



## DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DE VARIABLES EDUCATIVAS ANTES Y DESPUÉS DE LA IMPLANTACIÓN DE SISTEMAS DE ACREDITACIÓN DE CALIDAD

*Xabier Etxague, Asier Huegun, Arkaitz Lareki,  
Juan Carlos Sola y Pedro Aramendi*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art1.pdf>

Fecha de recepción: 12 de noviembre de 2008  
Fecha de dictaminación: 18 de marzo de 2009  
Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009



Los movimientos por la calidad (y especialmente las normativas ISO y EFQM) se iniciaron en el mundo de la empresa y como en otras ocasiones derivaron al poco, también al campo educativo. Así, en la última década numerosos centros o instituciones socio-educativas se han sometido a evaluaciones externas que acrediten su trabajo según modelos de aseguramiento de la calidad. Esta aplicación de los modelos de calidad al campo educativo se ha llevado a cabo no sin polémica. Ha sido debatido desde diversos frentes e interpretado desde perspectivas muy diferenciadas. Principalmente vuelven a aparecer los enfoques basados en los tres paradigmas clásicos de investigación: tecnológico, interpretativo y socio crítico. La conceptualización de la calidad desde un enfoque tecnológico, considera que los centros son unos referentes externos de tipo empresarial obligados a conseguir unos resultados previamente diseñados. Los presupuestos teóricos de este enfoque son los que mejor han coincidido con las bases teóricas de los modelos para la acreditación de la calidad. En opinión de Cantón (2004:44) para este enfoque la calidad *"sería como una armadura de hierro, potente, brillante, resistente, homologable y exhibible ante los demás, pero a la vez, rígida, incómoda y pesada"*.

El enfoque interpretativo concibe los centros educativos como universos contruidos de dentro hacia fuera cuyas dinámicas se deben analizar a la luz de las interpretaciones hechas por los propios actores. Este enfoque ha tenido grandes dificultades para integrar en sus procesos de gestión interna las dinámicas de acreditación de la calidad. Para entender estos conflictos debemos tener en cuenta el rechazo de este enfoque a los criterios e indicadores de evaluación que vienen impuestos a partir de referencias y experiencias externas.

Los enfoques críticos también han puesto reparos y cuestionamientos hacia los modelos de calidad implantados en el mundo socioeducativo. Desde Le Mouel (1992), Wilson (1992), Calcagno y Calcagno (1995) y Apple (1997), hasta los más conocidos entre nosotros, Santos Guerra (1998), Escudero (1998) y Gimeno Sacristán (2003) han cuestionado algunos de los aspectos de los modelos de calidad aplicados a la educación. Entre las objeciones, Cantón (2004) señala algunas como:

- *"Asimilarla a eficiencia, mercantilismo y eficacia"*
- *"Utilización de una jerga discutida y cuestionada"* (vocablos como 'liderazgo', 'cliente' 'proveedores' etc.)
- *"Cuestionamiento ideológico"* (individualismo exacerbado, competitividad extrema, relativismo moral, falta de equidad, elitismo y olvido de los desfavorecidos, imperio de las leyes de mercado, etc.)

Sin embargo, parece que estos cuestionamientos realizados desde presupuestos teóricos no han impedido el que desde hace ya unos cuantos años muchos centros de enseñanza hayan introducido en sus dinámicas organizativas y de gestión los modelos de calidad. Como es entendible los pioneros en la introducción de los sistemas de acreditación en el mundo educativo fueron aquellos más próximos al mundo de la empresa como son los centros de Formación Profesional.

