

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Departamento de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación



La cultura de la evaluación como proceso de mejora  
de un centro educativo

**TESIS DOCTORAL**

Beatriz García Lupión

2001

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Departamento de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación

La cultura de la evaluación como proceso de mejora de un  
centro educativo

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por la  
Lda. Dña. BEATRIZ GARCÍA LUPIÓN, dirigida por la Doctora  
Dña. LEONOR BUENDÍA EISMAN y el Doctor  
D. EUGENIO HIDALGO DÍEZ.

Granada, octubre de dos mil uno

Fdo. Dña. Beatriz García Lupión



Dra. Dña. Leonor Buendía Eisman, catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, y Dr. D. Eugenio Hidalgo Díez, profesor titular del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como directores de la tesis presentada para aspirar al grado de doctora por Dña. Beatriz García Lupión.

HACEN CONSTAR:

Que la tesis "*La cultura de la evaluación como proceso de mejora de un centro educativo*" realizada por Beatriz García Lupión, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada, veinticuatro de octubre de dos mil uno

Fdo. Dra. Dña. Leonor Buendía Eisman

Fdo. Dr. D. Eugenio Hidalgo Díez

*A mi padre,  
y a mi madre.*

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar quiero mostrar mi público reconocimiento a mis directores de Tesis, Dra. Dña. Leonor Buendía Eisman, Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada y Dr. D. Eugenio Hidalgo Díez, profesor titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, por sus aportaciones y orientaciones en la realización de este trabajo.

Me gustaría agradecer a mis compañeros/as del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación el apoyo prestado.

A mi familia y a todas aquellas personas, profesores, profesoras, padres, madres, alumnos y alumnas del centro que han hecho posible la realización de esta tesis. De manera muy especial, a D. Lorenzo, director del centro y a Dña. María Antonia, jefa de estudios.

Desde estas páginas, un recuerdo muy especial para todos y todas.

¡Gracias!.

Vivimos tiempos de grandes cambios, los paradigmas que se consideraban prácticamente inmutables, cambian y son reemplazados por otros nuevos. El futuro se avizora excitante. El desarrollo de las telecomunicaciones con la creación de una red mundial de información que permite acceder desde cualquier punto del planeta, a bases de datos remotas en tiempo real, con la consecuente eliminación de las distancias geográficas, la globalización de los mercados, el desarrollo vertiginoso de la informática, (...), tienen como consecuencia directa un fenómeno, que todavía las naciones en desarrollo con economías emergentes, no valoran en su exacta dimensión. (...). El éxito de las naciones en el futuro no será estrictamente dependiente de la magnitud de su territorio y recursos naturales, sino más bien de la capacidad de crear nuevas tecnologías, competitivas, de bajo costo y limpias desde una perspectiva ambiental, capaces de insertarse en los exigentes mercados mundiales, para lo cual requerirá aprovechar al máximo el capital humano disponible, es decir impulsar las mentes creativas. Para plasmar en la realidad lo señalado, será imprescindible que estas tendencias sean canalizadas a través de los sistemas educacionales (...). Una consecuencia relacionada directamente con lo señalado, es la necesidad perentoria de asegurar la calidad de los productos y servicios, incluyendo en esta última clasificación a la educación.

Olivares (1999)

## INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	VII
-------------------	-----

### **Primera parte: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **Capítulo I. LA CULTURA DE LA CALIDAD: DEL MUNDO EMPRESARIAL AL ÁMBITO EDUCATIVO**

1. Introducción.....	1
2. Calidad Total: Antecedentes históricos.....	2
3. Calidad de las instituciones educativas: delimitación conceptual.....	3
3.1. Diferentes enfoques teóricos.....	4
3.2. Diferentes definiciones.....	
4. Criterios de calidad.....	5
5. Indicadores de calidad.....	7
6. Enfoques evaluativos para estimar la calidad de las instituciones educativas.....	11 19
6.1. Movimiento de escuelas eficaces.....	19
6.2. Movimiento centrado en la mejora.....	23
6.3. Movimiento de gestión de la calidad.....	24

## **Capítulo II. LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS**

1. Introducción.....	29
2. Ideologías sobre la calidad de la Educación.....	31
3. Cultura institucional: delimitación conceptual.....	32
4. Evaluación de las instituciones educativas.....	36
4.1. Finalidad y funciones.....	38
4.2. Estrategias metodológicas.....	40

## **Capítulo III. LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: EXPERIENCIAS Y SITUACIÓN ACTUAL**

1. Introducción.....	47
2. La cultura de la evaluación de la calidad: algunas experiencias y situación actual.....	48
2.1. Proyecto Piloto Europeo “Evaluación de la calidad en la Enseñanza Escolar”.....	49
2.2. Proyecto Foro XXI “Calidad en la Formación Profesional Pública”.....	50
2.3. Plan de Evaluación de los centros no universitarios de la Comunidad Autónoma Andaluza (PLAN EVA).....	52
2.4. Plan para una Gestión de calidad en el Ministerio de Educación y Cultura.....	59

**Segunda Parte:**  
**ESTUDIO EMPÍRICO**

**Capítulo IV. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MÉTODO PARA  
GENERAR UNA CULTURA DE EVALUACIÓN EN LOS CENTROS.**

1. Introducción.....	65
2. Fundamentos epistemológicos.....	66
3. Delimitación conceptual.....	69
4. El proceso metodológico.....	71

**Capítulo V. PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.**

1. Introducción.....	75
2. Planteamiento del problema.....	76
3. Objetivos de investigación.....	77
4. Descripción del centro y población.....	78
5. Diseño de la investigación.....	79
5.1. Fase de Negociación.....	85
5.1.1. Contacto con expertos externos.....	86
5.1.2. Constitución del grupo de expertos externos.....	86
5.2. Fase de Planificación.....	87
5.2.1. Formulación de objetivos y establecimiento de la temporalización.....	87
5.2.2. Estudio de los modelos de gestión de la calidad y generación de un nuevo modelo.....	88
5.3. Fase de Autoevaluación.....	89
5.4. Elaboración de informes y propuestas de mejora.....	90

## **Capítulo VI. GENERACIÓN DE UN MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y CONFECCIÓN DE UN INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN.**

1. Introducción.....	91
2. Descripción del modelo referencial.....	92
3. Análisis del cuestionario de diagnóstico publicado por el MEC (1997).....	95
4. Generación de un modelo de gestión de la calidad.....	98
4.1. Componentes del modelo.....	99
5. Confección de un instrumento de autoevaluación.....	112
5.1. Diseño del instrumento: redacción de las cuestiones.....	113
5.1.1. ¿Qué hace el centro?.....	113
5.1.2. ¿Qué obtiene el centro?.....	115

## **Capítulo VII. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LOS CUESTIONARIOS: ESTUDIO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO, DE CONSTRUCTO Y FIABILIDAD.**

1. Introducción.....	117
2. Estudio de validación de contenido.....	118
3. Análisis factorial como procedimiento para la validez de constructo.....	132
3.1. Análisis factorial del cuestionario: Dinamización, dirigido al profesorado.....	134
3.2. Análisis factorial del cuestionario: Proyecto de Centro, dirigido al profesorado.....	140
3.3. Análisis factorial del cuestionario: Recursos Humanos, dirigido al profesorado.....	146
3.4. Análisis factorial del cuestionario: Recursos Económicos, dirigido al profesorado.....	154
3.5. Análisis factorial del cuestionario: Recursos Materiales, dirigido al profesorado.....	157
3.6. Análisis factorial del cuestionario: Instalaciones y Servicios,	

dirigido al profesorado.....	162
3.7. Análisis factorial del cuestionario: Recursos Tecnológicos, dirigido al profesorado.....	166
3.8. Análisis factorial del cuestionario: Proceso de Enseñanza Aprendizaje, dirigido al profesorado.....	169
3.9. Análisis factorial del cuestionario: Proceso de Planificación Académica, dirigido al profesorado.....	175
3.10. Análisis factorial del cuestionario: Proceso de Fundamentación Interno, dirigido al profesorado.....	181
3.11. Análisis factorial del cuestionario: Proceso de Organización de los Servicios Complementarios, dirigido al profesorado.....	187
3.12. Análisis factorial del cuestionario: Proceso de Actividades Extraescolares, dirigido al profesorado.....	192
3.13. Análisis factorial del cuestionario: Satisfacción con el centro, dirigido a familia y alumnado.....	196
3.14. Análisis factorial del cuestionario: Satisfacción del profesorado, dirigido al profesorado.....	198
3.15. Análisis factorial del cuestionario: Impacto en la Sociedad, dirigido al profesorado y familia.....	203
3.17. Análisis factorial del cuestionario: Resultados que obtiene el centro, dirigido al profesorado, familia y alumnado.....	207
4. Fiabilidad.....	213

## **Capítulo VIII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS PARA LA AUTOEVALUACIÓN.**

1. Introducción.....	217
2. Análisis e interpretación de los resultados.....	218
2.1. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario “Dinamización”.....	222
2.2. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario “Proyecto de Centro”.....	230

2.3. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario (BLOQUE) “Recursos”.....	236
2.4. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario (BLOQUE) “Procesos”.....	246
2.5. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario “Satisfacción con el Centro” dirigido a familia y alumnado.....	257
2.6. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario “Satisfacción del profesorado” dirigido al profesorado.....	261
2.7. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario “Impacto en la sociedad” dirigido al profesorado y familia.....	265
2.8. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario “Resultados del centro educativo” dirigido al profesorado, familia y alumnado.....	273

## **Capítulo IX. CONCLUSIONES**

1. Introducción.....	280
2. Grado de consecución de los objetivos de investigación.....	281
3. Diagnóstico del centro: Puntos fuertes y débiles.....	284
4. Dificultades encontradas.....	294
5. Nuevas perspectivas.....	296

<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	297
---	-----

## **Anexos**

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años la cultura de la calidad se ha convertido en uno de los temas más actuales. Esta cultura se ha caracterizado fundamentalmente por asegurar la calidad de los productos y de los procesos a nivel organizacional y satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes.

Sin embargo, no podemos hablar de cultura de la calidad sin hacer referencia a la evaluación. Y es que calidad y evaluación son dos elementos inseparables. Hablar de calidad conlleva hablar de evaluación ya que, la preocupación por la calidad ha llevado a la necesidad de evaluar. Desde esta cultura, la evaluación se ha convertido en el *transporte del siglo XXI* necesario para asegurar la calidad de las organizaciones. En este sentido podemos decir que aquellas organizaciones que apuesten por la calidad deberán *montarse en este medio de transporte* si es que realmente quieren llegar a ella, porque sino, ¿cómo podrán mejorar la calidad de sus procesos y productos si no los evalúan?

Esta preocupación por asegurar la calidad de las organizaciones no escapa del mundo educativo, entendiendo que las escuelas son organizaciones en las que trabajan unos profesionales de la educación con el propósito de formar adecuadamente a sus alumnos/as. Es por ello que la cultura de la calidad-evaluación ha ido penetrando lentamente en los centros educativos. Y decimos lentamente, porque esta cultura procede del mundo empresarial y está siendo aceptada por los docentes con cierto recelo. Sin embargo, como profesionales, apuestan por la calidad de los centros donde trabajan y por ello, no cierran las puertas a este fenómeno universal. Encuentran interesante crear una cultura de evaluación de manera que permita al centro mejorar continuamente. Y esta cultura no puede arraigar en los centros si no es a través de la autoevaluación.

Conviene echar la mirada atrás, para comprender la evolución que ha seguido la preocupación por la calidad de las instituciones educativas. Ésta se remonta a la década de los 60, en la que se hizo público el informe Coleman centrado en las desigualdades sociales. Este informe originó numerosas investigaciones que dieron lugar al movimiento de escuelas eficaces. Desde este movimiento, la mayoría de las investigaciones realizadas y publicadas han seguido un modelo en el que se relacionan variables de entrada (según la perspectiva, sociológica, económica...) con variables de salida (resultados académicos) centrándose en una perspectiva extrínseca de la evaluación. Este rasgo compartido y que no hayan generado un modelo teórico que permita dar explicaciones generales, han sido principalmente su fuente de críticas.

Paralelamente surge otro movimiento centrado en la mejora de las escuelas. Al contrario que el anterior, se centra en la búsqueda de la calidad de los centros educativos a través de los procesos internos que tienen lugar en las escuelas desde una perspectiva interna de evaluación. Al igual que el anterior, las críticas que este movimiento ha recibido giran entorno a su visión reduccionista de la evaluación, centrándose en una perspectiva intrínseca.

A partir de los años 80 surge un nuevo movimiento denominado “gestión de la calidad”. Este movimiento proviene del mundo de las empresas y en la actualidad está penetrando en el mundo educativo, concretamente en España, a nivel del territorio MEC, se está intentando generar la cultura de la calidad, implantando en los centros un modelo de evaluación basado en la filosofía de la gestión de la calidad. Desde este movimiento y, centrándonos en las escuelas, se cubre el inconveniente de los dos anteriores, ya que concede la misma importancia a los procesos que a los productos, conjugando tanto la perspectiva interna como externa de la evaluación de la calidad. Sin embargo no está exento de críticas, como hemos señalado con anterioridad, y la más común entre los expertos es su procedencia del mundo empresarial.

