

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 70  
Número, 1  
2018

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# INTEGRACIÓN DE PERSPECTIVAS SOBRE EL PERFIL METODOLÓGICO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

## *Integration of perspectives on a methodological profile for quality education*

SAMUEL GENTO PALACIOS<sup>(1)</sup>, RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ<sup>(1)</sup>, ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ<sup>(2)</sup>  
Y VICENTE JESÚS ORDEN GUTIÉRREZ<sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia

<sup>(2)</sup> Universidad de Castilla-La Mancha

DOI: 10.13042/Bordon.2017.50833

Fecha de recepción: 09/06/2016 • Fecha de aceptación: 01/06/2017

Autor de contacto / Corresponding Author: Samuel Gento Palacios. E-mail: [sgento@edu.uned.es](mailto:sgento@edu.uned.es)

Fecha de publicación *online*: 03/08/2017

---

**INTRODUCCIÓN.** En una institución educativa de calidad, los recursos disponibles, los procesos seguidos y los resultados conseguidos se deben ajustar al modelo teórico ideal de perfecto funcionamiento en el ámbito educativo. Dicho modelo no tiene que ser igual en todas las instituciones; más bien, tiene que estar adaptado a las peculiaridades y circunstancias concretas de cada una de ellas, sin perjuicio de considerar las referencias que ofrece la globalización, que afecta hoy a los sistemas educativos. No obstante, es evidente que todos los modelos comparten unos componentes básicos de calidad. **MÉTODO.** Con el propósito de ofrecer a los profesionales interesados un marco de referencia para el diseño de perfiles de calidad institucional, la investigación realizada propone un modelo de calidad de las instituciones educativas en el cual la metodología educativa se muestra como especialmente relevante. En su desarrollo se ha seguido una metodología cuantitativa, utilizando un cuestionario diseñado a tal efecto, debidamente validado y con fiabilidad contrastada, del que se han recogido en la actualidad un total de 1160 ejemplares cumplimentados en España, Letonia y diversos países de Latinoamérica. **RESULTADOS.** Los datos obtenidos evidencian que los diferentes sectores que integran las instituciones educativas consideran la metodología educativa como un componente fundamental de la calidad de la educación y de tales instituciones. Tales datos otorgan, también, gran importancia a los diferentes elementos o principios constitutivos de dicha metodología. **DISCUSIÓN.** La metodología educativa es uno de los principales componentes de calidad de una institución educativa y de la educación. Dentro de tal metodología, los principales elementos o principios a considerar son las expectativas positivas sobre el alumnado y el desarrollo de un clima interrelacional positivo, hechos que están en línea con las tendencias metodológicas actuales, que proponen desarrollar un clima potenciador de la capacidad del alumnado para actuar según sus propias características, intereses y necesidades.

**Palabras clave:** *Calidad de la educación, Calidad de instituciones educativas, Modelo referencial de calidad, Metodología de calidad.*

---

## Introducción

Existe, en la actualidad, un importante interés por la mejora continua de los procesos e instituciones educativas y por la consecución de una verdadera educación de calidad (Fernández y Senkane, 2015; González, Gento y Orden, 2016). Será una institución educativa de calidad aquella en la que los recursos disponibles, los procesos que se llevan a cabo y los resultados conseguidos se acomoden al modelo teórico de perfecto funcionamiento en el ámbito educativo, todo ello sin perjuicio de considerar la globalización que afecta a todos los sistemas educativos. Esto requiere que la institución, con la participación de todos los implicados e interesados, defina su propio modelo de calidad. Wrigley (2006) defiende la peculiaridad de cada institución educativa en la búsqueda de la mejora de su propia calidad en los términos siguientes: “Antes de emprender la mejora de las instituciones escolares se necesita definir qué se entiende por una buena institución escolar. Ello depende de la particular visión de la sociedad, de las aspiraciones para los jóvenes y de la esperanza en el futuro” (p. 34).

La exclusiva utilización de estándares externos para evaluar la calidad de una institución educativa, sin la aceptación explícita por la propia institución, no parece la vía de actuación más apropiada: “Cuando únicamente se imponen estándares uniformes para todos dentro de un determinado Estado, estos pueden erosionar la diversidad local, poner en riesgo la peculiaridad organizativa de la institución, comprometer su capacidad para responder a las necesidades y aspiraciones locales y, finalmente, inutilizar sus esfuerzos para ofrecer una enseñanza y aprendizaje efectivos” (Sergiovanni, 2004: 83). Si se reconoce la autonomía de las instituciones educativas, “debería dejarse a sus profesores y estudiantes establecer ellos mismos sus propios estándares” (Sergiovanni, 2004: 92).

Partiendo de la concepción sistémica y holística de una institución educativa, es fácil llegar al

convencimiento de que la calidad de dicha entidad está determinada por diversos aspectos o factores. Gento y González (2014) señalan que la calidad total o absoluta es, en realidad, una meta inalcanzable (en cuanto que supone la perfección suprema) que implica constantes procesos de mejora hacia la perfección. La calidad, por tanto, está en todos los elementos (personales y de otra índole), procesos y resultados de la institución y requiere, además, la mejora constante de todos ellos para avanzar hacia la máxima perfección posible: “La calidad total es el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo” (De Bono, 1993: 47).

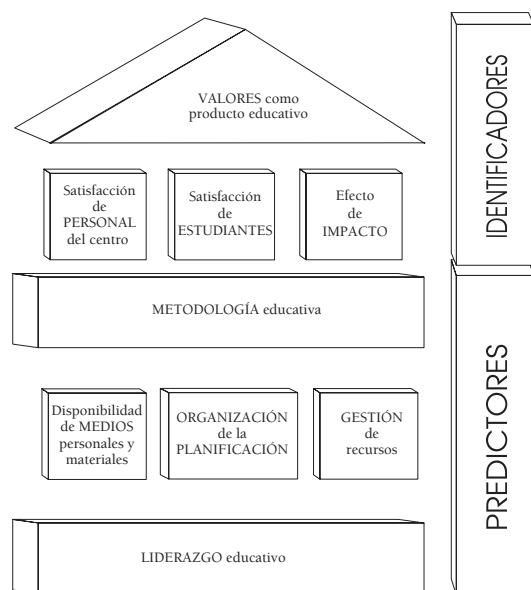
La calidad de una institución educativa es el producto de la excelencia lograda en los componentes de tal institución. De todos modos, es a los miembros de la misma a quienes, en definitiva, corresponde elaborar su propio modelo de referencia. Dicha calidad cabe plantearla, pues, como el logro de metas u objetivos que los implicados se han propuesto alcanzar a partir de la percepción que tienen de sus propias carencias o aspiraciones. Este planteamiento implica un posicionamiento crítico a la evaluación de la calidad basada en estándares externos fijados por supuestos expertos ajenos a la institución: en los últimos años “los debates políticos acerca de la educación se han visto influenciados por la presión evaluadora” (Pedró, 2015: 40). Este exclusivo control externo es percibido por sus miembros como entrometido y amenazador para la autonomía del centro, sin que actúe como motor del cambio (Smith y McGregor, 2009).