Evidentemente es difícil llegar a un acuerdo en lo que significa en educación un concepto tan poliédrico y complejo como el de "calidad". Como dice González Galán (2004) se parte del supuesto de que la calidad de los centros puede ser evaluada a través de ciertos indicadores cuya elección debe partir de un modelo teórico susceptible de validación empírica. El problema radica en la cantidad de variables que pueden intervenir en la evaluación de los centros, y qué variables vamos a utilizar como indicadores de calidad en su evaluación.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (España) tenemos una cantidad importante de centros y entidades socio-educativas que poseen diplomas que les certifican como centros de calidad según los modelos por los que han sido evaluados. Sin embargo, hasta ahora, no se han realizado investigaciones que recojan la opinión que tienen los docentes sobre cómo han cambiado ciertos aspectos pedagógicos desde su puesta en marcha. Es decir, según la opinión de los docentes ¿Cuáles son los efectos de estos programas de calidad en el centro educativo? ¿Cuál es el impacto de estos programas en la mejora del proceso educativo? ¿Y más concretamente en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son los efectos de los programas importados del mundo de la empresa en los centros educativos?.

## 1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamos aportar información relevante que pueda redundar en la mejora de los modelos para la evaluación y certificación de la calidad; y para ello el grupo CUDEA del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco hemos llevado a cabo un análisis de la percepción que tiene el profesorado sobre el cambio de ciertas variables educativas en centros que están implicados en proyectos de certificación de la calidad (este trabajo ha sido subvencionado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Código: 1/UPV00048.230-H-15905/2004). Somos conscientes de que la modificación de los modelos en orden a su mejor adecuación es un objetivo ambicioso que supera el ámbito de este equipo. A pesar de ello pretendemos contribuir a esta mejora aportando informaciones que puedan ser tenidas en cuenta por los creadores de los modelos de certificación; por ello buscamos:

- Analizar, desde la perspectiva del profesorado, cómo han cambiado ciertas variables educativas en los centros que están inmersos en programas de certificación de la calidad.
- Identificar cuáles de estos cambios considera el profesorado que están directamente relacionados con la implantación de los programas de calidad.
- Analizar la incidencia que para los docentes han tenido los procesos acreditativos para la consecución de más recursos y/o apoyos institucionales.
- Registrar la incidencia que según el profesorado han tenido los programas de acreditación de la calidad en las distintas dimensiones configurativas de los centros: organizativas y curriculares.
- Analizar la incidencia que para los docentes han tenido los procesos acreditativos en las dinámicas del aula o de campo de intervención.
- Comprobar si el profesorado ha detectado un cambio de la imagen social del centro desde que se puso en marcha el programa de certificación de la calidad.

En definitiva, se pretende aportar información relevante sobre la percepción que tiene el profesorado de los cambios que se han producido desde la implantación de las normas de calidad ISO y FQM en sus centros, siempre atendiendo un listado de variables y grupos de variables predeterminados de antemano. Asimismo, pretendemos conocer cuáles de estos cambios están relacionados con la puesta en marcha de programas de acreditación de la calidad.

## 2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio empírico hemos optado por un modelo de investigación de carácter descriptivo, que pretende "*recoger la información actual detallada que describe una situación, identificar problemas, realizar comparaciones y evaluaciones, y planificar futuros cambios y tomas de decisiones*" (Van Dalen y Meyer, en Colás y Buendía, 1998). Entendemos que este modelo es el más adecuado para alcanzar los objetivos propios de las investigaciones descriptivas.

Asimismo, esta investigación es también parcialmente asociativa ya que se han llevado a cabo análisis estadísticos para determinar los niveles de significación relativos a las diferencias que se expresan matemáticamente entre variables (en nuestro caso, diferencias en la percepción de variables educativas "antes" y "después" de la implantación de sistemas de acreditación de calidad, y análisis de las mejoras que son "atribuibles" a los planes). Según Gento (2004:32) esto no haría sino ratificar la naturaleza descriptiva del estudio ya que "*asimismo, puede considerarse como investigación descriptiva el estudio de asociaciones entre variables*".