Ante este panorama adentrarse en el tema de la calidad educativa, supone adentrarse en un “mundo” complejo, lleno de interrogantes y con pocas respuestas.

En este sentido, pese a ser la calidad de las instituciones educativas un tema de interés y por ello muy estudiado, no se puede responder de manera unívoca y precisa a cuestiones como ¿qué se entiende por calidad educativa?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de instituciones educativas de calidad?, ¿qué son indicadores de calidad?, ¿existe un modelo adecuado que permita estimar la calidad de un centro educativo?.

Como señala Scheerens (1992), “el análisis de la calidad de las instituciones educativas muestra todavía incertidumbres y agujeros negros sobre los que tenemos algunas ideas, pero insuficiente evidencia”. Por ello, la mayoría de los expertos en calidad educativa coinciden en que no se han generado suficientes investigaciones que permitan crear un cuerpo de conocimiento sólido y estable.

Teniendo en cuenta este marco de referencia, surge la presente tesis dentro de una de las líneas de investigación del grupo “Innovación y mejora de la educación en Andalucía” dirigido por D<sup>a</sup> Leonor Buendía Eisman, catedrática del departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Con ella pretendemos generar una cultura de evaluación como proceso de mejora de un centro educativo de Alcalá la Real (Jaén), a la vez que intentaremos aportar luz a “esos agujeros negros” a los que hacíamos referencia con anterioridad. Para ello iniciamos un proceso de investigación-acción, porque surge de la práctica, o lo que es lo mismo, demandada por los prácticos “docentes”, para la mejora. En este sentido la asociamos con evaluación de la calidad total, no como se plantea desde modelos, con base en prácticas empresariales, sino como un elemento de mejora global, demandado por los propios profesores y en la que se implican todos los estamentos.

El informe se ha estructurado en dos partes diferenciadas: 1) fundamentos teóricos y, 2) estudio empírico.

*La primera parte sobre fundamentos teóricos, consta de tres capítulos. El capítulo primero* presenta un recorrido histórico sobre la evolución del concepto de la calidad total del mundo empresarial al ámbito educativo, describiendo la concepción que actualmente predomina sobre la calidad de las instituciones educativas, así como las dimensiones, indicadores de calidad que se vienen utilizando para evaluar los centros educativos. Para finalizar este capítulo, presentamos los enfoques que mayoritariamente se vienen utilizando para evaluar la calidad de las instituciones educativas.

*El capítulo segundo,* presenta las diferentes ideologías que predominan sobre la calidad de las instituciones educativas. Hacemos una delimitación conceptual sobre cultura escolar y describimos cómo ha evolucionado el concepto de evaluación educativa hasta concebirse como un proceso generador de cultura. Nos centramos en las estrategias metodológicas para evaluar los centros educativos, defendiendo la autoevaluación como aquella que permite generar en los centros la cultura evaluativa.

*En el capítulo tercero,* describimos el proceso que se está siguiendo desde la Administración educativa, en Andalucía y en la comunidad autónoma de Madrid para generar la cultura evaluativa en los centros. Recogemos algunos de los proyectos que se están llevando a cabo con este propósito, utilizando el modelo EFQM.

*La segunda parte del informe, estudio empírico, consta de siete capítulos. En el capítulo cuarto,* se justifica la aplicación de la investigación-acción como método para generar una cultura evaluativa en los centros.

*En el capítulo quinto,* se plantea el problema de investigación y los objetivos científicos que se persiguen. Se describe el centro, objeto de la investigación, aunque

por razones éticas profesionales, se mantiene en el anonimato. También se justifica y describe el diseño de la investigación, que se corresponde con el plan de trabajo que hemos seguido.

*El capítulo sexto* está dedicado a describir cómo surge y se genera el modelo de evaluación de la calidad que hemos utilizado, a partir del modelo EFQM, y a la confección del instrumento de autoevaluación.

*En el capítulo séptimo*, se presentan las características técnicas de los cuestionarios. En este sentido, recogemos el estudio de validación que se ha llevado a cabo a partir del juicio de expertos pertenecientes al centro, la validación de constructo y el estudio de fiabilidad que se ha hecho, utilizando como índice, el alfa de Cronbach.

*El capítulo octavo*, lo hemos dedicado al análisis e interpretación de los datos. Se ha hecho un análisis descriptivo para cada cuestionario, utilizando el programa SPSS 9.0, se ha calculado la suma, la media, la desviación típica, número de casos válidos y número de casos perdidos.

*En el capítulo noveno*, presentamos las conclusiones, haciendo referencia al grado en que han sido alcanzados los objetivos propuestos, así como a las dificultades que hemos encontrado para llevar a cabo la investigación y las nuevas perspectivas que se abren a partir de esta.

El informe se cierra con el apartado de referencias bibliográficas y anexos.

## Capítulo I.

# LA CULTURA DE LA CALIDAD: DEL MUNDO EMPRESARIAL AL ÁMBITO EDUCATIVO

*Dado que la evaluación está inexorablemente unida a la calidad, ambos conceptos se relacionan de forma inseparable en el comportamiento y los juicios de valor de las personas. Los agentes de cambio educativo podrán encontrar en las respuestas explicaciones de por qué se puede o no introducir los nuevos conceptos de calidad en la educación.*

**Buendía, L y López, R. (1999)**

## 1. INTRODUCCIÓN

El movimiento de gestión de la calidad ha llegado a los centros educativos, y con ello una nueva forma de entender la calidad educativa. Hoy, hablar de calidad total en el mundo educativo conlleva, *no sólo utilizar una teoría para explicar y evaluar la eficacia de las organizaciones sino también una filosofía en la manera de enfocar el trabajo diario dentro de las instituciones educativas. Ello significa que para hablar de calidad total en los centros educativos es necesario previamente constatar el compromiso explícito de la comunidad educativa con esta meta* (De Miguel, 1995:156).

Para comprender como ha evolucionado la evaluación de la calidad de las instituciones educativas, desde el enfoque de escuelas eficaces y el de mejora, hasta el enfoque de gestión de la calidad en centros educativos, es necesario delimitar como ha evolucionado el concepto de calidad educativa.

Por ello analizaremos, a través de este primer capítulo, como se ha producido la evolución de la cultura de la calidad, desde el mundo empresarial, donde surgió, hasta su implantación en el mundo educativo.

## 2. CALIDAD TOTAL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

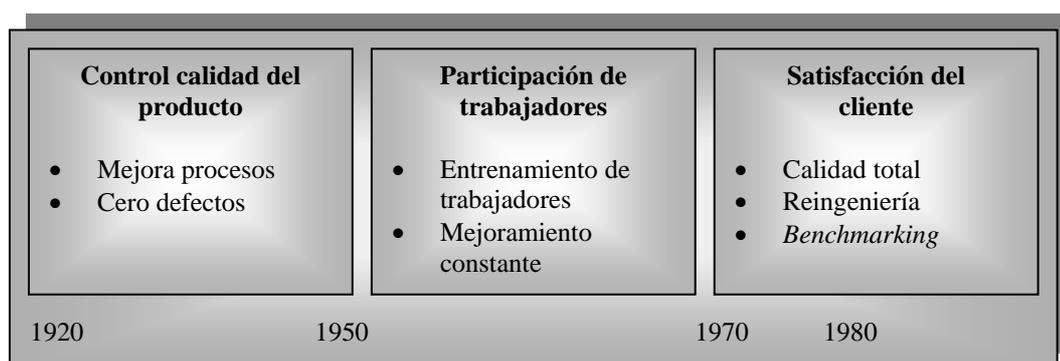
La calidad total surge en el mundo empresarial cuando en la década de los 80, se comienza a tomar conciencia de que la calidad de una organización no sólo tiene que ver con los productos sino también con la gestión de los procesos. Por este motivo, a principios del siglo XX, la producción se convierte en la pieza clave de las organizaciones. A partir de 1930 se crean en EE.UU. los departamentos de calidad para controlar la calidad del producto, perfeccionando los procesos de producción. En este periodo, todavía no se tiene en cuenta la implicación del trabajador ni la satisfacción del cliente. Destaca en esta época Shewhart (1931) con su obra Control económico de la calidad del producto.

En 1949 los productos japoneses eran considerados de baja calidad, por lo que los japoneses comenzaron a preocuparse y a formarse en temas relacionados con la calidad empresarial. En esta época, concretamente entre 1950 y 1970, Deming, Juran e Ishikawa, trabajan la calidad de las empresas japonesas fundamentalmente bajo los siguientes principios: la calidad debe entenderse como un proceso de mejora continua y los trabajadores deben implicarse en los procesos de producción.

En la década de los setenta Deming populariza el concepto de “calidad total”, un método de gestión cuyo objetivo es mejorar la organización, los productos y la satisfacción del cliente. A partir de ésta época hay que ofrecer más y mejor para atraer al cliente, pues hay más oferta que demanda y aparece el problema de la competitividad. En esta línea hay que destacar el concepto de *reingeniería* entendido como la adaptación de la empresa a las necesidades y expectativas del cliente, mediante una estructura organizativa flexible y el continuo perfeccionamiento de los procesos de calidad, y el concepto de *Benchmarking*, que hace referencia a la necesidad de compararse con empresas excelentes (Alvarez, 1998).

Todo esto dio lugar a la aparición de una serie de modelos y sistemas de potenciación y control de la calidad entre los que destacaríamos: El Modelo del Premio Deming a la Calidad (Deming, E.V., 1981); Modelo del Premio Malcolm Baldrige a la Calidad, 1987; Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM); Modelo de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO 9004-2) que se han preocupado por el desarrollo de planteamientos organizativos para la potenciación de la calidad en las empresas productoras de bienes o servicios, con el objetivo de pretender estimar o valorar en qué grado la empresa en cuestión alcanza el nivel de calidad acorde con el modelo aplicado.

A modo de conclusión, presentamos la representación gráfica propuesta por Gento (1996:13) sobre la evolución del concepto de calidad en la organización.



### 3. CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Paralelamente el concepto de calidad ha ido evolucionando del mundo empresarial al ámbito educativo. Diferentes autores han establecido los momentos históricos en la evolución del término calidad total.

De esta manera Municio (2000), establece tres periodos relacionados con la evolución del concepto de calidad en las instituciones educativas y que a continuación presentamos esquemáticamente:

<p><b>Hasta 1950: Control de calidad</b></p> <p>Se crean cuerpos de inspectores de enseñanza, se desarrollan pruebas objetivas y se crea una gran variedad de tests. El control de calidad parte del principio de que los estudiantes, los medios o el proceso, incluidos en el sistema de calidad, pueden estar fallando y es necesario controlarlos periódicamente.</p>	<p><b>1950-1970: Aseguramiento de calidad</b></p> <p>Cuando se van descubriendo las causas que producen el fracaso, las instituciones comienzan a reglamentar su funcionamiento para evitar los fallos y garantizar los resultados. Se refuerza la importancia del proceso a través de un seguimiento, evaluación y corrección continuos.</p>	<p><b>A partir de 1970: Calidad total</b></p> <p>Las instituciones tienen que conseguir productos y servicios que cubran las expectativas de los clientes. La calidad ha dejado de estar centrada en los productos o servicios para poner especial énfasis en la satisfacción y el valor percibido por el cliente.</p>
---	---	--

### 3.1. ENFOQUES TEÓRICOS

La calidad, ha sido tradicionalmente el criterio que se ha utilizado para valorar las instituciones educativas por tanto, el enfoque teórico que se adopte sobre la calidad de los centros educativos, determinará la estrategia metodológica a seguir. Sin embargo, no existe una teoría universalmente aceptada. Por este motivo, son muchos los enfoques teóricos que se vienen utilizando para definir la calidad de las instituciones educativas.

Los que mayoritariamente se han utilizado para definir la calidad de las instituciones educativas corresponden a los planteados por Garvin (1988); Harvey y Green (1993) y que De Miguel (1995), resume en los siguientes:

- **Calidad como prestigio-excelencia;** desde este enfoque, la calidad de un centro educativo viene determinada por el prestigio o reputación académica y social de las instituciones.

- **Calidad en función de los recursos;** desde esta perspectiva, se consideran centros educativos de calidad aquellos que tiene medios y recursos superiores a los habituales.
- **Calidad como resultado;** quienes conciben la calidad como resultado, consideran que son los resultados de los alumnos los que determinan la calidad de una institución.
- **Calidad como cambio (valor añadido);** desde este enfoque, una institución tiene más calidad en la medida que tiene una mayor incidencia sobre el cambio de la conducta de los alumnos.
- **Calidad como adecuación a propósitos;** parte de que, la estimación de calidad de una institución siempre deberá estar referida a los fines educativos señalados en el marco legal, los objetivos que se propone llevar a cabo cada centro concreto o la satisfacción de las necesidades de los alumnos.
- **Calidad como perfección o mérito;** desde este enfoque el concepto de calidad está basado en la consistencia de las cosas bien hechas, apostando por la perfección tanto en los productos como en los procesos.