Villa, Troncoso y Díez (2015) consideran que la evaluación de la gestión de calidad de un centro educativo se fundamenta en las siguientes dimensiones: comunicación, planificación, reconocimiento y apoyo al profesorado, clima organizacional, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones con el entorno.

En una línea similar, investigaciones recientes sobre esta temática (García, Gento, Palomares

y González, 2012; Gento, Hüber, González, Palomares y Orden, 2015) parten de un modelo de referencia que establece que en la calidad de cada institución cabe distinguir componentes que se consideran como “identificadores” y otros a los que se les considera “predictores” (figura 1). Los primeros facilitarían la identificación de la evidencia de calidad; los segundos permitirían predecir la posibilidad de tal calidad. Pero, en realidad, esta distinción es puramente metodológica y se establece para facilitar la comprensión de un sistema global (el de una institución educativa) y su funcionamiento. En la práctica, sin embargo, es difícil separar radicalmente tales componentes. Así, por ejemplo, si bien la metodología es un factor determinante de calidad, no cabe duda de que la forma en que se lleve a cabo produce modos de actuación que pueden ser considerados como resultado, dado que dan pie a una determinada forma de abordar el aprendizaje.

**FIGURA 1. Modelo de Calidad Total para instituciones educativas**



Fuente: Gento, 2002: 64.

## La metodología educativa como factor de calidad

El trabajo realizado por Casanova (2012) apunta a la metodología educativa como uno de los factores de calidad de los sistemas educativos. De manera más reciente, Egido (2015) recalca la importancia de la enseñanza en el aula como un importante factor de calidad.

En este caso, se entiende por metodología educativa la peculiar forma de realización de las funciones y tareas que se orientan a la consecución de objetivos educativos. Por su origen etimológico y por su contenido conceptual, dicha metodología tiene un carácter mediacional, en cuanto que trata de poner ante el educando las competencias a desarrollar y los objetivos que han de lograrse con la educación, y sugiere para ello el modo y los recursos más convenientes para alcanzar las metas propuestas. Si bien el tratamiento metodológico propio de una institución educativa caracterizará, como tal, al conjunto de sus componentes o a la mayoría de ellos, el ámbito más estricto de la acción metodológica lo constituye el aula o grupo clase, donde el profesor y los alumnos abordan juntos su misión educativa compartida. Hasta tal punto ello es así, que la experiencia pone de manifiesto que las características propias del aula influyen más en el rendimiento de los alumnos que las del propio centro educativo en que se ubica (Scheerens y Creemers, 1989).

Aun cuando será el equipo de profesores o el profesor quien, en última instancia, ha de fijar con sus alumnos (en su caso) el planteamiento metodológico más adecuado, es posible establecer con carácter general el perfil metodológico de la institución educativa en su conjunto. No obstante, cabe referirse a algunos principios básicos que deben estar presentes en un planteamiento metodológico propio de una institución educativa de calidad. Como principios básicos de una metodología educativa de calidad cabe referirse a los siguientes:

- La dedicación planificada. Implica: la dedicación, tanto individual como colaborativa; la planificación y programación; la organización y utilización de los recursos necesarios; la autoevaluación; el autoanálisis.
- La adaptación. Se acomodará: a las personas (estudiantes, profesores, familias, etc.); al propio entorno; y al contexto (social, familiar, educativo, económico, laboral, etc.).
- El empoderamiento (o “empoverment”) de las capacidades o competencias. Requerirá, entre otros aspectos: el empleo de una motivación positiva; de una evaluación formativa; de expectativas positivas (sobre el éxito de los implicados); la potencialización de la autoevaluación formativa; la promoción de la creatividad; el estímulo a la solución de problemas; la opcionalidad curricular y extracurricular.
- La creación de un clima interrelacional positivo. Para que ello pueda ocurrir habrá de promoverse: la atención afectiva o emocional; la seguridad; el orden; el silencio y sosiego; la disciplina; la comunicación abierta y multidireccional; la interacción positiva.
- La interrelación con otras entidades. Se promoverá esta interrelación con: las familias; la comunidad social; los sectores productivos, profesionales y laborales; la administración pública; otras instituciones o entidades, especialmente aquellas que tienen que ver con la educación.

Entre tales principios, cabe referirse de modo particularizado a la dedicación planificada, pues constituye un “factor de eficacia y mejora de los centros” (Villa *et al.*, 2015: 68). Parece evidente que la dedicación a la tarea es un componente importante de éxito en cualquier ámbito de actividad, incluida la propia educación: el esfuerzo constante, el trabajo intenso y concentrado en propósitos formativos constituyen una garantía de éxito. Es obvio que la acción

educadora en una institución de este tipo será el resultado de la dedicación de los individuos implicados (especialmente, profesores y alumnos), pero también de los equipos responsables (Rodríguez, 2016). Pero, con ser importante el esfuerzo que supone la dedicación, esta puede ser insuficiente si no va acompañada de una conveniente previsión, planificación y organización de los recursos necesarios y planteamiento de actividades innovadoras (Casanova, 2012).

Aspecto de gran interés dentro de este principio básico lo constituye la evaluación de los alumnos. Diversos autores manifiestan sus reservas al uso excesivo de evaluaciones externas basadas en estándares que no siempre se acomodan a los alumnos a los que se aplican, ni al contexto en el que estos se desarrollan (Casanova, 2012; Wrigley, 2006). A este respecto, Wrigley (2006) se expresa en los siguientes términos: “Cierta evaluación es necesaria para demostrar que determinado conocimiento y habilidades se han adquirido [...]. Todo depende de cómo se utilice la evaluación y de la forma en que se lleve a cabo” (p. 19). Por supuesto, el mismo autor se pronuncia claramente a favor de la evaluación formativa, subrayando, igualmente, la importancia de la autoevaluación, la evaluación en grupo por los alumnos, la evaluación orientada a la ayuda al alumno y el reconocimiento del aprendizaje cooperativo en lugar de la competitividad individual.

Del mismo modo, dentro de la atención a la dedicación planificada cabe considerar las tareas o deberes que los alumnos realizan en su casa por indicación de su profesor o profesores. En muchas ocasiones, tal dedicación exige, también, en alguna medida la ayuda, orientación o control por los propios padres. Cabe considerar, a este respecto, que los niños finlandeses apenas realizan deberes en sus casas y, sin embargo, en los informes internacionales suelen aparecer entre los que obtienen mejores resultados escolares. En investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos de Norteamérica (Cooper, 2008), se ha

puesto de manifiesto que la correlación entre la cantidad de deberes para casa y el éxito escolar es muy reducida en educación primaria y tan solo moderada en secundaria.

