-la siguiendo a Lorenzo (1996, p. 16) como «la ciencia de la educación que estudia las teorías de la escuela desde la perspectiva de posibilitar adecuados procesos educativos mediante la disposición de sus elementos». Destaca la corriente *micropolítica o sociocrítica*, hija de la antididáctica, para la cual la escuela es la reproductora de las desigualdades sociales, una escuela del aprendizaje del poder y dominio de los demás por medio de la educación (Ball, 1989; Santos Guerra, 1998a).

La *intervención para la educación*, por su parte, es el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como proceso es también la actividad de la persona no sólo en cuanto aprende un contenido, sino también referido a los modos que tiene de aprender, las estrategias, las operaciones que realiza, el procesamiento de la información, la relación con las informaciones previas... que le permiten configurar su propia estructura cognitiva. Se trata de que el entorno organizativo configure, prepare y garantice una instrucción e intervención psicopedagógica que será de más calidad cuando pueda ser integrada, aprovechada y procesada en cualquier momento del pensamiento del alumno, por lo que se presenta como un cuadro en constante retroalimentación. Hay que destacar con García Martín (1998, p. 14) que las organizaciones utilizan sólo una pequeña parte de los conocimientos y habilidades de las personas que trabajan en ellas. Por lo tanto, un aprovechamiento mayor de las personas y los recursos organizativos redundará en una intervención de mayor calidad.

LA INTERVENCIÓN DISEÑOS ORGANIZATIVOS DE CALIDAD

PAPEL PRIORITARIO Y LIDERAZGO DE LA DIRECCIÓN

Un proceso de instauración de calidad requiere el concurso entusiasta y decidido

de la dirección. Sin un impulso desde las estructuras con más poder y prestigio que anime y constata las ventajas la calidad lo tendrá más difícil. En el Modelo Europeo de la EFQM se le otorga al Liderazgo un 10% de la puntuación total al evaluar un centro, pero Deming (1989) va más allá y afirma que el 85% de los problemas de una organización lo son debidos a la dirección y los restantes elementos se reparten el 15% restante. La importancia del liderazgo en la búsqueda de la calidad ha sido también puesta de relieve por Álvarez (1998), Lorenzo (1998), García Martín (1998), Alonso y Blanco (1992), Beare y otros (1992), Bernillon y Cerrutti (1989), Cantón (1996, 1998a, 1998b, 1999), Crosby (1992), etc.

Las organizaciones escolares han entrado tardíamente en la calidad, pero lo están haciendo centradas en la dinámica de los procesos, más que en la de los productos, en la idea del alumno y los padres como usuarios externos, cada vez más escasos, que hay que cuidar y a los que hay que ofertar algo distinto y mejor que los demás centros para que elijan nuestro proyecto educativo por su mejor desarrollo; es decir, entramos en la dinámica de la calidad. Los centros necesitan un cambio sostenido (proceso de mejora, iniciado por el MEC con los Planes Anuales de Mejora -PAM- y un cambio radical (reingeniería de procesos y Calidad Total) para sobrevivir en tiempos de crisis, emulación y competitividad. La intervención psicopedagógica realizada en los centros debe basarse en modelos de calidad, innovadores, probados, y que aumenten progresivamente la satisfacción del usuario. Para liderar el cambio de modelos hacia la mejora o la reingeniería hacen falta dos tipos de líderes para García Martín (1998, p. 16): *de estrategia* y *de acción*. Los primeros pertenecen al Equipo Directivo de los centros educativos, mientras que los segundos supervisan la actividad de las personas y los identificamos con la inspección técnica.

Tanto unos como otros deben tener rasgos comunes como conocer la organización y sus procesos, una formación en calidad y una cualificación, capacidad de relación y empatía, pero cada uno posee rasgos y perfiles diferenciados. La importancia del líder se basa contradictoriamente en su capacidad para diluir su poder entre sus colaboradores potenciándolos, dejándoles tomar cierto tipo de decisiones (*empowerment*) y como este hecho se produce en cascada, él también es potenciado por sus superiores. El clima del centro debe ser de aplanamiento de las estructuras, de clima de trabajo permisivo, sin censuras, democrático, para que nadie oculte sus habilidades y todos enriquezcan la organización que facilitará la intervención en los casos de trastornos.

Ya Ortega escribió en los años veinte en *La Rebelión de las masas*, que la autoridad o es moral o no lo es, y que el líder necesita tener una visión que alimente y dé una guía a la sociedad. Efectivamente el mejor liderazgo es sin dudas el moral y la guía en nuestro caso es para la intervención psicopedagógica en los centros educativos. Pero como estudia Álvarez (1998), existen diversos perfiles de liderazgo del director (sociológico, psicológico, profesional, administrativo, transformacional, etc.) y reconoce la importancia del liderazgo instruccional para destacar la eficacia y la energía que pueden transmitir a los centros educativos los directores. El líder instruccional es para Greenfield (1987) «aquella persona que posee capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores se entusiasmen con su trabajo de profesores». La inversión de la pirámide de poder organizativo tomada por Álvarez (1998, p. 87) de Schargel (1997, p. 19) es para este autor la premisa básica para un liderazgo instructivo y una intervención de calidad.

GRÁFICO II
*Inversión de la pirámide instructiva
 en la calidad*



Schargel, 1997, p. 19.

El liderazgo para la intervención instruccional se revela así como algo imprescindible en una Escuela de Calidad. Álvarez (1996, 1998) recoge las aportaciones de Pascual y Villa (1993), Lorezo (1994, 1998) y Gairín (1995) sobre este tipo de liderazgo y resume en cinco las dimensiones de la intervención desde el liderazgo instruccional:

- Visión.
- Intervención curricular.
- Intervención con el profesorado.
- Relaciones humanas.
- Evaluación.
- *Feed-back*.