Este último enfoque proviene del mundo empresarial, como hemos visto anteriormente y se ha trasladado al campo educativo

### **3.2. HACIA UNA DEFINICIÓN INTEGRAL DE CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

De la calidad se puede decir lo que San Agustín decía del tiempo en sus *Confesiones*: “cuando no me preguntan sé lo que es; cuando me preguntan no lo sé” (Muñoz-Repiso. y Murillo, 2001).

Numerosos autores/as han definido la calidad educativa desde uno u otro enfoque. Para ejemplificar la relación entre enfoque teórico y concepción sobre calidad recogemos algunas de las numerosas definiciones revisadas en la literatura. Hemos seleccionado estas, con el propósito de presentar, una panorámica general y poder comprobar de esta manera, la diversidad de concepciones que existe sobre la calidad de las instituciones educativas.

AUTOR/A	ENFOQUE TEÓRICO	DEFINICIÓN DE CENTRO EDUCATIVO DE CALIDAD
De la Orden (1988)	Adecuación a propósitos	Un centro es considerado de calidad si responde a tres imperativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• funcionalidad (el centro satisface las necesidades exigidas por el entorno),</li> <li>• eficacia (alcanza los objetivos que se propone) y</li> <li>• eficiencia (alcanza dichos objetivos con un coste razonable).</li> </ul>
Casanova (1992)	Resultado o cambio*	<i>La calidad educativa se refiere al buen funcionamiento del alumnado, a la satisfacción de la comunidad educativa en su conjunto y, también, a una mejor respuesta del centro escolar a las exigencias de la sociedad actual.</i>
West-Burnham (1992)	Perfección o mérito	<i>Un centro o institución de calidad es aquel que permanentemente se replantea su trayectoria, que somete a análisis valorativo todos sus elementos, que nunca se considera totalmente concluido, que reconsidera sus normas de funcionamiento, que piensa que las cosas siempre pueden mejorarse</i>
Gento (1997)	Resultado o cambio*	<i>Una institución educativa de calidad sería aquella en la que sus alumnos progresan educativamente al máximo de sus posibilidades y en las mejores condiciones posibles.</i>
Marchesi y Martín (1998)	Cambio	<i>Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social.</i>
Escudero (2000)	Perfección	Un centro educativo es de calidad si: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace lo correcto, es decir, atiende a los criterios de funcionalidad, pertinencia y eficacia.</li> <li>• Lo hace correctamente, es decir, atiende al criterio de eficiencia</li> <li>• Y cree que siempre lo puede hacer mejor y lo intenta, (mejora continua)</li> </ul>

Si analizamos las definiciones anteriores, comprobamos que ninguna se corresponde con el enfoque de recursos, ni con el de prestigio-excelencia y que dos autores definen la calidad de un centro educativo desde el mismo enfoque. Es el caso de Casanova (1992) y Gento (1997), que interpretamos que sus definiciones se pueden encuadrar tanto en el enfoque de resultados como en el de cambio.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que el enfoque que permite generar una cultura evaluativa es el que concibe la calidad como mejora continua. En esta línea, se situaría:

West-Burnham (1993), al considerar que un centro o institución de calidad es aquel que permanentemente se replantea su trayectoria, que somete a análisis valorativo todos sus elementos, que nunca se considera totalmente concluido, que reconsidera sus normas de funcionamiento, que piensa que las cosas siempre pueden mejorarse.

Por su parte Escudero (2000), considera que un centro educativo es de calidad si:

- Hace lo correcto, es decir, atiende a los criterios de funcionalidad, pertinencia y eficacia.
- Lo hace correctamente, es decir, atiende al criterio de eficiencia
- Y cree que siempre lo puede hacer mejor y lo intenta, (mejora continua) .

#### **4. CRITERIOS DE CALIDAD**

Conjuntamente con el concepto de calidad que se adopte, los modelos evaluativos deberán determinar, previamente, los criterios de calidad, en base a los cuales se establecerán los indicadores que nos permitirán recoger la información necesaria para valorarla. Por tanto, procede determinar los criterios más frecuentemente utilizados, entendiendo por criterio, un objetivo de calidad respecto al cual puede ser valorado un centro.

Según De Miguel et al (1995: 36), este aspecto, *nos remite nuevamente al concepto de calidad de las instituciones educativas, por lo que, volveríamos a encontrar tantos puntos de vista sobre los criterios como enfoques y formas de*

*apreciar la calidad de los centros educativos, por lo que la formulación de los criterios sobre la calidad queda supeditada a la definición operacional que se adopte a partir del enfoque desde el que se aborda la evaluación del centro.*

Conviene tener en cuenta que los criterios deberán explicitar las normas que vamos a utilizar para emitir juicios de valor, ya que, según De Miguel et al (1995), un criterio sin normas además de dejar el proceso evaluativo en el terreno de lo opinable, dificulta el análisis comparativo. En este sentido, distinguen entre normas que constituyen un criterio estándar, como son las que se apoyan en disposiciones legales y como tales son aceptadas colectivamente, y aquellas otras que se establecen a través de un acuerdo intersubjetivo entre la audiencia implicada en el proceso de evaluación, como son los análisis comparativos con otros centros.

Además, por todos es conocido, que en el pasado se han impuesto los criterios de calidad por los que “tienen el poder”. Como dice Muncio (1999; 45):

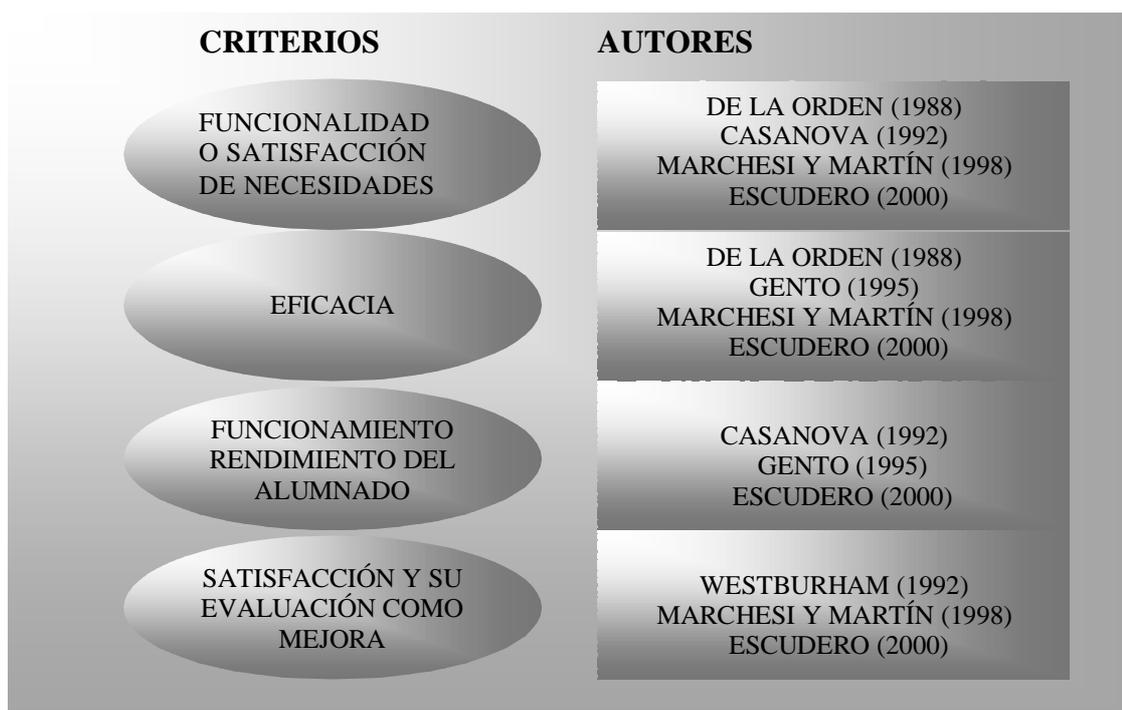
*Cada grupo de poder, que ha tenido la capacidad de “decidir”, ha establecido cuáles eran los “requisitos” que definían la calidad (lo que era valioso y verdadero para él) y, a partir de ese punto, ha generalizado la afirmación y ha tratado de imponerla a los demás considerando, en la mayoría de los casos, que era una posición correcta y él un salvador de la sociedad. Ahora, la revolución social de finales del siglo XX está dando la vuelta a esta situación y la sociedad está comenzando a tomar sus propias decisiones y a defenderse de los poderes que condicionan y limitan su desarrollo. El crecimiento económico ha dado un nuevo impulso al desarrollo social y éste proporciona opciones de elección y nuevos criterios de calidad.*

Si analizamos las definiciones anteriormente presentadas, parece existir una relación entre la satisfacción de las necesidades exigidas por el entorno, con la satisfacción de la comunidad en su conjunto y mejor respuesta del centro escolar a las exigencias de la sociedad actual. Es decir, el criterio de calidad que aparece con mayor predominio en las definiciones anteriores es la satisfacción de la comunidad. Como señala Muncio (1999; 45):

*Las investigaciones muestran que las personas valoran algo en la medida en que responde a sus deseos y coinciden en definir la calidad como el resultado de comparar sus expectativas con su propia percepción de la realidad. En otras palabras, la calidad depende, sin lugar a dudas, de la comparación que hacemos cada uno entre las expectativas previas que*

*tenemos y la valoración del producto o servicio recibido. Las expectativas no son otra cosa que el marco de referencia para establecer la valoración de la realidad.*

Por consiguiente, en base a estas definiciones podemos establecer como criterios de calidad, los siguientes:



Desde la Administración educativa, las diferentes leyes que han configurado el sistema educativo (LGE, LOGSE) han propugnado diferentes criterios de calidad, así, podemos apreciar como en la reforma promovida por la Ley General de Educación de 1970 (Art. 11), se establecen como aspectos para valorar el rendimiento de los centros:

- El rendimiento promedio del alumno en su vida académica y profesional.
- La titulación académica del profesorado.
- La relación numérica profesor-alumno.
- La disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza.
- Las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas.

- El número e importancia de las materias facultativas.
- Los servicios de orientación pedagógica y profesional.
- La formación y experiencia del equipo directivo del centro.
- Las relaciones del centro con la comunidad.

Igualmente, la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990 (Título Cuarto, Art. 55) establece:

- La cualificación y formación del profesorado.
- La programación docente.
- Los recursos educativos y la función directiva.
- La innovación y la investigación pedagógica.
- La orientación educativa y profesional.
- La inspección educativa.
- La evaluación del sistema educativo.

Como se puede observar, la preocupación por la mejora de la calidad de los centros educativos, queda patente a lo largo de los documentos legales que han ido surgiendo a lo largo de los años.

Desde nuestro punto de vista, los centros que persigan generar una cultura de evaluación como proceso de mejora continua, deberán valorar la calidad del centro atendiendo a criterios que hagan referencia por un lado, a lo que la normativa establece, por otro, a los objetivos que persiguen los centros, pero también a otros, que permitan valorar la mejora continua del centro, sin necesidad de compararse con otras instituciones, ya que la realidad de cada centro es única y diferente.

Por tanto, teniendo en cuenta, que compartimos los planteamientos teóricos del enfoque que concibe la calidad de una institución educativa como mejora continua, consideramos que los criterios que permiten valorar los aspectos condicionantes de la calidad del centro, y que desde nuestro punto de vista son; la dinamización, el proyecto de centro, los recursos, los procesos, la satisfacción de

los implicados en el proceso educativo, el impacto en la sociedad, y los resultados del centro, deben hacer referencia a:

- Su fundamentación.
- Su planificación.
- Su prevención.
- Su revisión.
- La implantación de mejoras.
- Su integración en la vida del centro.

## **5. INDICADORES DE CALIDAD: ASPECTOS A EVALUAR**

Desde cualquiera de los enfoques teóricos anteriores, es necesario establecer los referentes de calidad (indicadores) con los que contrastar la realidad del centro evaluado (Escudero, 2000).

Pero, no resulta fácil establecer niveles de calidad de la educación. En este sentido, señala Casanova (1992):

*La realidad del centro que pretendemos evaluar se compone de elementos que interactúan permanentemente e imposibilitan su valoración directa. Por ello se hace necesario utilizar medios indirectos de valoración, que desglosan y operativizan los componentes o subcomponentes más amplios, y que por tanto resultan más fácilmente evaluables. Nos estamos refiriendo a los indicadores de calidad en un centro educativo.*

Conviene señalar que no existe una única denominación para referirse a los aspectos a evaluar del centro. Normalmente, reciben la denominación de componentes o dimensiones. Nosotros vamos a utilizar la denominación de dimensión y con ello nos vamos a referir a aquellos aspectos o elementos de la vida del centro que son necesarios para su funcionamiento y que por tanto deben ser objeto de análisis. Nos estamos refiriendo a las grandes dimensiones, que van a determinar el modelo de evaluación. Los indicadores son aquellos aspectos más

concretos que nos van a permitir recoger información sobre cada una de esas dimensiones.