En concreto la opción metodológica seguida es la técnica de *investigación por encuesta* (Borg y Gall, 1979; Cohen y Manion, 1990; Colás y Buendía 1998; Buendía *et al.*, 1999) que desde una perspectiva integradora (Dendaluz, 1998) incorpora aspectos propios de la investigación cualitativa y cuantitativa. Existe un consenso bastante amplio (Cohen y Manion, 1990; Borg y Gall, 1979; Colas y Buendía, 1998; Buendía *et al.*, 1999) para determinar las etapas que tienen que guiar el diseño de una investigación descriptiva por encuesta. Basándonos en ellos la secuencia de los diferentes pasos que hemos dado ha sido la siguiente:

1. Definición de los objetivos de investigación.
2. Decidir la información necesaria.
3. Definir la población objeto de estudio.
4. Establecer los recursos disponibles.
5. Elegir el método de encuesta.
6. Diseñar el cuestionario.
7. Planificar el método de análisis de los datos.
8. Realización de una encuesta piloto.
9. Revisión.
10. Selección de la muestra de sujetos.
11. Realización de la encuesta.
12. Codificación de los datos.
13. Tabulación y análisis de los resultados.
14. Redacción del informe.

En lo que respecta a las variables que han sido estudiadas en el presente estudio, cabe decir que éstas han sido agrupadas en torno a cuatro grandes campos con el fin de facilitar la viabilidad del estudio.

1. El primero de ellos hace referencia a los datos generales del centro, y en ella se recogen principalmente los datos del perfil del profesorado: edad, años de experiencia como docente, puesto que ocupa (director, coordinador, docente...), nivel educativo en el que imparte la docencia... etc.
2. El segundo campo denominado "inputs de entrada" agrupa a aquellas variables o grupo de variables principalmente relacionadas con las ayudas, subvenciones o recursos humanos o materiales que están a disposición de cada centro. En este campo se han introducido la participación en proyectos de mejora o de innovación educativa.

**CUADRO 1. CAMPOS Y DIMENSIONES ESTUDIADAS EN ESTA INVESTIGACIÓN**

Campos		Dimensiones /Constructos
Datos generales centro		Perfil del profesorado (edad, años docencia, nivel...).
Inputs de entrada		Recursos. Apoyos instituciones. Proyectos de innovación del centro. Formación del profesorado.
Procesos educativos.	Curriculares	Desarrollo de contenidos Estrategias de trabajo
	Organizativos.	Funcionamiento. Coordinación. Relaciones.
	Atención a la diversidad y orientación.	Detección, intervención, integración y convivencia.
Productos		Imagen del centro Resultados del alumnado (epistemológicos y humanísticos). Consecución de objetivos del PEC.

3. En el campo correspondiente a "procesos educativos" se han creado tres subgrupos diferentes: 1. Procesos curriculares (contenidos, estrategias de trabajo, atención de la diversidad); 2 Procesos organizativos (coordinación entre equipos, relación entre agentes educativos); y 3 Procesos de orientación y atención a la diversidad (detección, intervención, seguimiento e integración casos con alumnos con necesidades educativas especiales-NEE y convivencia).
4. Por último, en el campo de "productos" hemos agrupado las variables que están relacionadas con la imagen que proyecta el centro de cara al exterior, y las que están relacionadas con la obtención de mejores resultados académicos por parte de los alumnos.

Este esquema organizativo que agrupa a los constructos a estudiar (las variables correspondientes a cada campo y constructo se recogen en la tabla de resultados número 3) se trasladó al cuestionario que fue diseñado siguiendo las recomendaciones marcadas por Ary *et al.* (1990) y Colás *et al.* (1998). La parte central del mismo corresponde con una escala de valoración tipo Likert (1-5) en la que los docentes han tenido que valorar las variables que conforman los constructos o dimensiones.

La valoración que han hecho los docentes de cada una de las variables ha sido triple, recogiendo en cada una de ellas:

1. La percepción que tienen los docentes “antes” de la puesta en marcha del plan de calidad.
2. Su percepción “después” del plan de calidad;
3. Su percepción sobre el “impacto” que ha tenido el Plan de Calidad en los posibles cambios percibidos.