Un cambio en la actitud hacia la intervención y hacia los trastornos es imprescindible. Stoll y Fink (1999, p. 171) llegan a la conclusión de que el liderazgo eficaz es un clave imprescindible para decidir si el centro tiene o no rasgos positivos. Pero es destacable también para este caso la dimensión ética del liderazgo de que habla Giroux (1992, p. 7) en el sentido de alcanzar una calidad que cree sistemas de apoyo que designen, ayuden y dirijan a los estudiantes que se hallan atrapados en la espiral de desempleo, pobreza, discriminación racial y maltrato institucional.

INTERVENIR DESDE ESTRUCTURAS RETICULARES E HIPERTEXTUALES

Del modelo de intervención lineal pasamos a modelos más sofisticados con formas

complejas y diversificadas. Entendemos que estas estructuras reticulares y cefalópicas pueden utilizarse, como refiere Domínguez (1998, p. 17), para mostrar la necesidad de cambio en las organizaciones inteligentes (Gairín, 1995), que aprenden y que ya no serán piramidales, jerárquicas y estructuradas, sino reticulares como la Red de Redes (Internet) y con varios brazos en función de la especificidad de la función requerida en cada momento. La idea de «organizaciones en aprendizaje permanente» conlleva la idea de atención al usuarios, a todos los alumnos usuarios, a la diversidad: «todas estas aportaciones tienen como factor común el demandar de las organizaciones la capacidad de integrar en su desarrollo y funcionamiento el autoaprendizaje continuo de sus miembros a escala individual y grupal, como la única estrategia posible para responder de forma rápida, a situaciones cada vez más cambiantes, configurando de esta forma organizaciones con un alto nivel de expectativas ante situaciones complejas, cambiantes, de crisis, de inseguridad (contextos turbulentos)» (Domínguez, *ibíd.*).

Está clara la necesidad de *cambiar la organización* para responder a trastornos de desarrollo, a dificultades personales, individuales o sociales, sean de aprendizaje, de socialización, de adaptación, etc. y para realizar una intervención integradora. Pero las estructuras organizativas que deben sustituir a las clásicas lineales están poco desarrolladas y además son distintas en función de las necesidades de la persona o del grupo del cual están al servicio y que recibe la denominación genérica de «cliente o usuario». Mirando a las organizaciones industriales estandarizadas vemos que han «aprendido» la personalización o desestandarización de los productos fabriles (Martín-Moreno, 1989) para adaptar sus productos a los gustos y las necesidades personales. Así se pasa de producir automóviles en serie con un modelo en cada gama, a realizar ocho o diez versiones de cada modelo y variaciones en la gama

relativas a dos, cinco puertas, colorido, metalizado, turbos, asientos diversos, refuerzos, tipos de frenos, infinitas variaciones en la potencia, etc. y demás parafernalia que combinadas, hacen de cada automóvil único, casi artesano. Paralelamente las organizaciones educativas que también diseñaban la intervención para trastornos estándar deben buscar la adaptación a sus alumnos interviniendo para lograr un currículum adaptado, optativo, diversificado y «a la medida de su cliente» en una búsqueda del éxito de la organización manifestado por la selección que del centro hagan los alumnos. En suma, como dice Chias (1991) «El mercado son personas» y las personas con trastornos forman para de él.

Por ello, ya no nos sirven los modelos de intervención psicopedagógica curriculares y organizativos lineales, sino que debemos ir a los circulares, ecológicos o reticulares. Pero existe el problema de la inercia las organizaciones educativas y su resistencia al cambio. Al ser organizaciones públicas, muchos de sus miembros se preocupan más de la autosatisfacción del cliente interno (los profesores y directivos) que del servicio al cliente externo (padres y alumnos) para lo cual fueron concebidas y

financiadas con el dinero público. Estos polos contradictorios en la organización de los centros educativos han hecho que algunos se refieran a ellos como «anarquías organizadas» (Weick, 1985).

ESTRUCTURA ABIERTA, FLEXIBLE, VERSÁTIL, POLIVALENTE Y FÁCIL DE MODIFICAR

Es una consecuencia de lo anterior y de ensayos de intervención desde la «escuela abierta», «escuela sin paredes», centros educativos «versátiles» (Martín-Moreno, 1989). Se trata de generar nuevas formas organizativas que se caractericen por el «aplanamiento de estructuras» típico de los modelos de calidad, combinado con la dimensión servicio al cliente y la respuesta a la diversidad de necesidades que éste pueda tener. Por ello no podemos compartir la idea, surgida fundamentalmente en los modelos sociocríticos, del elitismo de la calidad. La calidad no puede ser elitista o estaría fraguando su propia negación al dejar a muchos clientes insatisfechos. Como afirman Davidow y Uital (1990) la calidad prevé *el servicio integral a los clientes*. En síntesis podríamos representarlo así:

TABLA I

ABIERTO	FLEXIBLE	VERSÁTIL	POLIVALENTE	FÁCIL DE MODIFICAR
Al entorno social	Capaz de relacionarse con otros centros	Selecciona un currículum básico	Aprovecha el tronco común para diversos estudios	Cambios frecuentes para evitar el anquilosamiento de estructuras
A todo tipo de alumnado	Fácil tránsito entre ciclos y carreras	Una organización distinta para responder a cada necesidad distinta	Combina la generalidad educativa con una moderada diversificación	Modificaciones en el currículum, en los tiempos y espacios para responder a casos nuevos
A los trepidantes cambios	Adaptada a las necesidades de sus clientes	El currículum y escolaridad cursadas no se desaprovechan al cambiar de ciclo o carrera	Sirve para todas las personas y se adapta a ellas	Detección de necesidades nuevas y cambios para satisfacerlas

Tenemos así una somera idea de la nueva visión de la intervención en los trastornos del desarrollo siguiendo modelos de calidad que se interesan más por los procesos que por los productos, porque los alumnos y sus padres queden satisfechos del servicio educativo, que por la acreditación en número de títulos que los alumnos obtengan. Intervención más educativa que instructiva, en suma y que no conlleve un coste personal elevado. Ya Crosby (1989) tituló una de sus obras. *Calidad sin lágrimas*.