La adaptación constituye principio básico de acción metodológica. Esta se reflejará en la adecuación de los objetivos, los contenidos y los medios que se utilicen a quienes han de trabajar con los mismos: si ello es necesario para los propios profesores (puesto que son ellos quienes han de liderar la consiguiente acción educadora), lo es también para los alumnos, pues de nada sirve prever actuaciones que no se acomoden a sus posibilidades reales (Casanova, 2012). Igualmente afecta este principio a otras personas que puedan estar implicadas (por ejemplo, padres o personal de otro tipo). Pero, además de a las personas implicadas, la adaptación ha de extenderse al entorno, al contexto en que se sitúa el centro, al que corresponde al medio habitual en que se desenvuelven los alumnos e, incluso, al de los propios profesores: habrá, por tanto, que considerar los elementos contextuales de índole física, de orden familiar, social, educativo, económico, laboral y social (Vila y Casares, 2009).

La potenciación de la propia capacidad autoformatora de los alumnos constituye hoy un principio metodológico que emerge con gran fuerza en los actuales planteamientos pedagógicos. Cada vez se pone más de manifiesto que la única formación y aprendizaje posibles son los que llevan a cabo los propios educandos (aunque el profesor servirá como elemento estimulador y orientador). Como consecuencia, la preocupación fundamental ha de estar en la promoción de la capacidad autoformatora de tales educandos y en el desarrollo de aprendizaje activo (Rodríguez, 2016), sin olvidarse de la importancia que tienen las expectativas positivas sobre los alumnos: “ningún niño se pierde si un maestro cree en él” (Bueb, 2009: 19).

La ineludible introducción en la educación de las tecnologías digitales va a requerir una

modificación de la metodología, que deberá adaptarse a los estudiantes de la época actual (denominados, a veces, “nativos digitales”) quienes, frecuentemente, manejan tales tecnologías en mayor medida y con más habilidad que sus propios profesores. Su necesaria incorporación requerirá el planteamiento de procesos de enseñanza más creativos, con intensa intervención de los estudiantes y con empleo de tales tecnologías: “Hay que insistir [...] en la imprescindible transformación de las prácticas escolares, fomentando el desarrollo de proyectos colaborativos donde las TIC se conviertan en un canal de comunicación y de información imprescindible para garantizar unos escenarios de aprendizaje abiertos, ricos en estímulos y fuentes de información, motivadores para el alumnado” (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014: 67).

El establecimiento de un clima interrelacional favorable es, también, un principio básico de carácter metodológico que parece estar en la consecución de educación e instituciones educadoras de calidad: la experiencia pone de manifiesto que es difícil lograr objetivos de excelencia en un colectivo en el que las relaciones entre sus miembros son de enemistad o agresividad, o cuando no existe un ambiente relajado que propicie la aportación de ideas y el trabajo constructivo. Este clima interrelacional estará basado en el establecimiento de una comunicación abierta y multidireccional (Ainscow *et al.*, 2013), fundamentado en el respeto y estimación personal; se verá, también, facilitado cuando se atienda a las necesidades de reconocimiento y de tratamiento emocional o afectivo; mejorará en un ambiente de orden, relajación, seguridad y satisfacción académica (Zullig, Huebner y Patton, 2011), y se consolidará cuando la disciplina del grupo y de sus miembros sea una consecuencia que se derive de su interés por lo que realizan y del reconocimiento que obtienen por su esfuerzo.

Otro principio básico de carácter metodológico que se enfatiza en la educación actual es el de

la relación con otras entidades. En buena medida, la intervención comprometida en la educación obedece al interés que por esta muestran cada vez más todos los colectivos: la educación es el primer factor de desarrollo personal y social. Consecuencia de ello es la apertura e interrelación que las instituciones educativas se ven hoy obligadas a aceptar en un ejercicio de responsabilidad (Villa *et al.*, 2015). La derivación metodológica de dicha interrelación es la necesidad de que se tenga en cuenta y de que se articule oportunamente la relación con otras entidades, entre ellas: la familia, tal vez en primer término; la comunidad social; y otras instituciones cuya participación resulte ineludible o deseable.

## Método

A partir del planteamiento teórico efectuado, se ha tratado de recoger la opinión de los diferentes sectores implicados en el funcionamiento de las instituciones educativas en relación con los componentes y elementos o principios que influyen en la calidad de las mismas: todo ello con el propósito de ofrecer a los profesionales interesados un marco de referencia que pueda serles de utilidad en los diseños de perfiles de calidad institucional de los centros educativos. Dicha propuesta aspira, también, a servir de punto de partida para la configuración de pautas o instrumentos que puedan emplearse en la evaluación de los propios centros o instituciones, todo ello sin perjuicio de la acomodación que corresponda a cada uno de ellos y sin que suponga detrimento de la intervención de los implicados para la evaluación de la institución o de alguna de sus partes.

En base a ello, los objetivos de la presente investigación son:

- Conocer la importancia dada a los diferentes componentes del modelo de calidad propuesto.
- Establecer la importancia que la metodología tiene como componente fundamental de un modelo de calidad.

- Estimar la importancia otorgada a los diferentes componentes y elementos o principios constitutivos de la metodología.
- Comprobar la existencia de diferencias en la percepción de la metodología como componente fundamental de calidad en función de los sectores implicados en el funcionamiento real de tales instituciones: estudiantes, docentes, miembros del equipo directivo, familias (padres y madres) y otros miembros (inspectores, formadores, etc.).

La investigación planteada es esencialmente descriptiva y, dada la fase inicial en la que se encuentra el estudio, puede considerarse también como exploratoria. Como investigación descriptiva trata de no manipular las variables y detectar la inferencia de las generalizaciones (Best y Kahn, 2003). Como investigación exploratoria pretende ser el origen de una teoría o una hipótesis o, al menos, ofrecer nuevas perspectivas sobre los contenidos estudiados. En su desarrollo se ha utilizado una metodología cuantitativa.