### 2.1. Muestra, recogida y análisis de datos

La recogida de datos se ha llevado a cabo durante dos años naturales (2006-2007). Se centró en el Territorio Histórico de Guipúzcoa (País Vasco, España) seleccionándose una muestra intencional (opinática) de los centros sobre los que recoger datos gracias a la información facilitada por los servicios de Inspección Educativa de la Consejería de Educación y el colectivo EUSKALIT (Fundación Vasca para el Fomento de la Calidad). Así se eligieron 12 escuelas representativas de las tres etapas (E. Infantil y Primaria, E.S.O y Formación Profesional) y de las diferentes situaciones administrativas (6 públicos, 6 privados-concertados) que en la actualidad tienen vigentes Planes de Calidad. En ellas, consultamos a 167 docentes de los 585 que durante ese curso formaban la plantilla de estos centros. Podemos afirmar que esta muestra es significativa de la población de profesores que imparten docencia en los centros que están implantando programas de certificación de la calidad para un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 6.57.

**TABLAS 1-2. PORCENTAJE DE LOS SUJETOS ATENDIENDO A LA ETAPA Y SU FUNCIÓN EN EL CENTRO**

Etapa en la que trabaja el docente	%	Responsabilidades en el centro	%
Educación infantil	10,8	Profesor	21,1
Educación Primaria	10,8	Tutor	42,1
Educación Secundaria Obligatoria	10,8	Coordinador	18,4
Bachillerato	59,6	Director	15,8
Formación profesional	08,1	Departamento de orientación	2,6
Total	100	Total	100

### 3. RESULTADOS

En el campo correspondiente a los “inputs de entrada” todas las variables han experimentado un cambio significativo (significatividad menor que 0.05). Por lo tanto, el profesorado considera que desde la fecha de puesta en marcha del plan de certificación de la calidad hasta el momento de realizar la encuesta, el centro dispone de mejores recursos (físicos, económicos y humanos), mayor apoyo institucional, una más adecuada formación del profesorado y una mayor participación del centro en proyectos de innovación educativa. Pero, según los mismos profesores, de todos estos cambios sólo la mayor participación en proyectos de innovación (correl. 0.487 y sign. 0.009) y el aumento de la formación del profesorado (correl. 0.462 y sign. 0.015) están relacionados con la puesta en marcha del Plan de Acreditación de la Calidad. Los cambios percibidos en la mejora de los recursos y en el mayor apoyo institucional no los consideran relacionados con este Plan.