Revisando la literatura, podemos observar como son muchas y diferentes las definiciones que sobre indicadores de calidad existen. Así por ejemplo, Casanova (1992:109), señala que un indicador de calidad puede definirse como:

*La descripción de una situación, factor o componente educativo en su estado óptimo de funcionamiento. Es decir, que cuando formulamos un conjunto de indicadores, estamos describiendo cuál sería la situación ideal en la que deseáramos que se encontrara el centro. De forma más sencilla aún, dado que lo que evaluamos es casi siempre la consecución de los objetivos que nos habíamos propuesto, en última instancia los indicadores deberían coincidir con los objetivos que un centro pretende alcanzar en todos los órdenes.*

Parece existir un consenso relativo a lo que consideramos requisitos de calidad de los centros, que se alimenta de las recomendaciones de organismos internacionales (UNESCO; OCDE), y de las aportaciones de un cuerpo de investigaciones centrado en las características y los factores que conducen a mejores resultados en las escuelas y a su mejor funcionamiento. Unas y otras han generado sistemas de indicadores y estándares a los que han de equipararse los centros (Aguilar, 1998).

A continuación presentamos algunas de las propuestas que han hecho diferentes autores, sobre indicadores de calidad. Por otro lado, mostramos las dimensiones que recoge el PLAN EVA, como modelo vigente para llevar a cabo la evaluación de los centros docentes y los componentes que configuran el modelo EFQM, que en los últimos años está impulsando el MEC, para que los centros lo utilicen como instrumento de autoevaluación y que más adelante desarrollaremos de manera más detallada junto con el Plan EVA.

Según Escudero (2000), podemos hablar de tres grandes tipos de indicadores de calidad:

**Indicadores directos**, que recogen resultados del centro. Este tipo de indicadores se corresponde con el enfoque teórico que concibe la calidad como “valor añadido”, y deben hacer referencia al cambio que el centro y la enseñanza han producido en los alumnos/as. Pero aislar el efecto del centro, del resto de variables que influyen, es un problema metodológico que actualmente está siendo muy estudiado (Thomas, 1998; Saunders, 1999). La medición del valor añadido requiere la incorporación de metodología longitudinal, que tenga en cuenta a la vez las mediciones del punto de partida y de los resultados (Thomas, 1998, en Escudero, 2000).

**Indicadores de impacto.** Este tipo de indicadores hace referencia a los niveles de satisfacción de los implicados y, aunque no son suficientes para determinar si un centro es o no es de calidad (un alto nivel de satisfacción con el centro de los implicados en el mismo no es una medida segura y completa de su calidad), si son necesarios (no se puede hablar de calidad institucional sin hablar de satisfacción interna y externa)

**Indicadores indirectos.** Es necesario, para estimar si un centro es de calidad, tener en cuenta todos aquellos aspectos que condicionan la calidad del centro como son, sus características, programas, recursos, procesos, etc.

Nevo (1997), propone seis grupos de indicadores para cualquier intento de evaluación de la calidad de un centro y para comprender las maneras en que puede ser mejorado.

- 1) Comunidad y alumnado a quienes presta servicios el centro docente.
- 2) Visión del centro.
- 3) Personal del centro.
- 4) Recursos materiales.
- 5) Programas y actividades educativas.
- 6) Logros del centro.

Sin embargo, este autor al hablar de indicadores se está refiriendo a los componentes, o dimensiones, para evaluar un centro, ya que al presentar este grupo de indicadores, propone dentro de cada uno, una serie de indicadores a utilizar.

El Plan EVA, Plan de Evaluación de Centros Docentes no universitarios, surge como una necesidad de la Administración Educativa ya que, a raíz de la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la evaluación de los centros escolares es prescriptiva y fundamental a la hora de generar la mejora constante de la calidad de la enseñanza. Consta de las siguientes dimensiones e indicadores:

<b>DIMENSIÓN DE LA EVALUACIÓN</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>A. Caracterización del centro</b>	Condiciones del edificio. Dotación y equipamiento. Profesorado. Alumnado. Nivel socioeconómico y cultural del alumnado.
<b>B. Planificación de la actividad educativa</b>	Calidad de las finalidades educativas. Adecuación del Proyecto Curricular. Efectividad y funcionalidad del Rof Coherencia y efectividad del Plan Anual. Validez de la Memoria Final.
<b>C. Desarrollo de la actividad educativa: Dirección y Gestión del centro</b>	Funcionamiento del Consejo Escolar. Funcionamiento del Claustro. Funcionamiento del Equipo Directivo. Funcionamiento del E. T. C. P. Funcionamiento de los Equipos de Ciclo/Departamento Didáctico. Desarrollo de la acción tutorial.
<b>D. Desarrollo de la actividad educativa: Dinámica de aula</b>	Calidad de las programaciones de aula. Idoneidad de la metodología. Adecuación de espacios, materiales y tiempos. Implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Implicación del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje.
<b>E. Resultados de la actividad educativa</b>	Resultados escolares. Clima del centro. Grado de satisfacción de la comunidad educativa

*Dimensiones e indicadores del plan EVA.*

Por otro lado, el MEC ha adaptado el modelo EFQM, para que los centros docentes lo utilicen como instrumento de autoevaluación.

La terminología que se utiliza en este modelo es la de criterios (componentes), subcriterios (subcomponentes) y áreas (indicadores). El Modelo es cerrado en cuanto a los criterios y los subcriterios, pero abierto en cuanto al número y la naturaleza de las áreas o indicadores que despliegan el significado de cada subcriterio.

Presentamos una breve descripción de los componentes que configuran el modelo, para posteriormente, establecer una comparación con el modelo propuesto por Gento (1997), por ser una adaptación del EFQM, y utilizar la terminología de indicadores de calidad para designar al bloque de resultados del modelos EFQM.

En este sentido, los criterios del EFQM, se agrupan en dos grandes bloques: Agentes y resultados, cada uno de los cuales se valora en 500 puntos.

Con respecto a los AGENTES, los criterios serán los siguientes:

- Liderazgo (100 puntos, 10%)
- Política y estrategia (80 puntos, 8%)
- Gestión de personal (90 puntos, 9%)
- Recursos (90 puntos, 9%)
- Procesos (140 puntos, 14%)

Respecto a los RESULTADOS

- Satisfacción del cliente (200 puntos, 20%)
- Satisfacción del personal (90 puntos, 9%)
- Impacto en la sociedad (60 puntos, 6%)
- Resultados del centro (150 puntos, 15%)

Según Gento (1996), para valorar una institución educativa se establecen una serie de componentes que reciben la denominación de variables: se trata de elementos o aspectos que pueden alcanzar diversos valores. Puesto que la calidad de un centro educativo ha de medirse, en parte, en términos de resultados o logros

adecuados, de acuerdo con este autor, pueden considerarse dos grandes tipos de variables:

- Variables dependientes o de criterio: que permiten determinar los logros o indicadores que utilizaremos para establecer los componentes que definen la calidad.
- Variables independientes o predictoras: que aluden a los factores que determinan la calidad.

Los indicadores de calidad, o variables dependientes, determinarán el grado de consecución de calidad de una determinada institución. Habrá que determinar el peso, o importancia que tienen en dicha calidad. En el EFQM los indicadores de calidad se corresponden con los resultados.

Las variables independientes son aquellos factores, o elementos, que hace posible/previsible la aparición de determinados efectos en el mismo. En el EFQM los predictores se corresponden con los agentes.

Nos parece interesante señalar los componentes del modelo propuesto por Gento (1996) y los que configuran el modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad.

MODELO EFQM	MODELO DE GENTO PALACIOS
<b>AGENTES</b> Liderazgo Gestión del personal <b>Política y estrategia</b> Recursos Procesos	<b>PREDICTORES (V.I)</b> Liderazgo educativo Disponibilidad de medios personales y materiales Diseño de estrategia Gestión de recursos Metodología educativa
<b>RESULTADOS</b> Satisfacción del personal Satisfacción del cliente Impacto en la sociedad Resultados	<b>INDICADORES (V.D)</b> Satisfacción del personal del centro Satisfacción de estudiantes Efecto de impacto Producto educativo

De esta manera observamos como los componentes que propone Gento (1996), son una adaptación del modelo EFQM a la realidad educativa de los centros docentes.

Tras la revisión realizada nos parece acertada la aportación que hace Gento (1996): *“podemos observar como en los diferentes modelos de eficacia o calidad analizados, no se establece la distinción entre las variables dependientes o indicadores de calidad y las independientes o predictoras, aunque no compartimos la utilización del término de indicador de calidad para hacer referencia a los componentes de la evaluación, porque limita el término de indicadores de calidad para referirse a los cuatro componentes del modelo EFQM que hacen referencia al bloque de resultados.*

Si analizamos la clasificación propuesta por Escudero (2000) en la que distingue entre indicadores directos, de impacto e indirectos, podemos comprobar como Gento (1997), en su propuesta trata de establecer esta diferenciación de indicadores. Así, al hablar de predictores, se refiere a indicadores indirectos (aquellos aspectos del centro que condicionan la calidad del mismo), y cuando habla de indicadores de calidad se está refiriendo por un lado a indicadores directos (resultados) y por otro a indicadores de impacto (satisfacción e impacto). Por tanto consideramos que no se debe utilizar la terminología indistintamente para referirnos a indicadores y a componentes del modelo de evaluación, ya que, como hemos señalado anteriormente, los indicadores hacen referencia a la información que es necesario recoger de los componentes del modelo de calidad para contrastar la realidad evaluada.

En este sentido consideramos que los modelos propuestos para evaluar los centros educativos deben especificar y definir cuáles son los componentes, es decir los contenidos de la evaluación y especificar y definir operativamente qué tipo de información (indicadores) se va a recoger de cada uno de ellos, de manera que podamos medir las dimensiones (contenidos) a través de estos. Si se quiere completar el modelo se puede indicar qué tipo de indicadores (directos, indirectos y

de impacto) se van a utilizar, aunque en el modelo aparecen de forma implícita. Por ejemplo en el modelo EFQM no aparece de forma explícita la distinción entre indicadores directos, indirectos y de impacto, pero sí se puede deducir, como presentamos a continuación, el tipo de indicadores a los que hacen referencia los componentes.

<b>COMPONENTES DEL MODELO EFQM</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>AGENTES</b> Liderazgo Gestión del personal Política y estrategia Recursos Procesos	<b>INDIRECTOS.</b>
<b>RESULTADOS</b> Satisfacción del personal Satisfacción del cliente Impacto en la sociedad Resultados	<b>DE IMPACTO</b>  <b>DIRECTOS</b>

Ante lo expuesto y para sintetizar la información presentada, presentamos las siguientes conclusiones en cuanto a los indicadores de calidad:

Existe confusión en cuanto a la terminología empleada. Así, diferentes autores utilizan indistintamente el término de indicador para referirse a los contenidos de la evaluación. Por ejemplo Nevo (1997), habla de indicadores cuando realmente se está refiriendo a los contenidos de la evaluación del centro. Gento (1997), limita el uso de indicadores de calidad para referirse a los cuatro componentes del modelo EFQM que hacen referencia al bloque de resultados. Por tanto utiliza indistintamente el término de indicador y el de criterio (componentes del modelo).

No existe una terminología universalmente aceptada. Así por ejemplo desde el modelo EFQM se habla de áreas y no de indicadores.

## **6. ENFOQUES EVALUATIVOS PARA ESTIMAR LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Cuando perseguimos estimar la calidad de un centro educativo, podemos decidir aplicar un modelo ya existente, con sus respectivas dimensiones e indicadores, o adaptarlo a la realidad del centro. No obstante, dependerá de la finalidad que persigamos, de la estrategia a utilizar y del concepto de calidad del que partamos.

Tradicionalmente se han venido utilizando dos enfoques para evaluar la calidad de los centros docentes: los modelos centrados en la eficacia y los modelos centrados en la mejora. En los últimos años, se están aplicando modelos que proceden del mundo empresarial.

### **6.1. Movimiento de escuelas eficaces**

El movimiento de las escuelas eficaces surge a partir del informe Coleman (1966), centrado en las desigualdades en educación. A partir de este informe surgieron numerosas investigaciones que trataban de estudiar cómo influían determinadas variables de los centros escolares en los logros académicos de los alumnos. Desde este movimiento la calidad de las instituciones educativas viene determinado por los logros académicos de los alumnos.

Se suelen utilizar dos criterios para agrupar las numerosas investigaciones que se han generado en torno a este movimiento (Marchesi y Martín, 1998): 1. La tradición científica y 2. El modelo que los distintos estudios utilizan para relacionar las variables. En este sentido podemos diferenciar:

Según la tradición científica (Scheerens, 1992):

1. *Investigaciones centradas en una perspectiva sociológica*, cuya finalidad es el estudio de las desigualdades en educación.
2. *Investigaciones centradas en una perspectiva económica*, con la finalidad de determinar la relación entre variables económicas y los resultados académicos de los alumnos.
3. *Investigaciones centradas en una perspectiva educativa*, en las que se analiza la relación entre la escuela de forma global y los cambios que se producen en los resultados académicos de los alumnos.
4. *Investigaciones centradas en una perspectiva psicológica*, en las que se estudian los cambios que producen en los resultados académicos de los alumnos, variables del proceso instructivo.