LA NUEVA INTERVENCIÓN ORGANIZATIVA DERIVADA DE LA EMERGENCIA DE LA TECNOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN

Se trata de que entremos en *la tercera ola*. Los japoneses lanzaron *la primera ola* cuando adoptaron la gestión de calidad como modo de vida; los americanos lanzaron *la segunda ola* al adoptar la gestión de calidad total en el país a mediados de los años ochenta. La educación debe introducirse en la tercera ola con la calidad convirtiendo la invasión de la Electrónica y de la Información en herramientas básicas al servicio de la intervención psicopedagógica. La primera consecuencia de esta invasión es el cambio del perfil del especialista en la intervención. De un profesional-competencial, bien formado, que poseía los recursos necesarios para responder a todas las necesidades del alumno, hemos pasado al profesional-orientador; de un profesional que diagnostica, a un profesional que muestra a sus alumnos las posibilidades en orden al autoaprendizaje; de un especialista a un Psicopedagogo; de un profesional con la monoactividad en el diagnóstico, a un profesional de la intervención con pluralidad de actividades: diagnóstico, selección, secuenciación, diseño, evaluación curricular, experto en el uso de la tecnología, etc. Y estos cambios generan angustia y desazón en los profesionales (Esteve Zaragoza, 1995) que no aciertan a responder a

tantas cuestiones de forma simultánea. Pero la sociedad presiona y así ya afirmábamos (Cantón, 1998c) que los profesionales deben conocer y utilizar otras formas de comunicación además de la escrita y la oral y estar capacitados para usar la tecnología en la intervención de forma habitual.

La aparición de las llamadas «autopistas de la información» en referencia a la cantidad y la velocidad que por ellas circulan las noticias, exige cambios profundos y su incorporación a la enseñanza si se quiere que ésta tenga un mínimo de calidad. Para ello se exige de la organización, del centro, y de las personas (profesionales y alumnos) un estado de continuo aprendizaje: incorporar nuevos avances, en forma de hardware y de software, utilizar en las aulas los nuevos conocimientos, incorporar a los currículos las aportaciones recientes de cada campo... en suma, una actividad de la organización mucho más viva y desarrollada.

Como consecuencia *el aprendizaje permanente* que dura toda la vida deberá integrarse y planificarse para todos los profesionales de la intervención. La dimensión diacrónica y sincrónica de las ciencias se yuxtaponen en un afán de avance constante. En esa especie de caos debe surgir, de la organización como equipo, la forma de integrarse y de vivir en la «aldea global» de McLuhan. Habrá que incorporar también en la intervención los nuevos lenguajes de los medios: la publicidad, la imagen, el sonido, el cine, la prensa, la radio, etc. a los centros educativos para que los alumnos puedan descifrarlos y utilizarlos.

La *ayuda específica de la tecnología*, fundamentalmente la informática, en los trastornos varía en función de cada caso particular, pero hace a las personas con dificultades más iguales a las otras, desmitifica el mundo de la informática, les permite el acceso a fuentes documentales y, como dice Sánchez Montoya (1999, p. 14) ante el ordenador todos somos un poco discapacitados, con lo que se igualan

a las demás personas. Pero lo verdaderamente relevante en este apartado tecnológico es el acceso de las personas con trastornos a la formación y al trabajo por medio de la teleformación y del teletrabajo.

La *acreditación* (interna y externa) de los centros educativos, y de la intervención psicopedagógica desarrollada en ellos, va a tener una relación muy estrecha con el uso que éstas hagan de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Así en el *Libro Blanco sobre la Educación y Formación de la Comisión de las Comunidades Europeas* (1995, p. 46) entre los indicadores de calidad para otorgar la acreditación, se cita el empleo de las tecnologías de la información como uno de los indicadores de calidad.

REINGENIERÍA DE LAS ORGANIZACIONES

Este concepto que está en la vanguardia de la innovación organizativa empresarial, está consiguiendo gran aceptación en los diseños de intervención en educación como tantos otros que se han iniciado en el mundo de hoy y de la empresa, conve-

nientemente adaptados, han mostrado su eficacia en los centros educativos, pero muy poco en la intervención psicopedagógica. La reingeniería es para Martín-Moreno (1998, p. 131) «otra forma de hacer las cosas» entendiéndose por tal la necesidad de rediseñar los procesos o sistemas que la integran a fin de mejorar su calidad y eficacia. Lowenthal (1997, p. 35) la define como «el pensamiento nuevo y el rediseño fundamental de los procesos operativos y la estructura organizacional, orientado hacia las competencias esenciales de la organización para lograr mejoras dramáticas en el desempeño organizacional».

GRÁFICO III
La reingeniería de los procesos

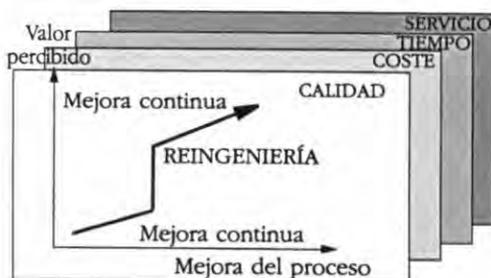


TABLA II
Diferencias entre la mejora y la reingeniería

MEJORA	ASPECTO DIFERENTE	REINGENIERÍA
Presente	Visión	Futura
Departamental	Compromiso	Dirección
Incrementales (- del 20%)	Grado de Mejora	Radicales (+ del 50%)
Tácitas	Rango de Mejora	Estratégicas
Racional	Valor	Añadido
Soluciones	Replanteamiento	Personas
Especialización	Involucración	Participación
¿Cómo?	Preguntas	¿Por qué?
Interna	Orientación	Usuario
Bajos	Costes, riesgos, beneficios	Elevados