**TABLA 3. MEDIAS PARA "ANTES" Y "DESPUÉS", Y SIGNIFICATIVIDAD DE LA PRUEBA TEST-T**

Campo	Dimensiones	Variables	Antes (media)	Después (media)	Test-T Sign.
Inputs- entradas del centro educativo	Recursos	Recursos físicos-materiales	2,6486	3,2162	0,000
		Recursos económicos	2,6786	2,9286	0,006
		Recursos humanos	2,3906	2,5625	0,014
	Apoyos	Apoyos institucionales	2,3750	2,6250	0,002
	Proyectos	Proyectos institucionales	2,6111	2,8556	0,000
	Formación	Formación profesores del centro	2,6019	3,1296	0,000
Procesos Educativos: Procesos curriculares	Curriculum	Impulso nuevos contenidos	2,7778	2,9877	0,000
		Relación contenido entre materias	2,7273	2,8636	0,059
		Relación contenidos y entorno	2,5161	2,7419	0,017
	Estrategias metodológicas	Estrategias de trabajo autónomo	2,6571	2,9143	0,005
		Estrategias grupales en el aula	2,7849	3,0753	0,001
		Estrategias activas de indagación	2,6296	3,0494	0,000
	Motivación	Motivación del alumnado	2,8083	3,0583	0,001
	Evaluación	Expectativas sobre los alumnos	3,0690	3,1724	0,264
		Evaluación de aprendizajes	2,6790	3,0741	0,000
Evaluación del currículum		2,4111	2,9667	0,000	
Procesos educativos: Organización del centro educativo	Funcionamiento	Funcionamiento equipo directivo	2,4444	2,9074	0,745
		Funcionamiento dep. orientación	2,4516	2,7258	0,007
		Funcionamiento profesores	2,8103	3,1638	0,000
		Funcionamiento alumnos en aula.	2,9667	3,1333	0,002
		Funcionamiento secretaría	3,000	3,2500	0,032
		Funcionamiento servicios (bus...)	2,7083	3,0000	0,050
		Funcionamiento consejo escolar	2,2581	2,3871	0,000
	Coordinación	Coordinación centro	2,4839	2,7097	0,000
		Coordinación del equipo directivo	2,3784	3,2162	0,001
		Coordinación profesores	2,6774	3,1200	0,000
		Coordinación depart. orientación	2,5484	3,1613	0,043
	Estrategias	Trabajo en equipo	2,3649	3,1351	0,032
		Toma de decisiones	2,0968	2,1290	0,745
	Relaciones	Relaciones otros centros instituc..	2,3333	3,2500	0,002
		Relaciones entre profesores	2,3243	2,6486	0,043
		Relaciones entre alumnos centro	3,2258	3,3548	0,573
		Relaciones con los padres	2,9643	2,9286	0,573
		Convivencia en el centro	3,0215	3,1296	0,048
Procesos educativos: Orientación para atención a la diversidad.	Diversidad	Detección de casos problemáticos	2,3947	2,8947	0,000
		Intervención educativa	2,2667	2,5167	0,000
		Seguimiento de casos	2,6364	3,1212	0,000
		Integración en el aula	2,6286	2,8571	0,019
		Implicación padres y prof alumnos NEEs	2,7681	2,9420	0,043
		Iniciativas metod. para diversidad	2,5089	2,7143	0,001
		Trabajo de prevención	2,8065	2,9677	0,203
Aspectos generales: Resultados del centro educativo	Resultados	Cumplimiento objetivos centro	2,8333	3,2222	0,000
		Resultados académico-educativos	3,1034	3,2034	0,890
		Formación humana del alumnado	2,8148	2,8899	0,425
	Servicios	Oferta de servicios del centro	2,8088	3,0882	0,000
	Imagen	Imagen social del centro	3,3333	3,4253	0,212
	Satisfacción	Satisfacción comunidad educativa	2,9375	3,0938	0,004
Satisfacción del equipo docente		2,9107	2,9286	0,787	

En el campo correspondiente al currículum, observamos que sí ha habido un cambio significativo dirigido a trabajar contenidos más relacionados con el entorno y en el impulso de trabajo de nuevos contenidos. Sin embargo, de estos dos cambios, los profesores sólo relacionan este último, el trabajo de nuevos contenidos, con la implantación del plan de calidad (correl. 0.474 y sign. 0.017). El cambio en relación al trabajo de contenidos más relacionados con el entorno no se vincula a la implementación del Plan de Calidad.

En el constructo correspondiente a las estrategias metodológicas observamos que tanto las estrategias dirigidas al trabajo autónomo, como las estrategias de trabajo en grupo o las de carácter activo han sufrido cambios significativos desde la puesta en marcha del Plan de Calidad (para los tres casos la significatividad es menor 0.05); pero los docentes sólo relacionan la puesta en marcha de estrategias de indagación de carácter activo con la implantación del Plan de Calidad (correl. 0.392 y sign. 0.048). La puesta en marcha de estrategias dirigidas al trabajo autónomo o de trabajo en grupo no las relacionan con el Plan de Calidad. Es decir, sólo una parte del cambio percibido en las estrategias metodológicas, la que se refiere a la puesta en marcha de estrategias de carácter activo, se relaciona con este Plan.

Según el profesorado la motivación del alumnado sí se ha visto claramente mejorada desde la implantación del plan de calidad (sign. 0.01) y su mejora está relacionada con la puesta en marcha del mismo (correl. 0,561 y sign. 0.003).

Aunque las expectativas que tiene el profesorado con respecto al alumnado no han variado sustantivamente, la evaluación de los aprendizajes y del propio currículum sí ha sufrido cambios significativos. Según el profesorado estas variaciones están claramente relacionadas con la implantación del plan de certificación de la calidad (significatividad de la correlación 0.000 y 0.049 respectivamente).