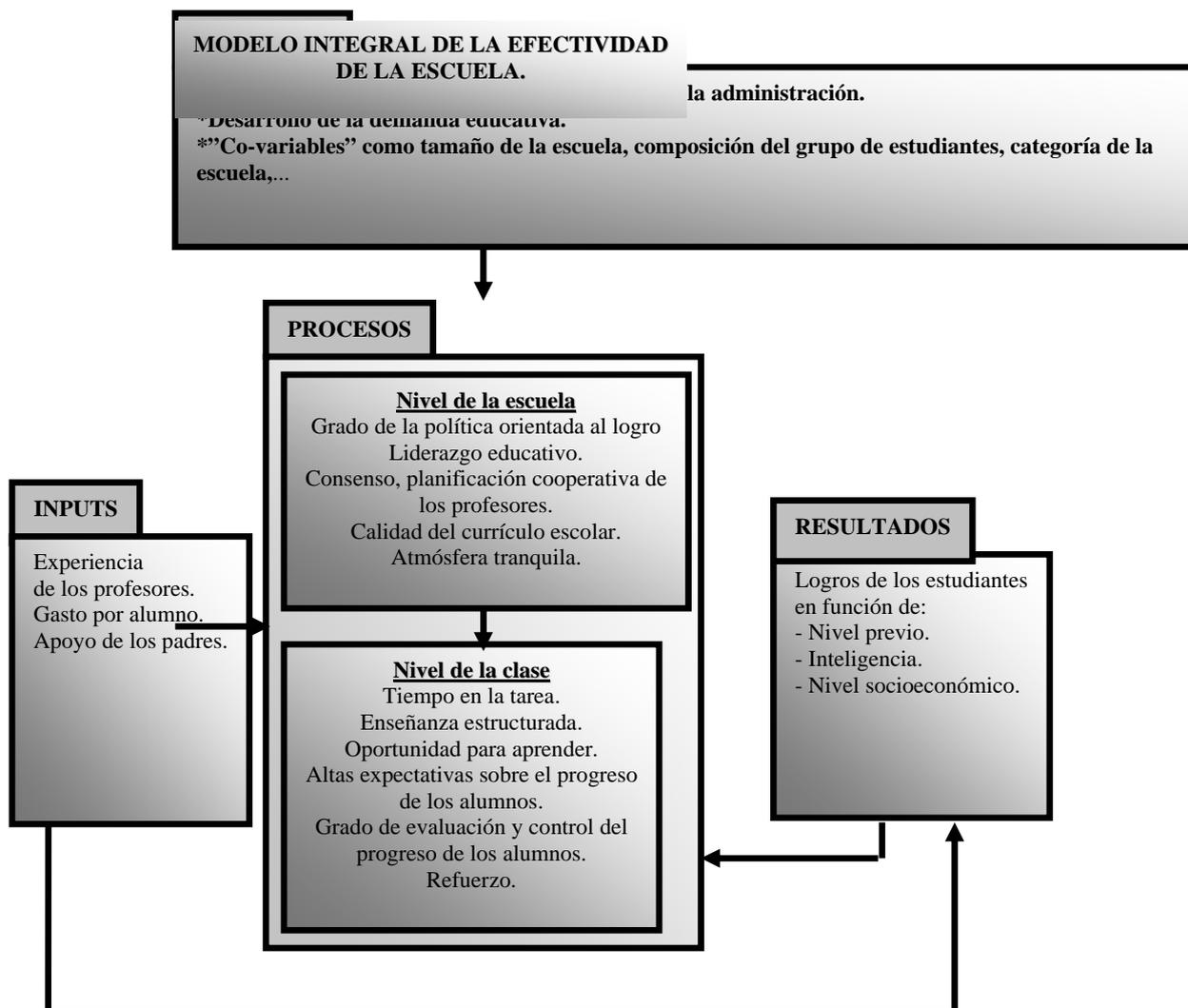
Según el modelo que se utiliza para relacionar las variables, encontramos (Marchesi y Martín, 1998):

1. *Modelo input-output*. Ha sido el más utilizado. En ellos se intenta relacionar variables de entrada (productividad económica, entorno social, procesos educativos..) con variables de salida (resultados que obtiene los alumnos).
2. *Modelo sistémico u organizacional*. Se analiza la estructura organizativa del centro para explicar los resultados que se obtiene. Este modelo ha sido el referente para la Administración educativa para elaborar el plan de evaluación de centros de la comunidad autónoma andaluza, como veremos en el capítulo siguiente. De estos han surgido los modelos comprensivos, entre los que destaca el modelo integral de la efectividad de Scheerens (1992) y el de Creemers (1994).

Los modelos comprensivos se caracterizan porque:

- Reconocen variables de contexto, input, procesos y resultados;
- Diferencian entre características de los alumnos, de la clase, de la escuela y del ambiente en un marco multinivel;
- Utilizan la metodología correlacional para estudiar la influencia de las características de las escuelas en los resultados que obtienen los alumnos

Como ejemplo, presentamos a continuación uno de los modelos más divulgados:



*Modelo integral de la efectividad de la escuela. Fuente: Scheerens (1992, 66), en Marchesi y Martín (1998, 112)*

Según Marchesi y Martín (1998), desde estos modelos la concepción que se tiene de los resultados educativos se refiere exclusivamente a los logros académicos de los alumnos. Esto explica que se le atribuya a los factores del nivel del centro un papel más indirecto en relación con los resultados que se obtienen. En cambio, dicen estos autores, si se incluyeran variables de resultados referidas a la satisfacción de la comunidad, se encontrarían influencias más directas entre los procesos del centro y este tipo de resultados.

De acuerdo con los autores citados anteriormente, las variables que han recibido una fuerte base empírica son las relacionadas directamente con el aula. Las variables ambientales y la planificación cooperativa de los profesores son todavía hipótesis sin comprobar. El resto de variables se sitúan entre un apoyo empírico débil a moderado.

Las investigaciones sobre escuelas eficaces no están exentas de críticas. La mayoría de los autores, coinciden en afirmar que no existe una teoría de partida, y por tanto no permiten explicaciones generales, inferencias ni deducciones. Por este motivo, la elaboración de modelos teóricos es el gran reto del movimiento de escuelas eficaces. Por otro lado, su principal fuente de críticas ha sido conceder mayor importancia a los resultados que a los procesos en la evaluación de la calidad.

Marchesi y Martín (1998), plantean una serie de orientaciones a tener en cuenta para que futuras investigaciones superen los problemas que todavía existen y que resumimos en las siguientes:

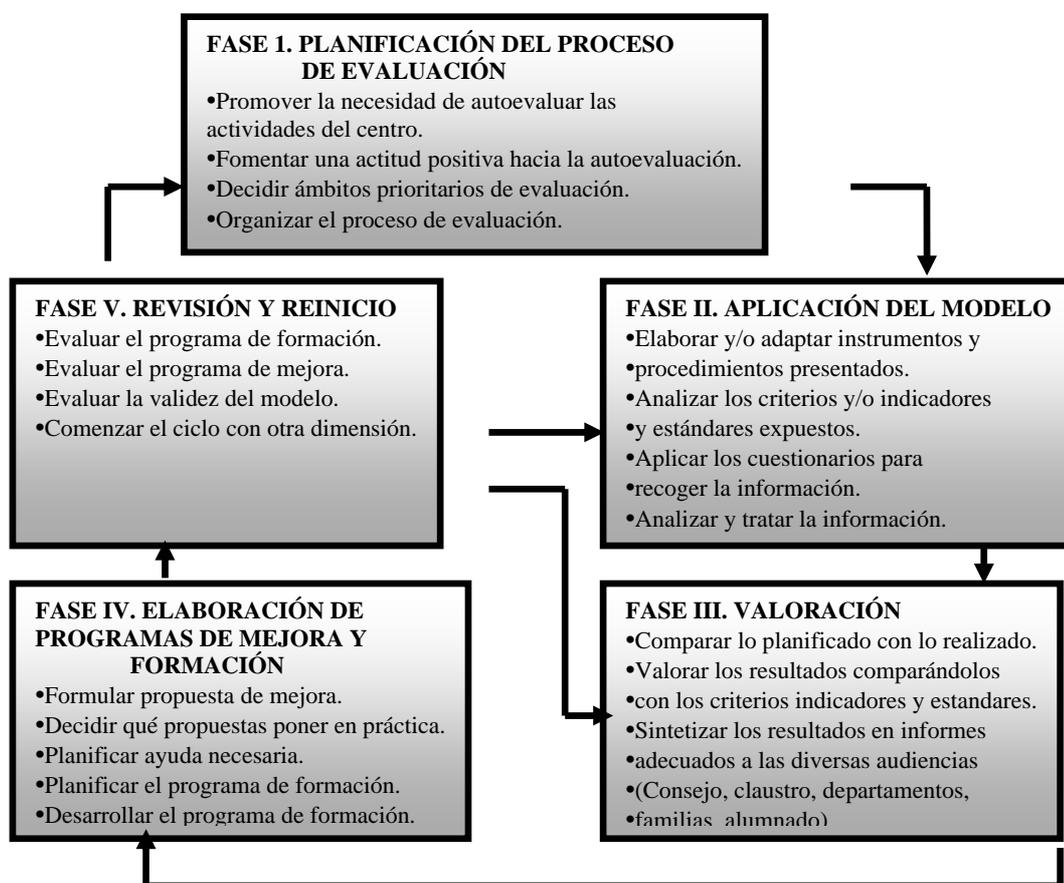
1. Elaborar modelos más completos.
2. Combinar métodos cualitativos y cuantitativos.
3. Ampliar el concepto de resultados educativos.
4. Incorporar el estudio de la cultura en las escuelas.
5. Establecer relaciones entre las investigaciones sobre la eficacia de las escuelas y los programas de mejora de la escuela.

No obstante hay que considerar el avance que supuso este movimiento desde que se originó hasta nuestros días. Según Murphy (1992), lo más importante no ha sido los factores que han encontrado asociados al buen funcionamiento de las escuelas, sino más bien los principios en los que se sustenta.

## 6.2. Movimiento centrado en la mejora.

Los modelos evaluativos centrados en la mejora ponen el énfasis sobre cómo se pueden cambiar los procesos internos en una institución educativa con el fin de mejorar su calidad.

El modelo más divulgado desde este enfoque es el Programa GRIDS, que constituye una guía de autoevaluación de los centros educativos. A continuación presentamos las fases de dicho modelo.



*Modelo de autoevaluación "GRIDS". Fuente: De Miguel et al (1994)*

Según De Miguel et al (1994), la principal diferencia entre este movimiento y el de escuelas eficaces, es que la evaluación no se centra sobre los resultados académicos sino que trata de buscar una gran variedad de indicadores, que permitan observar la organización y funcionamiento interno de los centros y los aspectos de mejora.

La falta de rigor en la evaluación de los programas de mejora y en la metodología, así como conceder mayor importancia a los procesos que a los resultados en la evaluación de la calidad, han sido principalmente las críticas que este movimiento ha recibido.

Últimamente ha surgido “la gestión de calidad” como alternativa que trata de conjugar las perspectivas intrínsecas y extrínsecas en la evaluación de la calidad de los centros centrandolo el análisis tanto sobre los resultados (eficacia) como sobre los procesos (mejora).

### **6.3. Movimiento de gestión de la calidad total**

El movimiento de la calidad total se centra fundamentalmente en las necesidades del cliente y su satisfacción. Este movimiento ha generado una gran variedad de modelos que están teniendo una gran aceptación a nivel mundial para estimar y acreditar la calidad de las empresas. No obstante, existe una gran polémica sobre la adecuación de estos modelos al campo educativo, fundamentalmente por su procedencia del mundo empresarial.

De entre los modelos de calidad total, recogemos algunos de los propuestos por Gento (1997), en su libro “Instituciones educativas para la calidad total”. Destacamos el EFQM porque surge en nuestro entorno cultural y económico y por su aportación a la educación de los 9 criterios de calidad, y el modelo de la organización internacional para la estandarización (ISO 9004), porque está siendo utilizado por algunos centros para obtener la certificación AENOR.

### **6.3.1. El modelo del premio Deming japonés.**

Para optar al premio las empresas solicitan su participación en la respectiva convocatoria. En la valoración de las empresas que concurren a este premio se busca la implicación absoluta de todos los componentes de la organización. El enfoque valorativo se centra en el control estadístico de la calidad.

Este modelo fija 10 criterios de calidad asignando 10 puntos sobre 100 a cada uno de ellos. De los 10 criterios, dedica 9 a estimar los procesos de mejoramiento de calidad y uno de ellos a la estimación de los resultados. No incluye, ningún ítem para la apreciación de los productos elaborados por la empresa en cuestión. Los criterios son los siguientes: Política general (10%), Gestión (10%), Educación (10%), Recogida de información (10%), Análisis (10%), Estandarización (10%), Control (10%), Garantía de Calidad (10%), Planificación (10%), Planificación (10%), y Resultados (10%).

### **6.3.2. El modelo del premio Baldrige americano.**

El enfoque valorativo se centra en la implicación total de todos y cada uno de los componentes de la organización, tanto en el proceso de producción, como en la cadena de distribución de productos o servicios, coincidiendo en esto con el Premio Deming, pero mientras que en este se tiende al control estadístico de la calidad, en el Premio Baldrige se tiende al mejoramiento de la gestión para la calidad.