Dentro de la Asociación Europea Liderazgo y Calidad de la Educación<sup>1</sup>, de la cual forman parte destacados profesores universitarios de ámbito nacional e internacional y que busca formular propuestas relativas al liderazgo pedagógico y a la calidad de la educación, se ha desarrollado un cuestionario con el que se pretende recoger información sobre la importancia de los diferentes elementos de un modelo de calidad para instituciones educativas

Dicho instrumento se estructura en tres bloques:

- Datos de identificación.
- Ítems de investigación, con una escala tipo Likert de 9 puntos (1-9), referidos a la importancia otorgada a los componentes básicos del modelo de calidad propuesto, a saber: los valores como producto



educativo; la satisfacción del alumnado; la satisfacción del personal del centro; el impacto del producto educativo; la disponibilidad de medios materiales y personales; la organización y planificación de la institución (o diseño estratégico, que incluye entre otros documentos, el proyecto educativo de centro); la gestión de los recursos; la metodología educativa; el liderazgo pedagógico de los miembros del equipo directivo. Además, dentro de cada componente se incluyen una serie de descriptores. Concretamente, en el caso de la metodología educativa se han considerado como elementos o principios metodológicos de calidad los siguientes:

- La previsión de la actuación educativa.
  - La acomodación al alumnado.
  - La adaptación al contexto.
  - El clima positivo de relación interpersonal.
  - La motivación positiva.
  - Las expectativas positivas de los alumnos.
  - El estímulo a la creatividad.
  - Las relaciones con la familia y la comunidad.
  - Las ofertas curriculares y extracurriculares.
  - La dedicación o trabajo con intensidad.
  - La evaluación frecuente de los alumnos.
- Valoración del cuestionario por parte de los encuestados.

La construcción del cuestionario se ha realizado tomando como referencia las diversas bases teóricas, la información obtenida mediante veinte entrevistas abiertas realizadas a profesionales y personas implicadas en la educación y en el funcionamiento de los centros educativos, y el juicio de doce expertos nacionales e internacionales que han colaborado en la redacción

y análisis de contenido. Posteriormente, se realizó una primera aplicación del instrumento elaborado a 126 participantes (entre ellos, profesores, directivos de centros, inspectores de educación, estudiantes de centros de diferentes niveles, padres/madres de alumnos y profesores universitarios de diversos países), que expresaron sus observaciones y opiniones sobre el instrumento. Además, dicho cuestionario cuenta con un bloque final de valoración, donde se pregunta a los encuestados por la claridad, coherencia, pertinencia y adecuación de las preguntas del mismo. Así, la inicial validación de contenido y juicio de expertos ha sido completada con la validación reactiva descrita, sirviendo todo ello para la elaboración definitiva del cuestionario utilizado. Los datos de valoración obtenidos en el instrumento definitivo y considerado en la investigación indican que el 82,9% de los encuestados considera que todos los elementos del cuestionario hacen referencia a la calidad de una institución educativa, y el 94,6% afirma que dicho instrumento recoge todos los elementos relevantes sobre la calidad de la misma.

La fiabilidad del cuestionario se ha comprobado mediante el Alfa de Cronbach, cuyo coeficiente ha alcanzado un valor de 0,977, dato que indica una alta fiabilidad y un elevado nivel de consistencia interna.

Durante el año 2015, los diversos integrantes de la Asociación "Liderazgo y Calidad de la Educación" aplicaron en su entorno el instrumento de manera presencial. Se ha recogido información de un total de 1.160 cuestionarios, cuyos datos han sido tratados a través del programa estadístico SPSS 22.0 para la aplicación de técnicas descriptivas. El análisis se ha completado con el estudio de posibles diferencias significativas (ANOVAs) obtenidas en las medias aritméticas alcanzadas en los distintos ítems de investigación, según las puntuaciones otorgadas por diferentes sectores de opinión (estudiantes, docentes, equipo directivo, familias y otros). Posteriormente se



ha realizado un análisis “post hoc” para detectar entre qué miembros se daban dichas diferencias. Dada la necesidad de realizar comprobaciones múltiples, debido al número de categorías utilizadas en el contraste y para evitar errores tipo I (rechazar falsamente la hipótesis nula), se han utilizado las técnicas de Scheffé y Bonferroni.

La muestra obtenida, no probabilística de tipo accidental (tabla 1), pertenece en su mayor parte a España (70%) y Letonia (15%), y en ella están representadas todas las etapas educativas y sectores de opinión considerados en la investigación (estudiantes: 43%; docentes: 29%; familias: 12%; miembros del equipo directivo: 8%). Aunque si bien, dada la fase inicial en la que se encuentra el estudio, la muestra participante es limitada, Morales (2012) indica que, para muestras infinitas o poblaciones de tamaño desconocido, con una muestra de 1.067

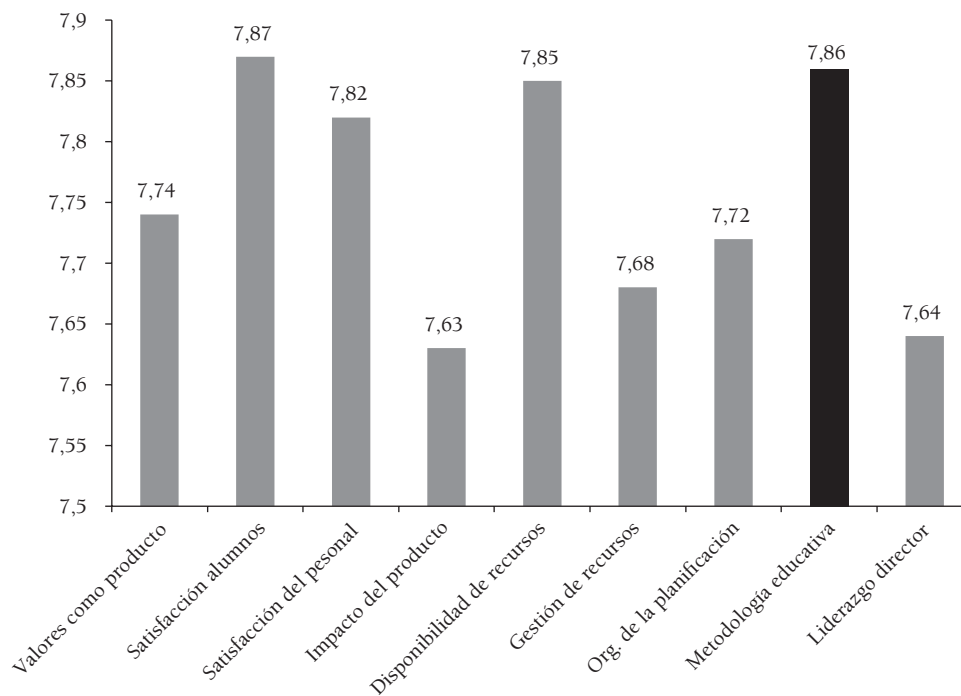
sujetos existe un nivel de confianza del 95%, admitiendo un margen de error muestral del 3%, por lo que se puede afirmar que, en su conjunto, la muestra final es suficientemente representativa.

## Resultados

Tras un primer análisis de la importancia otorgada a los diferentes componentes del modelo de calidad propuesto (gráfico 1), la media obtenida indica que los encuestados consideran que los principales componentes básicos de calidad de una institución educativa son la satisfacción del alumnado ( $\bar{X}=7,87$ ;  $SD=1,436$ ), la metodología educativa ( $\bar{X}=7,86$ ;  $SD=1,254$ ), la disponibilidad de recursos ( $\bar{X}=7,85$ ;  $SD=1,314$ ), la satisfacción del personal del centro ( $\bar{X}=7,82$ ;  $SD=1,329$ ) y los valores como producto educativo ( $\bar{X}=7,74$ ;  $SD=1,420$ ).