A excepción del equipo directivo (sign. 0.745) el funcionamiento del resto de colectivos, servicios y órganos han sido objeto de cambios significativos que están en todos los casos relacionados con la implantación del plan de calidad (significatividad del índice de correlación menor que 0.05).

Los servicios adicionales que ofrece el centro (autobús, comedor...) no han experimentado cambios relacionados con el Plan de Calidad.

Los diferentes niveles de coordinación que se establecen en el centro también han mejorado significativamente desde que se puso en marcha el plan de certificación de la calidad hasta la actualidad, aunque en este análisis los docentes sólo relacionan con el Plan de Calidad la mejora de la coordinación global del centro (correl. 0.568 y sign. 0.001) y de la coordinación con el departamento de orientación (correl. 0.603 y sign. 0.001).

En cuanto a las estrategias de trabajo del profesorado, los docentes consideran que el trabajo en equipo ha sufrido una mejora significativa (sing. 0.032) relacionada con la implantación del Plan (correl. 0,434 y sign. 0.010). No perciben cambios vinculados al Plan en los procesos de toma de decisiones.

El campo relacional ha sufrido cambios de diferente intensidad. Así, las relaciones con otras instituciones (sign. 0.002), la relación entre profesores (sign. 0.043) y las relaciones profesorado-alumnado (convivencia del centro) (sign. 0.048) han mejorado significativamente. Según el colectivo de profesores las mejoras en la relación con otros centros (correl. 0.482 y sign. 0.006) y en la mejora general de la convivencia en el centro (correl. 0.597 y sign 0.000) están directamente relacionadas con la implantación del Plan de Calidad. En cambio, la relación de los profesores con los padres y la relación entre alumnos permanecen sin cambios significativos.



**TABLA 4. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN TAU-B DE KENDALL Y NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD ENTRE EL ÍNDICE DE MEJORA CADA VARIABLE ("DESPUÉS" MENOS "ANTES") Y LA PUNTUACIÓN DE "IMPACTO"**

Campo	Dimensiones	Variables	Antes -desp (dif. medias)	Impacto plan (media)	Tau-b de Kendall	
					Correl.	Sign.
Inputs-entradas del centro educativo	Recursos	Recursos físicos-materiales	0.57	2.55	0,307	0,073
		Recursos económicos	0.25	2.34	0,299	0,137
		Recursos humanos	0.17	2.41	0,237	0,243
	Apoyos	Apoyos institucionales	0.25	2.90	0,389	0,100
	Proyectos	Proyectos institucionales	0.24	2.40	0,487	0,009
	Formación	Formac. profesores centro	0.52	2.68	0,462	0,015
Procesos Educativos: Procesos curriculares	Currículum	Impulso nuevos contenidos	0.22	1.91	0,474	0,017
		Relación contenidos y entorno	0.23	2.03	0,270	0,149
	Estrategias metodológicas	Estrat. de trabajo autónomo	0.26	1.88	0,270	0,116
		Estrat. grupales en el aula	0.29	2.11	0,298	0,124
	Estrat. activas de indagación	0.42	2.25	0,392	0,048	
	Motivación	Motivación del alumnado	0.25	2.17	0,561	0,003
Evaluación	Evaluación de aprendizajes	0.40	2.01	0,728	0,000	
	Evaluación del currículum	0.58	2.13	0,369	0,049	
Procesos educativos: Organizac. del centro educativo	Funcionamiento	Func. depart. orientación	0.27	1.96	0,416	0,027
		Func. profesores	0.35	2.40	0,658	0,000
		Func. alumnos en aula.	0.17	1.97	0,560	0,002
		Func. secretaría	0.25	3.02	0,501	0,007
		Func.consejo escolar	0.13	1.77	0,362	0,063
	Coordinación	Coord. centro	0.22	2.33	0,568	0,001
		Coord. del equipo directivo	0.84	2.26	0,269	0,113
		Coordinación profesores	0.45	2.66	0,252	0,171
		Coord. depart. orientación	0.62	2.89	0,603	0,001
	Estrategias	Trabajo en equipo	0.77	2.43	0,434	0,010
Relaciones	Relaciones otros centros instituc...	0.92	3.06	0,482	0,006	
	Relaciones entre profesores	0.32	2.37	0,246	0,167	
	Convivencia en el centro	0.10	1.74	0,597	0,000	
Procesos educativos: Orientación para atención a la diversidad.	Diversidad	Detección de casos problemáticos	0.50	2.43	0,557	0,000
		Intervención educativa	0.25	2.19	0,662	0,000
		Seguimiento de casos	0.49	2.26	0,608	0,000
		Integración en el aula	0.23	1.96	0,268	0,132
		Implicación padres y prof alumnos NEEs	0.18	2.13	0,836	0,000
		Iniciativas metod. para diversidad	0.21	2.13	0,550	0,003
Aspectos generales: Resultados c. educativo	Resultados	Cumplimiento objetivos del centro	0.39	2.94	0,347	0,070
	Servicios	Oferta de servicios del centro	0.28	2.17	0,258	0,154
	Satisfacción	Satisfacción comunidad educativa	0.16	2.14	0,478	0,010