El proceso de selección del Premio Baldrige es de gran rigor. Se otorga por el consorcio tras un proceso que abarca tres fases: evaluación por escrito; visita a empresas y estimación final de los resultados totales.

Este modelo determina siete criterios distribuidos en cuatro espacios fundamentales con valoración distinta en función de la importancia que cada uno de

ellos representa: Espacio del liderazgo (10%), espacio del sistema de mejora de la calidad que comprende información y análisis (10%), Planificación (6%), Recursos humanos (15%), y Garantías de calidad (14%); el espacio de resultados (10%) y finalmente, el espacio de la satisfacción del cliente (30%).

### **6.3.3. El modelo de la fundación Europea para la gestión de la calidad**

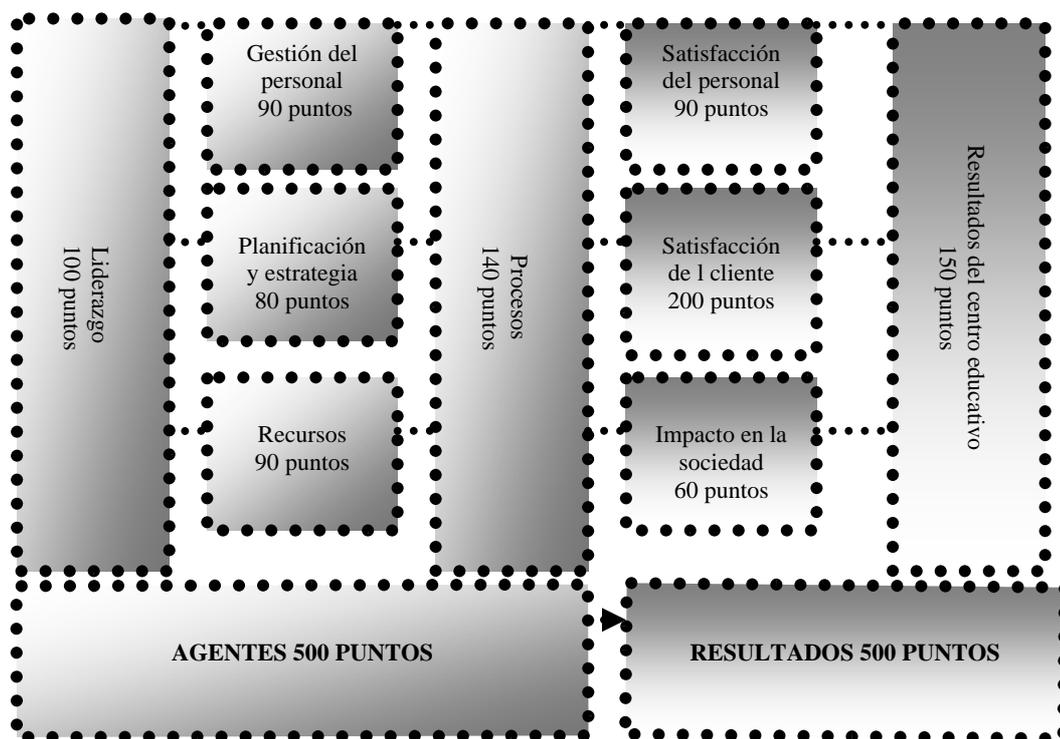
La Fundación Europea para la Gestión de Calidad (European Foundation for Quality Management) considera que la gestión de calidad, en su sentido de totalidad, abarca actualmente todas las formas a través de las cuales la empresa satisface las necesidades y expectativas de sus clientes, de su personal, de las entidades financieramente implicadas, y hasta de toda la sociedad en general. Esta gestión de calidad produce efectos beneficiosos en cuanto a aumento de competitividad, reducción de costes, e incremento del grado de satisfacción de todas las partes implicadas.

La Fundación ha elaborado un modelo de evaluación que puede servir para la autovaloración a realizar sobre sí misma por cualquier empresa o sociedad comercial.

Este modelo está siendo utilizado por los centros educativos como herramienta de autoevaluación, a partir de la adaptación que el MEC (1997) ha realizada junto con el Club gestor de la calidad.

El modelo está compuesto por nueve criterios, agrupados en dos bloques, que a continuación sólo describimos esquemáticamente, porque en el capítulo VI realizamos una descripción exhaustiva de dicho modelo:

### Modelo europeo de gestión de la calidad

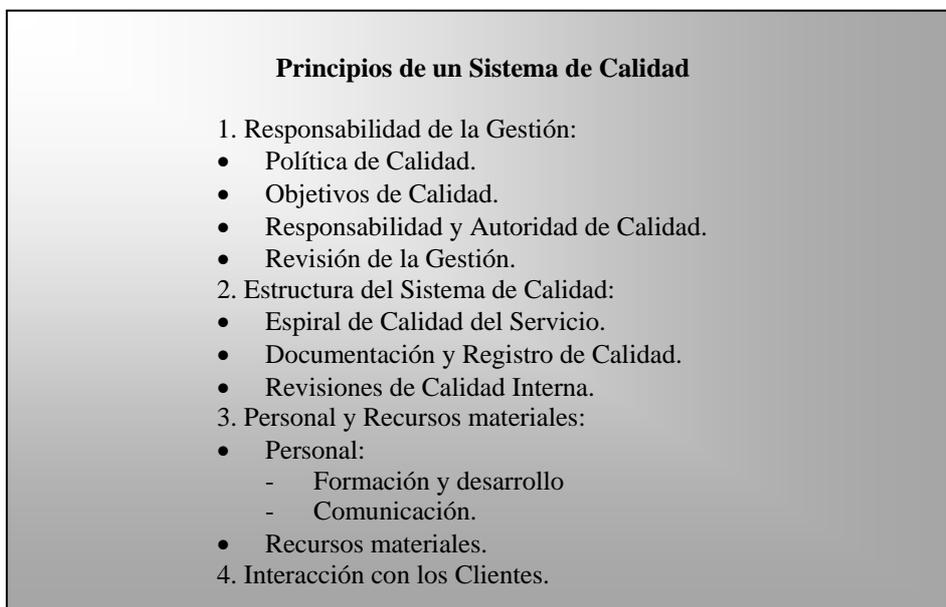


Según el modelo de la EFQM, la satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados (MEC, 1997).

#### 6.3.4. Modelo de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO 9004-2)

La Organización Internacional para la Estandarización (International Standard Organization), ha desarrollado, entre otros modelos, el ISO 9004-2, para la estimación de las empresas productoras de servicios, con el propósito de ofrecerles un enfoque sistemático de la gestión de la calidad.

Los principios organizativos y el ámbito de operaciones a realizar según el modelo son los siguientes:



*Criterios de evaluación de Calidad total en Empresas de Servicios: ámbito de operaciones a realizar (Modelo ISO, 9004-2), en Gento (1995; 39).*

Como podemos comprobar, los modelos descritos son puramente empresariales, por lo que cabría preguntarse, siguiendo a Marchesi y Martín (1998; 176), *¿Quiere esto decir que los modelos de gestión de calidad deben mantenerse al margen de los sistemas de organización de las escuelas? ¿Cuál sería entonces el marco de referencia adecuado?*

Según Raymond Bolam (1993), la gestión basada en las escuelas no está necesariamente vinculada con la introducción de las leyes del mercado en la educación. Si tenemos en cuenta que, una educación de calidad para todos los alumnos necesita buenos y eficaces sistemas de organización y de gestión, merece la pena investigar en las escuelas muchas de las técnicas que proceden de la organización industrial.

## Capítulo II.

# LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS

*El carácter instrumental de la evaluación ha dado paso a una visión “iluminativa” en la que se reconoce su carácter cultural y político, y es que el proceso evaluativo es, sobre todo, un proceso generador de cultura evaluativa, es decir, consiste en un proceso de construcción de valores que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución.*

**Mateo, J. (2000)**

## 1. INTRODUCCIÓN

La cultura de la calidad ha llegado a los centros y con ello una nueva manera de entender la evaluación de los mismos que responde a una nueva manera de entender la gestión de la calidad, ya que, la evaluación de las instituciones educativas ha sido tradicionalmente un proceso para conocer y certificar la calidad de las mismas, es lógico, que dichos conceptos hayan evolucionado paralelamente.

Así, cuando interesa, por ejemplo, definir la calidad en términos de resultados académicos o cantidad de recursos disponibles, la evaluación se ha limitado a establecer los niveles de calidad de los centros atendiendo a estos factores, sin tener en cuenta, los procesos internos que ocurren en la vida del centro. Este tipo de evaluación puede responder a dos finalidades: 1) dar cuenta a la sociedad de cómo funcionan los centros y qué obtienen, y 2) acreditarla como institución de calidad. En el primer caso, la evaluación suele ser llevada a cabo por la Administración educativa, en el segundo, por agencias privadas. Esta última cobra importancia en aquellos países en los que la competitividad aparece como un problema para los centros, por lo que suele ser, generalmente utilizada, por las instituciones de carácter privado. En el primer caso, la evaluación suele ser impuesta, en el segundo, es el centro el que solicita ser evaluado por expertos.

Cuando la calidad de los centros concede mayor importancia a los procesos que a los productos, la finalidad que persigue la evaluación, es la mejora de la institución. En este caso, la evaluación se centra en la revisión de los procesos y se realiza desde dentro en forma de autoevaluación.

Hoy, se apuesta por un nuevo concepto de calidad que implica tener en cuenta, tanto los procesos como los resultados, y que considera como instituciones educativas de calidad, aquellas que piensan que las cosas siempre pueden mejorarse y utilizan la autoevaluación como herramienta para conseguirlo. Esta nueva concepción sobre calidad, requiere nuevos sistemas de evaluación, que analicen tanto los procesos como los productos y que tengan en cuenta la satisfacción de los implicados en el proceso educativo. Últimamente, como hemos señalado anteriormente, se han puesto de moda los modelos de gestión de la calidad como generadores de una cultura evaluativa.

## **2. IDEOLOGÍAS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Según Olivares, (1999), la cultura es el resultado de la ideología organizacional que genera las normas, valores y creencias de los integrantes de la comunidad.

Las ideologías en el mundo educativo, según Marchesi y Martín (1998), forman parte de la manera de entender el progreso de la sociedad y reflejan la visión que se posee sobre el papel de los servicios públicos y privados, así como sobre su sistema de gestión y control.

De acuerdo con estos autores, podemos distinguir en el ámbito educativo, entre:

- Ideología liberal,
- Ideología igualitarista,
- Ideología pluralista.

Para la ideología liberal la educación es un bien individual cuya gestión debe ser asumida por la iniciativa privada y su distribución ha de regirse por las leyes propias del mercado: la oferta y la demanda. Los poderes públicos tendrán como misión principal permitir la competitividad y la libre elección de los centros. A la enseñanza privada se le atribuye una mayor eficiencia.

Por el contrario, tanto la ideología pluralista como la igualitarista comparten la creencia en la educación como servicio público que debe asegurarse a todos los alumnos, su confianza en las posibilidades de la oferta pública, y su rechazo a la extensión de las reglas del mercado a los bienes educativos. Sin embargo, la ideología pluralista, al contrario que la igualitarista, intenta incorporar a los centros aquellas características que contribuyen a mejorar la calidad de su funcionamiento: autonomía, variedad de proyectos y de oferta educativa,

evaluación, información, organización y un reconocimiento de las posibilidades educativas de la elección de centro por parte de los padres.

### 3. CULTURA INSTITUCIONAL: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Por tanto, los cambios sociales influyen en la organización y el funcionamiento de las escuelas. En palabras de Hargreaves (1994; 287):

*Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en el que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo (...). Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas.*

Si consideramos que las escuelas “*son organizaciones en las que participan distintos colectivos, con profesionales dedicados a que sus alumnos alcancen unos objetivos establecidos, con un sistema específico de gestión y de toma de decisiones, con una cultura, unos proyectos y un estilo de liderazgo propios, y con formas de evaluación y orientación que buscan mejorar su funcionamiento*” (Marchesi y Martín, 1998) y que, “*el modelo de cultura determina el conjunto de variables organizativas y, en consecuencia, la forma en que las instituciones son planificadas, diseñadas, implementadas y evaluadas*” (Municio, 1998), conviene delimitar qué entendemos por cultura y como ésta determina la forma de abordar la evaluación de los centros.

El concepto de “cultura de la organización” o “cultura institucional” se remonta a los años veinte, cuando Elton Mayo y sus colaboradores, frente a las teorías del eficientismo científico de Tyler, hacen hincapié en las normas, sentimientos y valores de los grupos que componen una organización y cómo repercute esto en el funcionamiento de la organización. Será a partir de los setenta cuando el concepto de cultura de la organización se generaliza en el ámbito de la

sociología industrial, especialmente en el “management empresarial” aunque es a partir de los ochenta cuando adquiere cada vez mayor importancia esta forma de abordar el análisis de las organizaciones.