TABLA 1. Procedencia de los encuestados

País	España	70,4%
	Letonia	14,9%
	Ecuador	3,9%
	Perú	3,1%
	Bolivia	2,6%
	Otros (Chile, Colombia y México)	5,1%
	Etapas educativas	Educación Infantil
Educación Primaria		15,3%
Educación Secundaria Obligatoria		32,9%
Bachillerato y similares		21,4%
Universidad		17,3%
Sector de opinión	Estudiantes	42,9%
	Docentes	29,2%
	Familias	11,9%
	Equipo directivo	8,4%
	Otros (inspectores, formadores, etc.)	7,6%

**GRÁFICO 1. Importancia otorgada a los diferentes componentes del modelo de calidad propuesto**

Deteniéndonos en la metodología, que es el eje de la investigación aquí presentada, puede observarse que es el segundo componente que más importancia recibe. Estos datos ponen de manifiesto la importancia que los encuestados otorgan a este componente básico de calidad de una institución educativa.

Si analizamos los valores promedios que se han obtenido para cada uno de los sectores que emitieron su opinión sobre la metodología (tabla 2), se puede observar que, aun situándose en niveles relativamente elevados, son los miembros de los equipos directivos quienes otorgan la máxima valoración a este predictor

**TABLA 2. Importancia otorgada a la metodología educativa según el sector de opinión**

	$\bar{X}$	SD	Límite inferior	Límite superior
Estudiantes	7,48	1,277	7,36	7,60
Docentes	8,11	1,101	7,99	8,23
Directivos	8,51	0,729	8,36	8,66
Familias	7,92	1,398	7,68	8,16
Otros	8,11	1,298	7,84	8,39

de calidad ( $\bar{X}=8,02$ ), apreciándose además una menor dispersión en las puntuaciones emitidas ( $SD=0,729$ ). El segundo lugar por orden de ponderación lo ocupan la valoración realizada por los docentes ( $\bar{X}=8,11$ ) y la otorgada por el grupo de “otros” ( $\bar{X}=8,11$ ). Le sigue la efectuada por las familias ( $\bar{X}=7,92$ ) y, a una cierta distancia de las anteriores, la de los estudiantes ( $\bar{X}=7,48$ ).

En el ANOVA de un factor realizado se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por los diferentes sectores ( $F=22,823$ ;  $p=0,000$ ). Los contrastes *post hoc* posteriores indican que las diferencias se dan entre los miembros de los equipos directivos y las familias (la media de estas es significativamente inferior) y entre los estudiantes y el resto de sectores. La media de los estudiantes es inferior en todos los casos.

Realizando un análisis más detallado de los diferentes elementos y principios constitutivos de la metodología educativa como componente básico de calidad (tabla 3), se puede comprobar que la existencia de expectativas positivas sobre los alumnos ha obtenido la media aritmética global más alta ( $\bar{X}=7,75$ ) y, en segundo lugar y casi equivalente, el clima positivo de relación interpersonal ( $\bar{X}=7,74$ ). El tercer lugar por orden de importancia lo ocupa la acomodación al alumnado y la atención a la diversidad existente ( $\bar{X}=7,71$ ). Sigue en importancia la motivación positiva del alumnado ( $\bar{X}=7,69$ ), la previsión y planificación previa ( $\bar{X}=7,65$ ) y la dedicación a la tarea con intensidad ( $\bar{X}=7,62$ ). En orden decreciente de importancia se sitúan los principios de adaptación al contexto y evaluación frecuente del alumnado ( $\bar{X}=7,56$ ), apareciendo seguidamente las valoraciones referidas a la necesidad de las relaciones de la institución educativa con la familia y con la comunidad ( $\bar{X}=7,54$ ). Las puntuaciones inferiores corresponden al estímulo a la creatividad ( $\bar{X}=7,44$ ) y la opcionalidad curricular y extracurricular ( $\bar{X}=7,37$ ).

En cuanto a la media obtenida en la valoración que los encuestados de los diferentes sectores considerados en la investigación han realizado sobre los elementos o principios constitutivos de la metodología, las puntuaciones obtenidas son coherentes con la media otorgada a la metodología educativa como un componente esencial de calidad. No obstante, calculados los ANOVAs se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todos los casos. Los contrastes *post hoc* realizados indican que:

- En la mayoría de los elementos y principios metodológicos las diferencias significativas se han dado entre las medias de los estudiantes y el resto de sectores: la mayor puntuación es la otorgada por los miembros de los equipos directivos, seguida de la del colectivo “otros”, docentes, familias y, en último lugar, alumnos.
- El mismo orden en la puntuación otorgada por sectores encontramos en los principios de previsión de la actuación educativa y de evaluación frecuente del alumnado: en el primero, además de las diferencias entre las medias de estudiantes y resto de sectores, existen también divergencias entre la consideración de los miembros del equipo directivo y las familias. En el caso de la evaluación, las diferencias únicamente son significativas entre estudiantes y docentes/directivos/otros, quedándose en este caso al margen el sector familia, hecho que indica que alumnos y progenitores tienen una opinión más similar sobre la importancia de este principio.
- En el caso del estímulo a la creatividad, la media más alta es la obtenida por el colectivo “otros” seguida por la de directivos, docentes, familias y estudiantes. Esta diferencia de medias es significativa entre estudiantes y docentes/directivos/otros; entre directivos y familias; y entre estas últimas y el grupo “otros”.

TABLA 3. Media global, media por sectores y ANOVA de la importancia otorgada a los principios esenciales de una metodología educativa de calidad

Ítem	Media sector					F	Dif. Sign.	p Sch.	p Bonf.	D <sup>2</sup>	
	Est.	Doc.	Dir.	Fam.	Otros						
Previsión de la actuación <i>X</i> global: 7,65	7,27	7,88	8,28	7,69	8,08	19,761	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,035	,013		,065
							Es-Ot	,000	,000		
							Di-Fa	,029	,010		
Acomodación al alumnado <i>X</i> global: 7,71	7,32	7,99	9,15	7,83	8,15	20,247	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,003	,001		,066
							Es-Ot	,000	,000		
Acomodación al contexto <i>X</i> global: 7,56	7,11	7,87	8,12	7,70	8,00	24,778	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,001	,000		,080
							Es-Ot	,000	,000		
Relación interpersonal <i>X</i> global: 7,74	7,27	8,08	8,34	7,86	8,20	23,876	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,001	,000		,077
							Es-Ot	,000	,000		
Motivación positiva <i>X</i> global: 7,69	7,23	8,01	8,26	7,80	8,23	20,464	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,007	,002		,067
							Es-Ot	,000	,000		
Expectativas del alumnado <i>X</i> global: 7,75	7,39	7,97	9,29	7,80	8,24	16,957	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,046	,019		,056
							Es-Ot	,000	,000		
Estímulo a la diversidad <i>X</i> global: 7,44	7,01	7,80	7,97	7,30	8,07	18,576	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Ot	,000	,000		,061
							Di-Fa	,047	,019		
Relaciones con la familia y comunidad <i>X</i> global: 7,54	7,08	7,85	8,14	7,64	8,07	20,610	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,008	,002		,067
							Es-Ot	,000	,000		