Según los docentes encuestados prácticamente todas las variables relacionadas con las medidas de atención a la diversidad han sufrido un cambio significativo desde la puesta en marcha del Plan de Acreditación de la Calidad; la excepción son las medidas de prevención ante las necesidades educativas especiales (sign. 0.203). De todos estos cambios percibidos, la mejora en la detección y seguimiento de los casos, la mejora en la intervención educativa, la mejora en la puesta en marcha de nuevas metodologías y la mejora en la implicación de los padres y profesores están relacionadas con la implantación del Plan. En cambio, el Plan no está relacionado con la consecución de una mayor integración de este tipo de alumnos en grupos ordinarios (correl 0.268 y sign. 0.132).

## 4. CONCLUSIONES

En este estudio los docentes que pertenecen a centros que en la actualidad están aplicando sistemas de acreditación de la calidad basados en las normativas ISO y EFQM han tenido la oportunidad de valorar los cambios que se han producido en sus instituciones en los últimos años. Atendiendo a los datos que este colectivo nos aporta podemos subrayar las siguientes conclusiones:

- Desde un punto de vista global los docentes perciben un amplio abanico de mejoras relacionadas con la puesta en marcha del Plan para la Acreditación de la Calidad, en todos los campos analizados: inputs o entradas, procesos (curriculares, organizativos y de orientación) y resultados.

**CUADRO 2. VARIABLES EN LAS QUE LOS DOCENTES HAN PERCIBIDO UNA MEJORA RELACIONADA CON EL PLAN PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD**

Campo	Dimensiones	Variables
Inputs	Proyectos	Proyectos Institucionales
	Formación	Formación profesores del centro
Procesos Educativos: Procesos Curriculares	Curriculum	Impulso nuevos contenidos
	Estrategias Metod	Estrategias activas de indagación
	Motivación	Motivación del alumnado
	Evaluación	Evaluación de aprendizajes Evaluación del Curriculum
Procesos Educativos: Organización del Centro Educativo	Funcionamiento	Funcionamiento Depar Orientación
		Funcionamiento Profesores
		Funcionamiento alumnos en Aula
		Funcionamiento Secretaría
	Coordinación	Coordinación centro
		Coordinación con Depar de Orient
	Estrategias	Trabajo en equipo
Relaciones	Relaciones otros centros, instituc	
	Convivencia en el centro	
Procesos Educativos: Orientación para Atención a la diversidad	Diversidad	Detección casos con problemas
		Intervención educativa
		Seguimiento de casos
		Implicación PP y MM y profs
		Iniciativas metod. para diversidad
Resultados	Satisfacción	Satisfacción comunidad educativa
		Satisfacción equipo docente

- Igualmente los docentes perciben en todos los campos variables que no han mejorado, así como mejoras no relacionadas con la implementación del Plan de Calidad, tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