La idea de la mejora continua es el paso previo a la reingeniería porque como dice Ibarzábal (1996) «si seguimos igual sólo conseguiremos lo mismo» y la necesidad de cambios parece abrirse camino en la intervención en todas las organizaciones. La cuestión es ¿qué tipo de cambio? Los japoneses tienen dos palabras clave para referirse a los cambios organizativos que buscan la calidad: *kaizen* y *kairyo*. Con la primera se indica una mejora fuerte realizada una sola vez y que supone cambios sustanciales en la organización y es poco susceptible de producirse; la segunda indica una mejora pequeña continua y sostenida, que no tiene tiempo de finalización. Las gráficas descritas diferencian estos conceptos e ilustran lo que decimos.

La necesidad de la reingeniería de los procesos aplicada a la intervención educativa tiene, sí cabe, más sentido que su aplicación a la empresa. En efecto, la reingeniería se caracteriza por dos aspectos: limitación de las tareas en cadena o fragmentadas y la reducción de los niveles jerárquicos. En Educación, las tareas en cadena vienen dadas por lo que Santos Guerra (1994) llama «las bisagras del sistema», es decir, los pasos de un nivel educativo a otro con la consiguiente culpabilización de la ineficacia del anterior por el siguiente; otras *bisagras* que chirrían a menudo son los intercurros, con un proceso de responsabilización similar. En la reingeniería se apuesta por el nuevo perfil de profesor: el tutor-orientador, sobre el que cae la casi totalidad de la responsabilidad educativa e instructiva, limitándose los especialistas al máximo, o en todo caso se deberían limitar. La reducción de la cadena jerárquica vendría dada, además de por el aplanamiento de que ya se habló, por la existencia de centros integrados, al menos desde Infantil a finales de Secundaria, con el fin de evitar las disfunciones que se producen en los cambios de ciclo y nivel. Estos producen pérdidas de tiempo, de información y de autoestima que se traducen en costes del servicio educación.

Por otra parte, la reingeniería no se ocupa del cambio de las estructuras, sino del cambio de los procesos. Es decir, no cambia la arquitectura de la escuela, sino la manera de hacer las cosas en ella, la manera de intervenir, enseñar y gestionar. Además la reingeniería se caracteriza por prestar atención a los clientes, internos y externos del centro, fomentando la transversalidad profesional que se lleva a cabo integrando equipos multifuncionales y tecnología de vanguardia al servicio principalmente de los alumnos con dificultades. Además, según Martín-Moreno (1998, p. 134) la reingeniería busca la calidad caracterizada por tres notas:

- *Integración*, servicio total al cliente considerado como un todo.
- *Especificidad*, adaptada a las necesidades específicas de cada caso concreto del receptor.
- *Dinamicidad*, en constante evolución en función de las necesidades cambiantes de los clientes.

La adaptación de la reingeniería a la intervención en trastornos de desarrollo tiene, pues, enormes posibilidades por su propio e intrínseco modo de actuar, además de la transversalidad que la caracteriza. Pretenderá no sólo dar respuesta a las necesidades específicas de cada alumno, en cuanto a los procesos metodológicos, de selección y adaptación curricular, evaluación de logros, satisfacción... sino, dar la mejor respuesta posible. Esta visión de evaluabilidad como exigencia de la reingeniería es puesta de manifiesto, entre otros por Martínez Mut (1997, p. 296).

TRABAJO EN EQUIPO Y MENTALIDAD COLABORATIVA Y DEMOCRÁTICA

Todo el proceso de puesta en marcha sistemas de calidad en la educación se apoya en el convencimiento de la necesidad del trabajo en equipo. No es posible la calidad

celular, insular, huérfana, asocial. Para ello es necesario poseer de base una mentalidad democrática, más que capacidades de mando, que aunque exista, debe ser diluido entre los colaboradores dejándoles libertad de trabajo, ilusionándoles con nuevos proyectos e implicándose en el trabajo y en los logros de la organización.

La intervención desde el cambio organizativo hacia la calidad genera naturales resistencias, dota de cierta ansiedad y pasa por unas fases que sintetiza Moreno Romero (1998, pp. 19-20), pero termina en una fase de aprendizaje y equilibrio en la cual las personas vuelven a sentirse seguras y que mantienen el control de los procesos de la organización. La clave es poner a las personas en situación de poder cambiar, de poder trabajar en equipo, de que comprueben las ventajas del método, y no de una imposición del mismo. Como nos dice Cortés (1995, p. 37) en el proceso de implantación de la TQM «el conseguir despertar la ilusión de las personas es sencillo; aún más fácil hacer que la pierdan». Los profesores, la dirección y la administración del colegio deben sintonizar, no pueden tratarse como enemigos, todos tienen los mismos objetivos educativos. Deben planificar la intervención, establecer unos objetivos compartidos, llevarlos a cabo y evaluarlos. Para encontrar el equilibrio es necesario que haya una visión coherente del currículo y del ambiente de aprendizaje con respecto a la diversidad de lo que cada individuo trae al aula (Bearne, 1998, p. 25).