**TABLA 3. Media global, media por sectores y ANOVA de la importancia otorgada a los principios esenciales de una metodología educativa de calidad (cont.)**

Ítem	Media sector					F	Dif. Sign.	p Sch.	p Bonf.	D <sup>2</sup>
	Est.	Doc.	Dir.	Fam.	Otros					
Ofertas curriculares <i>X</i> global: 7,37	7,17	7,51	7,81	7,15	7,80	6,140	Es-Di.	,017	,005	,021
							Es-Ot	0,33	,012	
Trabajo con intensidad <i>X</i> global: 7,62	7,17	7,88	8,31	7,76	8,06	22,345	Es-Do	,000	,000	,072
							Es-Di	,000	,000	
							Es-Fa	,001	,000	
Evaluación del alumnado <i>X</i> global: 7,56	7,20	7,83	8,04	7,61	7,93	14,967	Es-Ot	,000	,000	,050
							Es-Do	,000	,000	
							Es-Di	,000	,000	
							Es-Ot	,001	,000	

- Dentro de las ofertas optativas curriculares y extracurriculares la puntuación más alta es la otorgada por los directivos, seguida de la del colectivo “otros”, docentes, estudiantes y familias. Son únicamente significativas las diferencias de medias de estudiantes con miembros del equipo directivo y con otros: en ambos casos son las menos relevantes, según el tamaño del efecto ( $D^2=,021$ ).

## Conclusiones y propuestas

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la elevada importancia otorgada a cada uno de los identificadores y predictores de calidad del modelo de referencia propuesto, especialmente la satisfacción del alumnado, la metodología educativa y la disponibilidad de recursos, confirmando la importancia de todos ellos según lo ya estimado en investigaciones previas (García *et al.*, 2012; Gento *et al.*, 2015). Esta confirmación está, también, en relación con las dimensiones validadas por Villa *et al.* (2015) para evaluar la gestión de calidad de un centro educativo (comunicación, planificación, reconocimiento y apoyo al profesorado, clima organizacional,

proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones con el entorno).

Aunque unos y otros obtienen puntuaciones elevadas, parece concederse a los identificadores de calidad institucional una mayor importancia que a los predictores: esta conclusión se alinearía con el planteamiento básico, según el cual la calidad se hace evidente a través de tales identificadores. Sin embargo, no parece que pueda prescindirse del valor de los predictores que, además de contribuir a la aparición de aquellos, forman parte también de los propios logros de calidad institucional.

La metodología, como componente fundamental de la calidad de una institución educativa, ocupa un lugar destacado, en consonancia con lo ya apuntado por Graffe (2002). Este componente básico de calidad, que se sitúa en el segundo lugar por orden de mayor a menor importancia, ha obtenido una valoración media, por el conjunto de todos los sectores, de 7,86 (sobre una máxima de 9). Es más, la puntuación media obtenida sobre la importancia de la metodología educativa es tan solo superada por uno de los identificadores de calidad, a saber: la satisfacción del alumnado. Puede verse, por tanto, que, aun cuando el valor promedio de los

predictores en su conjunto es ligeramente inferior al de los identificadores de calidad, la metodología educativa, como predictor de calidad, alcanza una ponderación media que la sitúa inmediatamente después del identificador de calidad denominado satisfacción del alumnado.

Una prueba evidente de que en el modelo de calidad planteado como referente no es conveniente hacer una división tajante entre inversión-resultados (o *input-output*) la encontramos precisamente en este componente básico: la metodología educativa es el ejemplo más palpable de que la forma en que se lleve a cabo el proceso educativo no solo influye sobre el producto educativo y sobre otros resultados, sino que crea, también, hábitos y modos de actuar que constituyen un patrimonio que puede considerarse como efecto de la propia acción educativa (Scheerens, 1992; Scheerens y Creemers, 1989).

Si la metodología educativa como componente fundamental de la calidad de una institución educativa ocupa un lugar destacado, en opinión de los miembros e implicados consultados, son igualmente valorados como de gran importancia la mayoría de los elementos o principios que la constituyen. Tan es así que, de los once principios sugeridos, nueve de ellos obtuvieron una valoración promedio superior a los siete puntos y medio (sobre una puntuación máxima de 9), quedando tan solo dos por debajo: el estímulo a la creatividad y la opcionalidad curricular y extracurricular.

En este sentido, las expectativas positivas del alumnado es el principio más valorado y, en segundo lugar y casi equivalente, el clima interrelacional positivo: este segundo aspecto parece estar en consonancia con la tendencia metodológica actual de que lo realmente importante es crear un clima de relación interpersonal positivo y potenciador de la capacidad de los individuos para su propia formación y desarrollo (Casanova, 2012).

El tercer lugar por orden de importancia lo ocupa la acomodación de la metodología a las características y circunstancias concretas del alumnado y la

atención a la diversidad. Este hecho recalca la necesidad de que el profesorado identifique las necesidades educativas específicas de los alumnos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (López y González, 2011) y actúe en consecuencia. Todo indica, pues, que este principio es uno de los que tienen que caracterizar a la moderna pedagogía, que debe focalizarse en el alumno más que en el profesor.

Similar valoración obtiene el principio de motivación positiva, al que siguen en importancia elementos o principios metodológicos, tales como la necesidad de la previsión y planificación previa, considerada por algunos autores como un elemento importante en la mejora de los centros docentes (Bernhardt, 2013). De igual manera, la dedicación a la tarea o realización del trabajo con intensidad corrobora el axioma de que difícilmente se produce el auténtico éxito si no hay verdadero esfuerzo. Sucesivamente, se incorporan las valoraciones referidas a la adaptación al contexto y a la evaluación frecuente del alumnado; pero esta última, por sí misma, no mejora el rendimiento ni la calidad de la educación si no tiene un efecto de *feedback* optimizante que ayude a los evaluados a mejorar los resultados y a reforzar su autoestima (Pedró, 2015).