El concepto de cultura ha sido empleado por algunos autores en relación, al trabajo de las escuelas. De esta manera para Fullan y Hargreaves (1992) las creencias y expectativas mostradas ponen de manifiesto la forma en que funciona una escuela, particularmente en lo referente a cómo se relaciona la gente (o cómo fracasan al relacionarse). En términos sencillos, la cultura es “la forma” en que hacemos las cosas y cómo nos relacionamos unos con otros.

Whithaker (1998) señala que la cultura trata sobre la gente dentro de un contexto organizativo, estando caracterizada por la conducta (lo que la gente dice y hace), las relaciones (como trabajan unos con otros), las actitudes y valores (como ciertos supuestos, creencias y prejuicios afectan a los trabajos formales e informales de la organización). En términos culturales, un centro educativo es una organización que está formada por aulas (entorno), en las que los alumnos (sujetos), se reúnen con el propósito de aprender (objetivos), a través de la dirección de los profesores (agentes).

Medina, A (1997), señala que la cultura es la síntesis interactiva de los valores, significados, normas de acción, respuestas aceptadas, costumbres... que caracterizan a los miembros de una comunidad, estimando positivamente la interiorización creadora y la apertura continua a nuevas formas de comprenderla y mejorarla.

Domínguez y Díez (1996), señalan de acuerdo con autores como Bates, 1986, 1987; Morgan et al, 1983; Smircich, 1983, 1985, entre otros, que existen dos grandes perspectivas a la hora de abordar el concepto de Cultura Organizativa:

La cultura entendida como variable organizativa: la cultura como algo que tiene la organización. Dentro de este enfoque se podrían diferenciar dos líneas de

investigación: la cultura entendida como variable externa y la cultura entendida como variable interna. Ambas comparten la concepción de la organización como organismo que existe dentro de un entorno que le influye en los comportamientos.

La cultura entendida como metáfora explicativa de lo que es la organización: la organización es una cultura. Dentro de este enfoque habría que separar aquellos que desde una perspectiva interpretativa, entienden la organización como un fenómeno cultural y la cultura como el elemento epistemológico definidor de la organización y los que, desde una perspectiva sociocrítica, entienden la cultura como una construcción social que refleja los intereses y las ideologías de los grupos dominantes.

La cultura es la confluencia de todos los elementos del sistema relacional de un centro, es decir, la comunicación, la participación, los conflictos, el estilo directivo y el clima como procesos interactivos que generan un entramado o tejido de creencias, supuestos, valores y ritos compartidos difíciles de cambiar, pero que es el único instrumento para que la propia comunidad educativa pueda modificar y mejorar realmente su funcionamiento (Domínguez y Díez, 1996).

Según Medina (1997) la institución educativa elabora aquella cultura que el contexto, el equipo de docentes y la comunidad educativa en su conjunto propician, defienden y estiman más valiosa; proyecta un estilo cultural propio tanto más singular cuanto más identificado con él esté el claustro y, que la cultura de cada centro se vertebra en el Proyecto Educativo, al sintetizar las finalidades y actitudes educativas, las concepciones de la enseñanza, los procesos de aprendizaje, las acciones estratégicas para asimilar y ampliar el conocimiento, la visión general de participación y comunicación, los métodos didácticos, el plan general de estructuración y mejora del centro.

Municio (1998) establece cuatro tipos de cultura institucional, utilizando como rasgos distintivos la presencia/ausencia de valores comunes compartidos por

los miembros de la comunidad y la baja/alta intervención voluntaria de los miembros del centro en la dinámica de este. De esta manera distingue entre:

Cultura satisfaciente que se caracteriza por la ausencia de valores institucionales comunes que puedan ser aceptados por sus miembros y por una baja intervención voluntaria de los miembros en la dinámica de los centros. Es predominante en la Administración pública. Se preocupa especialmente por la legalidad, la norma y el procedimiento proporcionando estabilidad a la organización y a sus miembros, por lo que un centro educativo es tanto más valioso en cuanto cumple las normas y realiza mayor número de actividades.

Cultura optimizante que se caracteriza por la existencia de valores institucionales comunes que son aceptados por todos, o por la mayoría de sus miembros y por una limitada intervención voluntaria de éstos en la dinámica de los centros.

Cultura política que se caracteriza por la carencia de valores institucionales aceptados por la mayoría de los miembros y por la alta intervención voluntaria en la dinámica del centro.

Cultura integradora que se caracteriza por la existencia de valores institucionales aceptados por la mayoría de sus miembros y por una intervención activa y voluntaria de sus miembros en su logro.

Algunas culturas son propensas a la estabilidad, otras, por el contrario, tienen fobia al cambio. No obstante, como señala Olivares (1999), debemos saber que, la creación de una cultura de evaluación no se logra de un día para otro, ni por imperativo legal, sino que muy por el contrario, conlleva un componente importante de esfuerzo por parte del líder del proceso y de acciones reiteradas de sensibilización, que permiten que la comunidad comience a apropiarse psicológicamente del sentido exacto del propósito buscado, esto es la mejora de la calidad.

## **4. EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Hablar de cultura de la evaluación, implica hablar de evaluación de las instituciones educativas, y por tanto de evaluación educativa.

En los últimos años, se ha producido un cambio en el concepto de la evaluación, destacando su componente cultural y político. Veamos como ha evolucionado el concepto de evaluación y su repercusión en los centros educativos.

Tyler fue el primero en desarrollar un método sistemático de evaluación educativa a principios de los años 40. Para Tyler (1950), la evaluación es “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos”. La principal característica de su modelo es la orientación hacia los objetivos educativos que debían alcanzar los alumnos. Debido a que centra la evaluación en comprobar los logros académicos de los alumnos/as, comenzó a surgir un nuevo concepto de evaluación orientada a la toma de decisiones.

Según Cronbach (1963) la evaluación debe contribuir a mejorar la educación en el momento de su planificación y desarrollo y no únicamente a constatar sus resultados. Por lo que la define como “la recogida y uso de información para la toma de decisiones”. Sin embargo, desde esta nueva manera de entender la evaluación no se tiene en cuenta la emisión de un juicio de valor sobre el objeto evaluado.

En este sentido, dice Scriven (1986<sup>a</sup>: 19, en Martínez, 1996) “lo malo es malo, lo bueno es bueno y el trabajo de los evaluadores es decidir qué es lo que es”. Critica a los evaluadores por definir la evaluación como aquello que “proporciona información para los que toman decisiones y dice que la evaluación es lo que es, la determinación del mérito o el valor y para lo que sea usada es otro asunto” (Scriven, 1980:7, en Shadish et al, 1991:74).

Con Scriven se abren nuevos horizontes para la evaluación educativa, entendiendo que toda evaluación lleva asociada la emisión de un juicio de valor sino no será evaluación.

En esta línea, Stufflebeam (1987) propone una definición en la que recoge las bases de la valoración que serán utilizadas cuando se evalúe algo. Para este autor algo tiene valor si satisface unas necesidades (valía) y si responde a unos requerimientos de calidad (mérito). En este sentido, define la evaluación como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar información y contribuir a su comprensión y con el criterio de su valor (respuesta a las necesidades) y su mérito (calidad)” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:166, en Luján y Puente, 1996).

No obstante, señalan también los criterios de viabilidad y de equidad, al referirse a la evaluación de servicios. En este sentido, Luján y Puente (1996), entienden que, la *viabilidad* tiene que ver con la valoración de las posibilidades de que algo pueda llevarse a cabo o con la valoración de algo ya realizado, en función de la utilización adecuada del tiempo y los recursos disponibles y la *equidad* se refiere a la necesidad de que los servicios públicos estén pensados y sean asequibles para todos los ciudadanos.

Para la mayoría de los autores citados anteriormente, la evaluación tiene un carácter instrumental y se justifica en la medida en que permite tomar decisiones.

Sin embargo, según Mateo (2000), el carácter instrumental de la evaluación ha dado paso a una visión “iluminativa” en la que se reconoce su carácter cultural y político, y es que el proceso evaluativo es, sobre todo, un proceso generador de cultura evaluativa, es decir, consiste en un proceso de construcción de valores que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución.

Pero no siempre, la finalidad de la evaluación en los centros, ha sido esta, generar una cultura de evaluación como proceso de mejora continua. Veamos las razones que mayoritariamente han justificado la evaluación de los centros.

#### **4.1. FINALIDAD Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS DOCENTES**

Los centros, han sido evaluados tradicionalmente 1) para comprobar si cumplen o no con los objetivos previstos (control administrativo) y facilitar la toma de decisiones de la administración educativa y 2) para informar, a la comunidad educativa, en particular y a la sociedad, en general, del funcionamiento y los resultados que obtienen los centros (rendición de cuentas). En definitiva, se ha utilizado la evaluación para que los centros den cuenta a la sociedad de lo que hacen. Desde esta perspectiva, la evaluación, ha sido concebida por los centros, como un trámite legal, por el que es necesario “pasar y salir airosos”.

Hoy, como hemos señalado anteriormente se le ha atribuido a la evaluación, una nueva finalidad, la de generar una cultura evaluativa en los centros.

De todas las razones expuestas, nosotros consideramos que esta última, generar una cultura evaluativa, es la que justifica la evaluación de los centros, porque, además de permitir la mejora continua y el progreso de la ciencia, engloba todas las anteriores.

En primer lugar, porque permite la mejora continua del centro, ya que se lleva a cabo mediante un proceso cíclico que implica: realizar una autoevaluación global para diagnosticar la situación actual del centro implicando a los diferentes sectores de la comunidad educativa, elaborar planes de mejora, ponerlos en marcha y revisar su puesta en marcha, que servirá de guía para la toma de decisiones al centro sobre una nueva planificación.

En segundo lugar, porque el diagnóstico, aportará información válida y fiable, de la situación actual del centro a la comunidad en particular y a la sociedad en general. Además esta información podrá ser utilizada para la toma de decisiones por parte de la Administración.

En tercer lugar, porque iniciarse en un proceso orientado a generar una cultura evaluativa en el centro, implica adentrarse en un proceso de investigación-acción, que permitirá a la comunidad educativa descubrir y conocer las ventajas que conlleva integrar la evaluación en la vida cotidiana del centro.

En cuanto a las funciones que se le han atribuido a la evaluación, han sido: la mejora de los procesos (función formativa) y exigir responsabilidades (función sumativa).

El término de evaluación sumativa y formativa fue acuñado por Scriven (1967), distinguiendo en su ensayo sobre “The methodology of evaluation” entre el papel formativo y sumativo de la evaluación:

*Los resultados de la evaluación permiten tomar, básicamente, dos tipos de decisiones: modificar el fenómeno educativo objeto de la evaluación, o bien aceptarlo como es o sustituirlo por otro alternativo. El primer tipo de decisión lleva implícita la idea de perfeccionamiento, al “ayudar a los encargados de tomar decisiones a hacerlo de una manera más justificable, los evaluadores mejoran la calidad de la empresa educativa, y eso es precisamente lo que se supone que deben de hacer” (Popham, 1983); el segundo tipo tras una valoración global y definitiva del objeto, ya sea positiva o negativa, supone la idea de mantenimiento o de cambio.*

De Miguel (1995), distingue entre evaluación sumativa y formativa y las relaciona con el concepto de rendición de cuentas (accountability) y mejora (improvement). En este sentido dice:

*Si la función de la evaluación es sumativa los resultados se utilizan para tomar decisiones relativas a la cualificación y reconocimiento del centro así como a la dotación de recursos y medios. Este se relaciona con el concepto de rendición de cuentas (accountability) ya que permite a las instituciones dar cuenta ante la sociedad de cuáles son las actividades que*

*desarrollan, cómo emplean los recursos y qué calidad tienen sus programas y servicios. Por el contrario si la evaluación tiene una función formativa el proceso se utiliza sobre todo para tomar decisiones que incidan sobre la mejora en el funcionamiento de la propia institución. Esta se relaciona con el concepto de mejora (improvement) centrandose más sobre los procesos internos de la propia institución que condicionan su funcionamiento y resultados con el fin de establecer estrategias que posibiliten el propio desarrollo de la organización.*

La mayoría de los autores, (Buendía, García, Hidalgo, González, López, 2001; Hernández Pina y García Sanz, 2001; Hernández Pina, 1995; 2000; García Sanz, 2000; Mateo, 2000; Lujan y Puente, 1996; Escudero, 1992;...), consideran que toda evaluación participa de ambas funciones, aunque en la actualidad se tiende a poner el énfasis en lo formativo. En este sentido, si la finalidad que se persigue con la evaluación es la de generar una cultura evaluativa en los centros, la función que debe cumplir ha de ser fundamentalmente la de promover la mejora de la calidad de las instituciones educativas, y esto no se consigue sino se apuesta por la reflexión interna en forma de autoevaluación, como estrategia para llevarla a cabo.

## **4.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

La intencionalidad básica que se persigue al iniciar el proceso evaluativo, va a determinar las estrategias metodológicas a seguir. Lujan y Puente (1996), diferencian entre: evaluación interna, evaluación externa y evaluación externa formativa.