El trabajo en equipo permite confeccionar el mapa de necesidades, planificando la intervención y consensuándola con los afectados antes de diseñar el proyecto de intervención, teniendo en cuenta las necesidades del alumno, de su familia y del contexto. El despliegue de la función de calidad tiene en cuenta básicamente cuatro tipos de relaciones y sus interrelaciones posibles: los requisitos del cliente (padres y alumnos); requisitos técnicos, las evaluaciones de los clientes y las evaluaciones

técnicas. Si nos referimos a la Escuela Pública distinguiremos los niveles de calidad producida y solicitada. La TQM es una filosofía integrada que pone su mayor énfasis en la interconexión de las actividades de las personas, eliminando el aislamiento departamental o individual. El trabajo cooperativo promueve la inclusión de todo el alumnado en los centros con niveles personalizados de aprendizaje ya que, entre el desarrollo de una persona u los aprendizajes que desarrolla se establece una relación interactiva: el aprendizaje depende del desarrollo y éste permite a su vez abrir nuevas vías a mayores desarrollos. También hay que destacar en este apartado la función social de la educación especialmente relevante en el caso de los alumnos con dificultades. Esta modalidad les permite desarrollar la personalidad y ejercer la tolerancia y la libertad.

CALIDAD COMO EQUIDAD ANTE LA DIVERSIDAD

La distinta percepción que los profesores sobre las diferencias y la dificultad de abordar su correcto tratamiento en clase, se ha estudiado y constatado por varios autores (García, Cantón y Palomo, 1998; Bearne, 1998, Barton, 1998), nosotros creemos que en el concepto de diferenciación subyace a veces cierto paternalismo que induce a los alumnos a sacar conclusiones espurias (Tarjeta 5 de Bearne: «no sé leer, soy tonto») y también a los profesores. En suma la diferenciación propugnada por los modelos de calidad y por los defensores de la integración ¿favorece o impide la igualdad de oportunidades? Tenemos opiniones contrarias (Vlachou, 1999, p. 61) que creen que los sistemas de calidad son exclusivos y competitivos, mientras que ella aboga por una educación inclusiva, pero podemos argumentarle, que su misión de satisfacción del usuario lleva a no dejar a ninguno de ellos fuera, los alumnos con trastornos también son usuarios.

Pollard (1987, p. 160) estudia una serie de polaridades que pueden darse a causa de la diferenciación y de cómo ésta se use para intervenir ante la diversidad. La clasificación o la distribución en grupos de los alumnos integrados puede favorecer la estrategia integradora cuando no se hacen distinciones negativas; pero también puede magnificar la distancia entre unos y otros si siempre son los mismos los que reciben respuestas desaprobatorias. La mejor forma de conseguir una agrupación de calidad es la que corresponsabiliza a todos los miembros de los grupos en la consecución de objetivos programados.

La dimensión legislativa es el más firme apoyo a la equidad que supone la integración de los alumnos con necesidades especiales en los centros de calidad: son usuarios, tienen sus derechos y sus necesidades que el centro debe satisfacer. En toda la referencia normativa encontramos fuertemente desarrollada esta perspectiva. Citamos a modo de ejemplo: *RD 698/1995 de 28 de abril* (BOE: 2-6-95); la *Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales que cursan enseñanzas de régimen general* (BOE: 23-2-98); *Orden de 14 de febrero de 1996 en la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales* (BOE: 23-2-98); *Resolución de 25 de abril de 1996, por la que se regula la elaboración del Proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de Educación Especial* (BOE: 17-5-1996).

CONCLUSIONES

La importancia de la aplicación de los modelos de gestión de calidad a la intervención de alumnos con trastornos de aprendizaje estriba en que, justamente a través de estos modelos, se persigue el

empowerment, el conseguir descubrir y utilizar los talentos ocultos del individuo y el mayor desarrollo de la organización. La literatura de aplicación de las técnicas TQM es justamente con escuelas que tienen alumnos atípicos, por sus dificultades y generalmente por sus contextos. Williams y Watson (1995, p. 9) nos refieren el ejemplo de Hicks, una profesora de escuela primaria estadounidense que utilizó esta metodología de calidad en un grupo de alumnos de primaria, muchos de ellos con necesidades especiales. Basó su metodología en el desarrollo de programas de aprendizaje muy diferenciados para sus alumnos y el apoyo del aprendizaje colaborativo; además les enseñó técnicas de resolución de problemas y les condujo a unos apreciables resultados de mejora.