La necesidad de las relaciones de la institución educativa con la familia y con la comunidad, el estímulo a la creatividad y, en último lugar, la opcionalidad curricular y extracurricular, son los principios metodológicos considerados menos importantes. La baja valoración de las ofertas curriculares y extracurriculares es probable que esté influenciada por la falta de tradición que, en la educación formal, existe en relación con las actividades extracurriculares. Los profesores, frecuentemente, consideran que no tienen tiempo para desarrollar los programas de las materias del currículo (González y Palomares, 2015), por lo que estiman poco conveniente introducir nuevas ofertas fuera de este último. Se plantea, además, la dificultad de definir claramente quiénes se responsabilizan de las correspondientes actividades extracurriculares.

Los resultados obtenidos en función de los diversos sectores implicados en el funcionamiento real de tales instituciones educativas indican que todos ellos otorgan una gran importancia a los diferentes componentes del modelo de calidad propuesto. Sin perjuicio de reconocer que todos los sectores consultados consideran que la metodología educativa es de gran importancia para la calidad de un centro educativo, resulta ser significativamente diferente la estimación otorgada por los miembros de los equipos directivos y docentes en relación con la aportada por las familias y, especialmente, por los estudiantes: la valoración del grupo de profesionales es siempre superior a la de las familias y a la de los estudiantes. Este hecho puede ser debido a que, por su formación profesional, docentes y directivos tienen un mayor conocimiento técnico y pedagógico. Tal hipótesis abre una nueva vía de estudio de cara a posibles futuras investigaciones. Asimismo, dado que, en general, estas diferencias son estadísticamente significativas entre estudiantes y el resto de sectores, es necesario aumentar la muestra en futuras investigaciones para que sea ampliamente representativa en todos ellos y profundizar en el estudio de la mismas, puesto que las diferencias encontradas pueden entenderse como indicios de una cierta intensidad en la mayor o menor consideración de la importancia que se otorga a este componente de calidad y a los elementos y principios constitutivos del mismo.

Además, dada la posible limitación de la muestra debido a la fase inicial en la que se encuentra el

estudio, el equipo investigador pretende llevar a cabo una ampliación de la misma y realizar, igualmente, análisis comparativos entre los diversos países participantes en la investigación. Es oportuno también, de cara a estas futuras investigaciones, realizar un análisis factorial que corrobore, en su caso, el ajuste de la estructura teórica del instrumento utilizado.

Los resultados obtenidos hasta este momento permiten asumir como referente a tener en cuenta el modelo de calidad para instituciones educativas propuesto, en el cual la metodología educativa ocupa un lugar sumamente importante, puesto que el planteamiento y desarrollo del mismo no solo se establece a partir de fuentes de autoridad académica conocedoras de la propia realidad educativa, sino que también se ha basado en la propia opinión de los sectores y personas implicadas en el funcionamiento real de centros e instituciones educativas. Hacerlo así se debe al convencimiento de que lo que realmente impulsa la mejora de una organización o grupo humano no es tanto la evaluación que de la situación puedan llevar a cabo expertos evaluadores externos (Casanova, 2012), por muy calificados que estos sean, sino que más bien es la percepción de la realidad y su valoración interna por los implicados lo que puede poner a estos en acción para mejorar la realidad que les afecta y cuya necesidad de optimización perciben ellos como necesaria: “no es posible la mejora de la calidad salvo que los individuos estén dispuestos a reconocer que tal mejora es necesaria” (Crosby, 1989: 81).

---

## Nota

<sup>1</sup> <http://www.leadquaed.com/>

---

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2013). *Creating the conditions for school improvement: A handbook of staff development activities*. New York: Routledge.
- Bernhardt, V. (2013). *Data analysis for Continuous School Improvement*. New York: Routledge.



- Best, J. W. y Kahn, J. V. (2003). *Research in Education* (9th. Edition). Boston: Library of Congress.
- Bueb, B. (2009). *Von der Pflicht zu Führen*. Berlin: Ullstein.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Cooper, H. (2008). Does Homework Improve Academic Achievement?: If So, How Much Is Best? *SEDL Letter*, XX(2). Recuperado de <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v20n02/homework.html>
- Crosby, P. B. (1989). *Running Things. The Art of Making Things Happen*. New York: Mentor.
- De Bono, E. (1993). *Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona: Paidós.
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón*, 67(1), 71-84. doi: 10.13402/Bordon.2015.67105
- Fernández, M. J. y Senkāne, L. (2015). Educational leadership in higher education: Professionalism versus emotional satisfaction. A case study from Latvia. In I. Margeviča-Grinberga, G. Kraģe, M. J. Fernández e I. Odiņa (eds.), *Improving the Quality of Thinking and Action in Higher Education; The Roles of Cognition and Emotion. Proceedings of the 3rd International RIAICES Congress* (pp. 76-93). Latvia: University of Latvia.
- García, M., Gento, S., Palomares, A. y González, R. (2012). Liderazgo educativo y su impacto en las instituciones educativas. En M. Lorenzo y M. López (coords.), *Respuestas Emergentes desde la Organización de Instituciones Educativas* (pp. 327-370). Granada: Universidad de Granada.
- García-Valcárcel, A., Basilota, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, XXI, 65-74. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Gento, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total* (3ª edición). Madrid: La Muralla.
- Gento, S. y González, R. (2014). Axiological Basis for a Curriculum Design in Educational Institutions of Quality: A View From Spain. In D. Brook Napier (ed.), *Qualities of Education in a Globalised World* (pp. 131-148). The Netherlands: Sense Publishers.
- Gento, S., Günter, H., González, R., Palomares, A. y Orden, V. J. (2015). Promoting the quality of educational institutions by educational leadership. *US-China Education Review B*, 5(4), 215-232. doi: 10.17265/2161-6248/2015.04.001
- González, R., Gento, S. y Orden, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144. Recuperado de <http://rieoei.org/rie70a07.pdf>
- González, R. y Palomares, A. (2015). Inclusión educativa de calidad del alumnado procedente de otras culturas. En T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (comps.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo 2015* (pp. 1066-1071). Granada: AEPC.
- Graffe, G. J. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495-517. Recuperado de [http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000300007](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007)
- López, I. y González, I. (2011). Aproximación a los factores de mejora de la eficacia escolar derivados del programa IQEA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 345-361. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41486/23587>
- Morales, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>
- Pedro, F. (2015). Las políticas de investigación e innovación en educación: una perspectiva supranacional. *Bordón*, 67(1), 39-56. doi: 10.13042/Bordon.2015.67103

- Rodríguez, G. A. (2016). Análisis teórico-reflexivo sobre los factores que intervienen en la calidad de los aprendizajes y práctica docente. *Revista Gestión de la Evaluación*, 6(1), 102-119. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v1i1.22723>
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling*. London: Casell.
- Scheerens, J. y Creemers, B. (1989). Conceptualizing School Effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706. doi: 10.1016/0883-0355(89)90022-0
- Sergiovanni, T. J. (2004). *What's in it for Schools?* Abingdon, Oxon: Routledge Falmer.
- Smith, B. L. y McGregor, J. (2009). Learning Communities and quest for quality. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 118-139. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09684880910951354>
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones en la escuela y el entorno social*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Villa, A., Troncoso, P. E. y Díez, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad de los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 65-82. doi: <http://dx.doi.org/10.6081/rie.33.1.199921>
- Wrigley, T. (2006). *Another School is Possible*. London: Bookmarks.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. y Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145. doi: 10.1002/pits.20532