**CUADRO 3. VARIABLES EN LAS QUE LOS DOCENTES HAN PERCIBIDO UNA MEJORA, PERO ÉSTA NO SE RELACIONA CON EL PLAN PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD**

Campo	Dimensiones	Variables
Inputs- entradas del centro educativo	Recursos	Recursos físicos-materiales
		Recursos económicos
		Recursos humanos
	Apoyos	Apoyos institucionales
Proc. Educativos: Procesos curriculares	Curriculum	Relación contenidos y entorno
	Estrategias metodológicas	Estrat. de trabajo autónomo
		Estrat. grupales en el aula
Procesos educativos: Organizac. del centro educativo	Funcionamiento	Func. consejo escolar
	Coordinación	Coord. del equipo directivo
		Coordinación profesores
	Relaciones	Relaciones entre profesores
Proc. educativos: Orient. atenc diversidad	Diversidad	Integración en el aula
Aspectos generales: Resultados centro educ.	Resultados	Cumplimiento objetivos del centro
	Servicios	Oferta de servicios del centro

- El hecho de que existan mejoras no relacionadas con los planes de calidad abre la puertas a nuevos estudios que nos permitan determinar cuáles han sido las causas de estas mejora; y nos advierte, a su vez, de que la implantación de sistemas de acreditación de la calidad no es la única manera posible de llevar a cabo mejoras perfectivas en los sistemas educativos.
- Especial atención requieren las variables que no han sido mejoradas. Si el objetivo de la implantación de los planes de calidad es mejorar aspectos educativos, estimamos conveniente hacer una reflexión encaminada a explorar cómo se puede lograr la mejora sistemática de las variables que no han sufrido cambios significativos. Más aún cuando algunas de éstas resultan fundamentales en el sistema educativo, como por ejemplo: los resultados académicos educativos o la mejora de la formación humana del alumnado.

**CUADRO 4. VARIABLES EN LAS QUE LOS DOCENTES NO HAN PERCIBIDO MEJORA**

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relación contenido entre materias</li> <li>▪ Expectativas sobre los alumnos</li> <li>▪ Funcionamiento equipo directivo</li> <li>▪ Toma de decisiones</li> <li>▪ Relaciones entre alumnos centro</li> <li>▪ Relaciones con los padres</li> <li>▪ Trabajo de prevención alumnos NEEs.</li> <li>▪ Resultados académico-educativos</li> <li>▪ Formación humana del alumnado</li> <li>▪ Imagen social del centro</li> <li>▪ Satisfacción del equipo docente</li> </ul>
--

- Entendemos que los sistemas de implantación de la calidad podrán gozar de una mejor acogida entre el profesorado en la medida en que se demuestren útiles para afrontar cambios positivos en estos campos.

- Por último, cabe destacar que en el estudio realizado la lista de las variables cuya mejora se relaciona con los Planes de Calidad es significativamente extensa e importante. Desde el punto de vista cuantitativo las mejoras más apreciables residen en los campos de Organización del Centro y de Orientación para la Atención a la Diversidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple M.W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Ary, D., Jacobs, L.C. y Razavieh, A. (1990). *Introduction to research in education*. Chicago: Hold, Rinehart and Winston.
- Borg, W.R. y Gall, M.D. (1979). *Educational Research: An introduction*. Longman: NewYork.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Pegajalar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Calcagno, A.E. y Calcagno, A.F. (1995). *El universo neoliberal. Recuento de sus lugares comunes*. Buenos Aires: Alianza.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. ALFAR. Sevilla
- Colás, M.P., Buendía, L. y Hernández, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Dendaluze, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, pp. 7-24.
- Escudero, J.M. (1998). Calidad de la educación: entre la seducción y la sospecha. *Actas V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, pp. 201-216.
- Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Resultados escolares y calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, pp. 88-94
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Le Mouel, J. (1992). *Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Santos Guerra, M.A. (1998). Las trampas de la calidad. *Aula de Innovación educativa*, 68, pp. 81-83.
- Wilson, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.