La pregunta de si la gestión de calidad puede ser mejor que otros métodos para afrontar la intervención en dificultades de aprendizaje está por resolver, como también lo está esta pregunta referida a cualquier otra técnica de las muchas expuestas en la literatura sobre el tema. Lo que sí se puede asegurar es que recoge las aportaciones de muchas otras, como puede ser el trabajo en equipo, la dimensión multidisciplinar, el *empowerment*, y los pone al servicio del alumno como usuario o cliente de la educación. «Toda decisión educativa debería tomarse en función de cómo y en qué medida puede añadir valor al aprendizaje del alumno y mejorar la enseñanza», nos dice Schargel (1997, p. 4). Quizá lo más valioso de la gestión de calidad es su metodología holística e integradora, su énfasis en incluir la mejora de la organización con la mejora de la educación, el constante aprendizaje, la visión, misión y estrategia puestas al servicio de todo alumno y naturalmente más del que tiene más dificultad para aprender. Los alumnos con dificultades y todos los demás alumnos pueden encontrar en los modelos de calidad una propuesta para hacer resaltar lo que se ha dado en llamar su valor añadido.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, V.; BLANCO, A. *Dirigir con calidad total*. Madrid, Esic, 1992.
- ÁLVAREZ, M.: *El liderazgo de la Calidad Total*. Madrid, Escuela Española, 1998.
- BARTON, L. (Comp.): *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata, 1998.
- BEARE, H. et als.: *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid, La Muralla, 1992.
- BEARNE, E. (Dir.): *La atención a la diversidad en la escuela primaria*. Madrid, La Muralla, 1998.
- BERNILLÓN, A.; CERRUTTI, O.: *Implantar y gestionar la calidad total*. Barcelona, Gestión 2000, 1989.
- BERRY, LL.: *Calidad de servicio: Una ventaja estratégica*. Madrid, Díaz de Santos, 1989.
- BERRY, LL.; BENNET, D. R.; BROWN, C. W.: *Calidad de servicio: Una ventaja estratégica para instituciones financieras*. Madrid, Díaz de Santos, 1989.
- BERRY, TH.: *Cómo gerenciar la transformación hacia la calidad total*. Bogotá, McGraw-Hill, 1992.
- BOTERF, LE G. et als.: *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona, Gestión 2000-AEDIPE, 1993.
- CANO GARCÍA, E.: *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid, La Muralla, 1998.
- CANTÓN MAYO, I.: «La Calidad Total en los Centros Educativos», en CANTÓN, I. (Coord.): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996, pp. 579-628.
- «La calidad en la formación del Profesorado», en *Actas del Congreso: La Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998b, pp. 679-695.
- «La organización de la calidad en instituciones de formación», en LORENZO, M.; SOLA, T.; ORTEGA, J. A. (Coord.): *Enfoques en la Organización y Dirección de Instituciones Educativas Formales y no Formales*. Granada, Universidad, COM.ED.ES-Grupo Editorial Universitario, pp. 163-185.
- «La Calidad Total en los Centros Educativos», en CANTÓN, I. (Coord.): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996, pp. 579-628.
- «Aspectos didácticos y organizativos de las dificultades de Aprendizaje», en GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona, Librería Universitaria, 1997, pp. 441-465.
- «Didáctica de la lectoescritura», en SERRANO, J.; MARTÍNEZ, J. E.: *Didáctica de la Lengua y Literatura*. Barcelona, Oikós-Tau, 1997, pp. 293-339.
- «La calidad en la formación del Profesorado», en *Actas del Congreso: La Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998, pp. 679-695.
- «La dirección. Crisis: Conceptualización, síntesis y estudio de caso», en *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense, 1998, pp. 291-305.
- «La intervención psicopedagógica desde la calidad y el diseño organizativo», en GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (Coord.): *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid, Pirámide, 1999, pp. 519-532.
- «Modelos didáctico-organizativos para la atención a la diversidad», en CARDONA ANDÚJAR, J. (Coord.): *Atención a la diversidad desde la didáctica y la organización escolar*. Talavera de la Reina (Toledo), Centro Asociado de la UNED, 1999a, pp. 15-64.
- «Adaptación y aplicación de instrumentos e indicadores de calidad para las universidades basados en el modelo europeo», en *Textos y ponencias del Seminario: Indicadores en la Universidad*.

- Información y Decisiones*. León, Universidad, Programa Institucional de Calidad, 1999b, pp. 159-166.
- «Herramientas para la implantación de la Calidad en los Centros Educativos», en LORENZO, M. et als (Coord.): *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en contextos interculturales. Una mirada a los países del Magreb desde Andalucía* (Vol I). Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad, DE.INVEST-COM.ED.ES, 1999c, pp. 263-293.
- COOMBS, J. R.: «Equal Acces to Education», en *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1994), pp. 26-30.
- CORTÉS, J.: «El proceso de implantación de la TQM», en *Organización y gestión educativa*, 3 (1995), pp. 37-40.
- COTTLE, D.W.: *El servicio centrado en el cliente*. Madrid, Díaz de Santos, 1990.
- CROSBY, P.B.: *La calidad sin lágrimas*. México, CECSA, 1989.
- *Hablemos de calidad*. México, McGraw-Hill, 1990.
- *Plenitud. Calidad para el siglo XXI*. México, MacGraw-Hill, 1992.
- CHIAS, J.: *El mercado son personas. El marketing en las empresas de servicios*. Madrid, McGraw-Hill, 1991.
- DALE, B.; PLUNKETT, J.: *Los costes en la calidad*. México, Grupo Editorial Iberoamericano, 1990.
- DAVIDOW, W. H.; UITAL, B.: *El servicio integral a los clientes*. Esplugues de Llobregat, Plaza y Janés, 1990.
- DAVIS, G. A.; THOMAS, M.: *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid, La Muralla, 1992.
- DE MIGUEL, M.: «La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto», en PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.): *Calidad de vida en los centros educativos*. Gijón, Centro Asociado de la UNED, 1994, pp. 265-281.
- DE MIGUEL, M. et al.: *Evaluación de la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid, Escuela Española, 1994a.
- DE PREE, M.: *Leadership is an Art*. New York, Bantam Doubleday, 1989.
- DEMING, W. E.: *Calidad, productividad y competitividad*. Madrid, Díaz de Santos, 1989.
- D'TRIBARNE, Ph.: *La logique de l'honneur*. Paris, Seuil, 1989.
- DOHERTY, G. (Dir.): *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid, La Muralla, 1997.
- DOMÍNGUEZ, G.: «Campos emergentes de estudio e investigación en la Organización Escolar: ampliación del concepto escolar y/o la desescolarización del concepto educativo», en *Las organizaciones ante los retos educativos del S. XXI*. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Dptos de Didáctica de las Universidades UNED, Complutense y Alcalá de Henares, 1998, pp. 13-45.
- DROIN, R.: *La calidad con la sonrisa*. Bilbao, Deusto, 1993.
- DRUMOND, H.: *Qué es hoy la Calidad Total. El movimiento de la calidad*. Bilbao, Deusto, 1995.
- EDMONDS, R. R.: «Effective Schools for Urban Poor», en *Educational Leadership*, 37 (1979), pp. 15-24.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: *El malestar docente*. Barcelona, Paidós, 1994.
- EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT: *The European Quality Award. Application Brochure*. Tilburg (The Neerlands), Pabo Print, 1994.
- *Autoevaluación: directrices*. Madrid, Club de Gestión de Calidad, 1995.
- EUROPEAN ORGANIZATION FOR QUALITY: *Glossary*. 1989.
- FEINGEBAUM, A. V.: *Total Quality Control*. New York, McGraw-Hill, 1993.
- FIERRO, A.: «El ciclo del malestar docente», en *Revista de Educación*, 244 (1991), pp. 235-243.
- FISCHER, G. N.: *Campos de intervención en Psicología Social*. Madrid, Narcea, 1992.
- FIRESTONE, W.; WILSON, B.: «Management and Organizational Outcomes: the