## Abstract

---

### *Integration of perspectives on a methodological profile for quality education*

**INTRODUCTION.** At a quality educational institution the available resources, implemented processes and achieved results must fall under the ideal theoretical model for perfect performance in an educational setting. It is not required that this particular model be the same for every institution. Instead, it must be aligned to their own specific characteristics and circumstances, while taking into consideration the benchmarks provided by globalisation, which have an impact on today's educational frameworks. Nevertheless, it is clear that all models share some core quality elements. **METHOD.** With the intention of offering interested professionals a reference framework for the design of institutional quality profiles, this study proposes a quality model for educational facilities where an educational methodology has been shown to be of particular relevance. During its development, a quantitative methodology has been followed, with the use of a questionnaire designed for this purpose, which had been verified for reliability and duly validated. A total of 1160 of these had been completed and collected from Spain, Latvia and several Latin American countries. **RESULTS.** The data obtained depicted that the various sectors comprising the educational facilities consider an educational methodology as being an essential component benefiting quality education and these very facilities. The data also place great importance on the various elements or founding principles of this methodology. **DISCUSSION.** An educational methodology is one of the main quality components for an educational institution and for education. Under the breadth of such methodology, the main elements or principles taken into account are the positive expectations for students and the development of a positive interrelation setting, circumstances that are aligned to current methodological thought, which foster the development of a setting that enhances the students' ability to behave in accordance with their own personal traits, interests and needs.

**Keywords:** *Quality Education, Educational facilities, Quality benchmarking model, Quality methodology.*

## Résumé

---

### *Intégration de diverses perspectives dans le profil méthodologique visant une éducation de qualité*

**INTRODUCTION.** Dans toute institution éducative de qualité, les ressources disponibles, les procédés appliqués, et les résultats obtenus doivent s'adapter au modèle théorique idéal de fonctionnement parfait dans le domaine éducatif. Il n'est pas impératif que ce modèle soit le même pour toutes les institutions; bien au contraire, il doit pouvoir être adapté aux spécificités et circonstances concrètes de chacune d'elles, sans préjudice des références offertes par la globalisation qui affecte de nos jours les systèmes éducatifs. Il est cependant évident que tous les modèles partagent des composants-base de qualité. **MÉTHODE.** Dans le but d'offrir aux professionnels intéressés un cadre de référence pour la conception de profils de qualité institutionnelle, la recherche réalisée propose un modèle de qualité des institutions éducatives dans lequel la méthodologie éducative acquiert une importance fondamentale. Son développement est basé sur une méthodologie quantitative, qui utilise un questionnaire réalisé expressément, dûment validé, et à fiabilité éprouvée, duquel 1160 exemplaires remplis ont été déjà recueillis en Espagne, Lettonie et divers pays de l'Amérique Latine. **RÉSULTATS.** Les données obtenues mettent en évidence que les différents secteurs qui intègrent les institutions éducatives considèrent la méthodologie éducative comme un composant fondamental de la qualité de l'éducation et de ces institutions. Lesdites données confèrent aussi une grande importance aux différents éléments ou principes qui constituent cette méthodologie. **DISCUSSION.** La méthodologie éducative est un des principaux composants de la qualité de toute institution éducative et de l'éducation. Dans le cadre de cette méthodologie, les principaux éléments ou principes à considérer sont les attentes positives en relation à l'ensemble des élèves, et le développement d'un climat interrelationnel positif, ce qui est aligné sur les tendances méthodologiques actuelles, qui proposent de développer un climat favorisant la capacité des élèves à agir en fonction de leurs caractéristiques, intérêts et besoins propres.

**Mots-clés:** *Qualité de l'éducation, Qualité des institutions éducatives, Modèle référence de la qualité, Méthodologie de la qualité.*

## Perfil profesional de los autores

---

### **Samuel Gento Palacios (autor de contacto)**

Catedrático de Universidad en la UNED en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Doctor *honoris causa* por la Universidad de Letonia. Profesor emérito en la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela. Ha desempeñado el cargo de coordinador de Planes de Estudios y primer vicedecano en la Facultad de Educación de la UNED. Es presidente honorífico de la Asociación Europea "Liderazgo y Calidad de la Educación". Sus publicaciones y líneas de investigación giran, especialmente, en torno al tratamiento educativo de la diversidad, calidad de la educación y liderazgo educativo.

Correo electrónico de contacto: [sgento@edu.uned.es](mailto:sgento@edu.uned.es)

Dirección para la correspondencia: UNED. Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal, 14 (Despacho 208). 28040-Madrid.

### **Raúl González Fernández**

Diplomado en Magisterio, licenciado en Psicopedagogía y doctor en Ciencias de la Educación. Profesor asociado en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación (UNED). Su actividad docente se centra en la formación de los educadores sociales y docentes. Secretario de la Asociación Europea “Liderazgo y Calidad de la Educación”. Ha participado en diversos trabajos de investigación sobre el tratamiento educativo de la diversidad y la mejora de la calidad educativa, teniendo múltiples publicaciones y comunicaciones sobre esta temática.

Correo electrónico de contacto: [raulgonzalez@edu.uned.es](mailto:raulgonzalez@edu.uned.es)

### **Ascensión Palomares Ruiz**

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la UCLM. Licenciada y doctora en Ciencias de la Educación por la UNED. Coordinadora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación (UCLM). Es presidenta de la Asociación Europea “Liderazgo y Calidad de la Educación”. Su perfil docente e investigador se centra en educación social, prácticum, atención a la diversidad, educación inclusiva, liderazgo y calidad de la educación, derechos humanos, formación del profesorado y TIC. Ha publicado trece libros y más de cien artículos sobre estos temas y ha colaborado en diversas obras colectivas.

Correo electrónico de contacto: [ascension.palomares@uclm.es](mailto:ascension.palomares@uclm.es)

### **Vicente Jesús Orden Gutiérrez**

Licenciado en Educación Física y doctor en Ciencias de la Educación. Profesor colaborador en la Facultad de Educación (UNED). Docente del Máster Universitario en Tratamiento Educativo de la Diversidad. Miembro de la Asociación Europea “Liderazgo y Calidad de la Educación”. Ha participado en diversos trabajos de investigación sobre el tratamiento educativo de la diversidad, educación física adaptada y liderazgo pedagógico, teniendo varias publicaciones y comunicaciones sobre estas temáticas.

Correo electrónico de contacto: [vorden@invi.uned.es](mailto:vorden@invi.uned.es)