- Effects of Approach and Environment in Schools», en *Paper*. Washington DC, AERA, 1987.
- FRASER, B. J.: «Instruccional Effectiveness. Process on the Microlevel», en CREE-MERS, B.; PETERS, T.; REYNOLDS, D.: *School Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam, Swets and Zeitling, 1989, pp. 23-27.
- FULLAN, M.: «The Evolution of Change and the New Work of Educational Leader», en *1.ª Regional Conference of Commonwealth for Educational Administration*. HongKong, 1992.
- GAIRÍN SALLÁN, J.: «Dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa», en *Primer Congreso Interuniversitario sobre dirección de centros docentes*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1991, pp. 237-262.
- GÁLGANO, A.: *Calidad Total*. Madrid, Díaz de Santos, 1993.
- GARAGORRI, X.: «Porque los tiempos están cambiando», en *Organización y Gestión Educativas*, 3 (1995), p. 2.
- GARCÍA MARTÍN, J. C.: «Instrumentalización de la autoevaluación», en *Organización y Gestión Educativas*, 3 (1995), pp. 25-32.
- GARCÍA MARTÍN, J. A.: «Liderazgo, calidad y aprendizaje», en *Organización y Gestión Educativa*, 3 (1998), pp. 13-17.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.; CANTÓN MAYO, I.: «Actitudes de los profesores hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros», en BELTRÁN, J.A. et als: *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica*. Madrid, Universidad Complutense, 1997, pp. 627-641.
- GENTO PALACIOS, S.: *Participación en la gestión educativa*. Madrid, Santillana, 1994.
- «El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional», en CREE-MERS, B.; PETERS, T.; REYNOLDS, D.: *Schools Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam, Swets y Zeitling, 1995, pp. 14-19.
- *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid, La Muralla, 1996.
- GIROUX, H.: «Educational leadership and the crisis of democratic government», en *Educational Research*, 21, 4 (1992), pp. 4-11.
- GONZÁLEZ SOTO, A. P. et als: *Análisis de la calidad de la enseñanza*. Madrid, Narcea, 1984.
- GREENWOOD, M.; GAUNT, H.: *Total Quality Management for Schools*. London, Cassell, 1994.
- GRIFF, W. VAN DER: «Selfperceptions of Educational Leadership Average Achievement», en SCHEERENS, J.: *Effectiveness of School Organizations*. Amsterdam, Swets y Zeitling, 1987.
- HAWKINGS, J. M.: *The Oxford Reference Dictionary*. Oxford, Clarenddon Press, 1986.
- HERRADOR ALONSO, J.: «El sistema de relaciones proveedor-cliente (P/C), clave para la consecución de la calidad», en *Organización y Gestión Educativas*, 3 (1995), pp. 33-36.
- IBARZÁBAL, E.: *La pasión de mejorar*. Vitoria, Iceberg-Prospectiva, 1996.
- JURAN, J. M.: *Juran on Leadership for Quality*. New York, MacMillan, 1989.
- JURAN, J. M.; GRYNA, F. M.: *Manual de control de calidad*. Madrid, McGraw-Hill, 1993 (4.ª Edición del inglés: *Quality Control Handbook*).
- KERSHNER, R.; MILES, S.: «Pensamiento y debate en torno a la diversidad...», en BEARNE, E. (dir.): *La atención a la diversidad en la escuela primaria*. Madrid, La Muralla, 1998, pp. 29-59.
- KERR, S.: «Substitutes for Leadership: Some Implications for Organizational Design», en *Organizational and Administration Sciences*, 8 (1977), pp. 135-146.
- LEVINE, D. K.; LEZOTTE, L. W.: *Unusually Effective Schools: a Review and Analysis of Research and Practice*. Madison (Wiss.), National Center of Effective Schools Research and Development, 1990.

- LÓPEZ, E.: «Bibliografía sobre calidad total», en *Organización y Gestión Educativas*, 3 (1995), pp. 49-51.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J.: «Control y calidad en la enseñanza», en *Organización y Gestión Educativas*, 4 (1994), pp. 8-12.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *La gestión de calidad en Educación*. Madrid, La Muralla, 1994.
- LORENZO, M.: «Concepto, contenido y evolución histórica de la Organización Escolar», en CANTÓN, I. (Coord.): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996, pp. 9-39.
- LOWENTHAL, J. N.: *Reingeniería de la Organización*. México. Panorama Editorial, 1997.
- LYONNET, P.: *Los métodos de la Calidad Total*. Madrid, Díaz de Santos, 1989.
- MARCH, J.: «American Public Schools Administration: a Short Analysis», en *School Review*, 86 (1978), pp. 217-250.
- MARTÍN FERNÁNDEZ, M.: «La satisfacción del personal como indicador de calidad en instituciones educativas», en *Organización y Gestión Educativas*, 3 (1995), pp. 20-24.
- MARTÍN GARCÍA, A. V.: «Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social», en *Aula*, 7 (1995), pp. 41-60.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q.: «Reingeniería de procesos en los centros educativos ¿Entre el gerencialismo y la organización-ficción?», en *Las organizaciones ante los retos educativos del S. XXI*. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Dptos. de Didáctica de las Universidades UNED, Complutense y Alcalá de Henares, (1998), pp. 131-154.
- MARTÍNEZ ABASCAL, M. A.; BORNAX, X.: «Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional», en *Revista Española de Pedagogía*, 193 (1992), pp. 563-580.
- MARTÍNEZ MUT, B.: *Calidad y educación. Un enfoque de ingeniería*. Valencia, Tirant lo Blanch, 1997.
- MEDINA, A.: *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, Cincel, 1988.
- MERCHÁN GABALDÓN, G.: *Manual de Control de la Calidad Total en la Construcción. Con normas de la Unión Europea y normas americanas*. Madrid, Dossat 2000, 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Hacia una clasificación de las Universidades según criterios de Calidad*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Fundación Universidad Empresa, 1989.
- *Modelo Europeo de Gestión de Calidad* (6 vols). Madrid, Argenteria, 1997.
- *Ley 1/1990 Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)*. BOE, 3 de Octubre de 1990.
- *Centros educativos y calidad de Enseñanza*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación, 1994.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE INGLATERRA: *Excellence in Schools. Presentd to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment*. Londres, 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: *Plan anual de Mejora para los centros educativos públicos del Ministerio de Educación y Cultura*. Madrid, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, 1997.
- *Orientaciones sobre la gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios*. Madrid, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, 1997.
- MINTZBERG, H.: *Diseño de organizaciones eficientes*. Barcelona, Ariel, 1989.
- *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona, Ariel Economía, 1993.
- MORA RUIZ, J. G.: *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, 1991.
- MORENO ROMERO, A.: «La gestión del cambio como estrategia de mejora», en *Organización y Gestión Educativa*, 3 (1998), pp. 18-29.
- MORTIMORE, P.: «School Effectiveness and the Management of Effective Learning

- and Teaching», en CREEMERS, B.; PETERS, T.; REYNOLDS, D.: *School Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam, Swets y Zeitlingm, 1993, pp. 290-310.
- MUNICIO, P.: «Calidad total y reingeniería de procesos», en *Organización y Gestión Educativas*, 3 (1995), pp. 3-7.
- MUÑOZ REPISO, M. et als: *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, MEC-CIDE, 1995.
- OAKLAND, J. S.: *Total Quality Management*. Oxford, Heinemann, 1989.
- OCDE: *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona, Paidós-MEC, 1991.
- *Compulsory Schooling in a Changing World*. París, 1983.
- *OECD Minister Discuss Education in Modern Society*. OCDE, París, 1985 (documento de distribución general).
- ORTEGA, F.: «La indefinición de la profesión docente», en *Cuadernos de Pedagogía*, 186 (1990).
- PÉREZ CAMPANERO, M. P.: *Cómo detectar necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea, 1991.
- PÉREZ, R.; MARTÍNEZ, L.: *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid, Cinccel, 1989.
- PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.): *Calidad de vida en los centros educativos*. Gijón, Centro Asociado de la UNED, 1994.
- PETERS, T.; WATERMAN, R. H.: *En busca de la excelencia*. Planeta, Barcelona, 1984.
- PONT BARCELÓ, E.: «La formación de los recursos humanos en las organizaciones», en GAIRÍN, J.; FERNÁNDEZ, A.: *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona, Praxis, 1997, pp. 317-341.
- QUINTANILLA, M. A.: «La calidad en las Universidades», en *Seminario de Evaluación y Mejora de las Universidades*. León, Universidad, 1997 (conferencia).
- QUINTERO GALLEGO, A.; BARRUECO, A.: «La calidad educativa e innovación en la Escuela: aportaciones desde la dirección», en *Bordón*, 2, 45 (1993), pp. 191-206.
- REYNOLDS, D. et als: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana-Aula XXI, 1997.
- ROGOVSKY, L.: «Barreras en la implantación de una estrategia de calidad total», en *Siglo Cero*, 167, 27, I, (1996), pp. 31-35.
- ROTGER AMENGUAL, B.: *El proceso programador en la escuela*. Madrid, Escuela Española, 1980.
- SALVADOR MATA, F.: *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga, Aljibe, 1999.
- SÁNCHEZ MONTOYA, R.: *Ordenador y discapacidad*. Madrid, CEPE, 1999.
- SALLIS, E.: *Total Quality Management in Education*. London, Kogan Page, 1995.
- SANTOS GUERRA, M. A.: «El de las teorías y el mar de la práctica», en CANTÓN, I. (Coord.): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996, pp. 81-120.
- «Las trampas de la calidad», en *Aula de innovación educativa*, 68 (1998a), pp. 81-83.
- «Metaevaluación de las escuelas», en *Organización y gestión educativas*, 6 (1998b), pp. 36-37.
- SCHARGEL, F. P.: *Cómo transformar la educación a través de la gestión de la Calidad Total*. Madrid, Díaz de Santos-Foro Guipúzcoa XXI, 1997.
- SCHEEERENS, J.: *Effective Schooling*. London, Casell, 1992.
- SCHEEERENS, J.; Creemers, B. P.: «Conceptualización Schools Effectiveness», en *International Journal of Educational Research*, 13 (1989), p. 7.
- SCWEITZER, J.: «Characteristics of Effective Schools», en AERA: *Paper*. New Orleans. 1984.
- SENLE, A.: *La comunicación en la Organización*. Barcelona, Manual-Motor Ibérica, 1997.
- *Pedagogía humanista*. Bilbao, Mensajero, 1988.
- *La Calidad Total en los servicios y en la Administración Pública*. Barcelona, Gestión 2000, 1993.

- SERIEYX, H.: *El Bing Bang de las Organizaciones*. Barcelona, Ediciones B, 1994.
- STOLL, L.; FINK, D.: *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, Octaedro, 1999.
- UDAONDO, M.: *Gestión de calidad*. Madrid, Díaz de Santos, 1992.
- URÍA, M. E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid, Narcea, 1998.
- VV. AA.: *La dirección factor clave de la calidad educativa*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1992.
- VLACHOU, A. D.: *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, La Muralla, 1999.
- WILLIAMS, J.; WATSON, L.: «Gestión de la calidad total (QTM) en Educación», en *Organización y Gestión Educativas*, 3 (1995), pp. 8-13.
- WILSON, J. D.: *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona, Paidós-MEC, 1992.