### **Evaluación externa**

Si la finalidad de la evaluación de un centro es la rendición de cuentas o “*accountability*”, esta evaluación se apoya en el control externo y en determinar en qué medida logra los objetivos propuestos. La forma de conseguirlo es mediante

la evaluación externa y se centra, por tanto, en los productos obtenidos. Este tipo de evaluación, se apoya en la realización de pruebas estandarizadas y permite la clasificación de los centros, compararlos e informar a la Administración, en particular y a la sociedad, en general, de los logros obtenidos por cada centro concreto.

Sin embargo, la evaluación externa, ha recibido numerosas críticas para ser utilizada únicamente como estrategia para evaluar los centros. Estas críticas se centran fundamentalmente en sus limitaciones, entre las que destacamos, de acuerdo con Luján y Puente (1996), las siguientes:

- No informa de los procesos que funcionan mal en la institución educativa, ni formula propuestas de mejora. Su incidencia en la mejora de la organización y del funcionamiento de los centros es prácticamente nula.
- La selección arbitraria y reduccionista de las dimensiones a evaluar.
- La aparición de relaciones de subordinación entre los agentes externos y los evaluados.
- Escasa participación del profesorado en su realización.
- El incremento de la calidad en todos y cada uno de los centros, no puede ser impulsado por la evaluación externa, por la cantidad de recursos que conlleva.

### **Evaluación interna**

La evaluación interna, permite llegar al conocimiento de aspectos que no son fácilmente detectables mediante la evaluación externa y proporciona ventajas a los centros educativos (Luján y Puente, 1996):

- Proporciona un esquema de trabajo para la organización y funcionamiento de la institución educativa.
- Favorece el establecimiento de un clima de reflexión y de análisis en los centros y en los equipos docentes.
- Estimula y sostiene el trabajo en equipo del profesorado superando las tendencias individualistas y aislamiento funcional de los distintos sectores educativos.
- Favorece que cada centro desarrolle sus propios procesos específicos contribuyendo con ello a modelar la idiosincrasia de la institución.
- Su desarrollo no interrumpe la actividad normal del centro.
- Sus resultados son utilizados inmediatamente por quienes están directamente relacionados con los procesos de enseñanza, motiva a los equipos directivos del centro y a los profesores.

Según Álvarez y otros (1992):

- Permite a la institución tomar conciencia de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles.
- Integra la reflexión sistemática en el funcionamiento del centro.
- Contribuye a la identificación de las necesidades y las carencias de la institución educativa.

Según Mora (1991b), podemos clasificar las evaluaciones de las instituciones adaptadas al fin que en cada caso persiguen en:

- Evaluaciones para el control de la institución por parte gubernamental.
- Evaluaciones para conocer la situación real de la institución con el objetivo de mejorar la calidad.
- Aquellas otras que son promovidas por la propia institución o por otras instancias, incluidas las gubernamentales, para promover la mejora de los centros.

De Miguel (1995) y Mateo (2000) señalan fundamentalmente como estrategias metodológicas: la acreditación, los autoestudios y la evaluación institucional.

### **Acreditación**

Es un proceso mediante el cuál el centro proporciona información sobre su funcionamiento y logros obtenidos a un comité externo que juzga dicha información con el fin de emitir un juicio de valor a partir de unos estándares explícitos sobre la calidad de la institución. Aquí la evaluación se realiza a petición del centro (De Miguel, 1995). La acreditación, así entendida, nace en los Estados Unidos, y últimamente está cobrando fuerza a través de agencias acreditadoras que se han consolidado, como respuesta a un sistema educativo poco regulado, de estructura federal y con una gran cantidad de instituciones privadas (Mateo, 2000). En España, cada vez son más las agencias especializadas en homologar la calidad de las instituciones educativas. Dos son fundamentalmente los sistemas que se están utilizando desde la agencia AENOR para tal fin: las normas ISO 9000 y el modelo EFQM.

La acreditación recibe el nombre de revisión o permiso de estados, cuando la evaluación la lleva a cabo la administración para la homologación legal de los centros, por tanto, se trata de una evaluación impuesta, no solicitada por los centros.

Por último, la acreditación, recibe una tercera acepción, conocida como auditoría, que hace referencia a un proceso de acreditación pero la iniciativa no surge de la institución sino de un organismo externo. Aquí la evaluación es llevada a cabo por agentes externos pero a petición no de la institución sino de un organismo externo (Mateo, 2000).

### **Autorrevisión**

Sería un proceso de revisión interna llevada a cabo por los miembros de la institución sobre la calidad de los procesos y resultados obtenidos con el fin de detectar sus fortalezas y debilidades y efectuar propuestas de mejora que incida sobre la efectividad de la institución (De Miguel, 1995).

La mayoría de los autores insisten en la necesidad de potenciar los procesos de evaluación promovidos por la propia institución de forma voluntaria, utilizando como procedimiento la autorrevisión o autoevaluación.

En este sentido, De Miguel et al (1994), apuestan por la autoevaluación como la estrategia más adecuada para conseguir la mejora de los centros, y dicen:

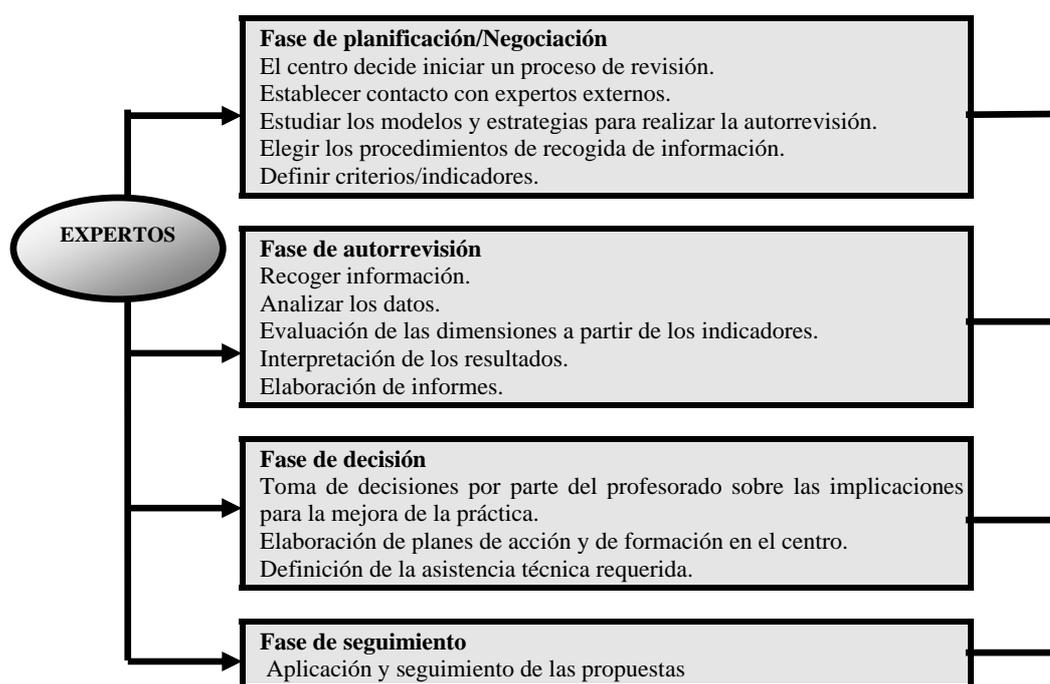
Dado que el objetivo de la evaluación de los centros educativos debe estar orientado a promover su mejora, el modelo oportuno es aquel que utiliza la autorrevisión o autoanálisis como estrategia metodológica de evaluación. Ello significa concebir todo el proceso como una estrategia de autorrevisión interna que los propios centros promueven como un medio para llevar a cabo un plan orientado a mejorar su organización y funcionamiento. Los modelos de evaluación que utilizan como estrategia metodológica las autoevaluaciones o autoestudios cobran un verdadero sentido cuando se organizan a partir de un plan de desarrollo y mejora de los centros educativos. El modelo concreto a partir del que se operativiza el proceso evaluador puede ser concebido como un diseño de investigación en la acción, ya que son los propios sujetos los que promueven su desarrollo.

Así, pues la evaluación concebida como autoevaluación constituye un proceso cíclico, que implica, las fases propias de la investigación en la acción: Planificación, puesta en marcha del plan, revisión y seguimiento y toma de decisiones para una nueva planificación.

Sin embargo, no siempre es posible llevar a cabo este tipo de evaluaciones en los centros, la mayoría de las veces por los problemas con los que se encuentra el profesorado con los procedimientos y métodos que se deben utilizar para la recogida, análisis y valoración de la información. No obstante, señala De Miguel et al (1995), que la colaboración de agentes externos, que actúen como expertos,

puede ser de gran utilidad para resolver los problemas técnicos que surgen en el diseño y realización de toda autorrevisión.

De entre los modelos que se vienen utilizando para realizar la autorrevisión de las instituciones educativas, destacamos el de Cranston (1991) por ser el que nos ha servido de referente en el plan de trabajo, junto con la propuesta de Colás y Buendía (1994: 297) sobre el proceso de la investigación-acción.



*Modelo de Cranston (1991) Fuente: De Miguel et al (1994; 46)*

### **Evaluación institucional**

Integra la perspectiva interna y la externa en la evaluación de los centros. La evaluación no se limita al control, sino que proporciona información valiosa para tomar en cada momento las decisiones oportunas (De Miguel, 1995).

En palabras de Mateo (2001; 176), hoy en día, los procesos de acreditación externa y de autorrevisión interna, están siendo sustituidos por la evaluación

institucional, promovida externamente por las administraciones educativas, pero asumidas internamente por las comunidades educativas.

No obstante, cuando la decisión de evaluar un centro surge en el seno del equipo directivo, la autoevaluación o autorrevisión interna es la que permite detectar sus puntos fuertes y débiles y establecer programas orientados hacia la mejora. No se trata por tanto, de una evaluación impuesta desde fuera, sino de una evaluación formativa global a realizar desde dentro, con el asesoramiento de expertos y con la implicación de toda la comunidad educativa. Es por ello, junto con la evaluación institucional, la estrategia que permite a los centros generar una cultura de evaluación. Y decimos junto con la evaluación institucional, porque pese a ser una estrategia muy valiosa para la mejora de los centros, cuando la necesidad de evaluar un centro surge desde dentro, no siempre se dispone de recursos económicos para contrastar la información obtenida a través de la autoevaluación con una revisión externa.

### **Capítulo III**

## **LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: EXPERIENCIAS Y SITUACIÓN ACTUAL**

### **1. INTRODUCCIÓN**

A lo largo de los dos capítulos anteriores hemos pretendido acercarnos al estado actual de la cuestión, tanto de la cultura de la calidad, como de la cultura de la evaluación, decantándonos con respecto a la calidad, por una forma nueva de entender el trabajo en los centros educativos orientado a la mejora continua, y concibiéndola, con respecto a la evaluación, como una nueva forma de entenderla es decir, mediante la autoevaluación y la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa.

En este capítulo analizaremos una panorámica general sobre la manera de evaluar los centros educativos a nivel estatal, al objeto de ubicarnos en la situación actual por la que se rige la evaluación de la gestión de la calidad en centros docentes.

## **2. LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN: EXPERIENCIAS Y SITUACIÓN ACTUAL**

Hemos visto como el concepto de evaluación educativa, ha ido cambiando a lo largo de las últimas décadas y, sobre todo, en los últimos años, al resaltar el carácter cultural de la evaluación.

Si nos trasladamos al campo de la investigación, comprobamos como la concepción que predomina sobre la evaluación en un periodo de tiempo determinado, ha influido en la elección del tema a investigar sobre evaluación educativa y por tanto en la cantidad de investigaciones realizadas y publicadas. Quizás, por este motivo, dada la reciente concepción de la evaluación como generadora de una cultura evaluativa, sean escasas las investigaciones realizadas hasta la fecha.

Un estudio realizado por Buendía (1996), en el que se hace una revisión de trabajos sobre evaluación educativa publicados durante 1995 y 1996 en una serie de revistas nacionales e internacionales, pone de manifiesto lo siguiente:

- La mayoría de las investigaciones publicadas en España sobre evaluación educativa son estudios teóricos, mientras que las realizadas y publicadas en revistas internacionales suelen ser estudios empíricos, cuasiexperimentales con pretest y potest, observacionales y descriptivos.
- El tema fundamental que ha caracterizado a las investigaciones realizadas tanto a nivel nacional como internacional, ha sido: la evaluación de programas, de alumnos y de profesores. Sólo tres investigaciones, hacen referencia a la evaluación de centros y en este caso son extranjeras.

A partir de esta fecha (1995-1996), podemos comprobar que, aunque la preocupación por la cultura de la calidad ha sido un tema de actualidad, por la cantidad de congresos nacionales que se han organizado en los últimos años, ésta,

necesita de investigaciones para generar un conocimiento sólido y estable, que nos permita avanzar en el campo de la gestión de la calidad en el mundo educativo. Basta con echar la mirada atrás y comprobar la cantidad de investigaciones que generó, por un lado, el movimiento centrado en la eficacia y, por otro, el centrado en la mejora, permitiendo grandes avances en el conocimiento sobre la calidad de las instituciones educativas. Hasta ahora, el movimiento de gestión de la calidad en educación, ha generado un número elevado de estudios teóricos, pero insuficientes estudios empíricos.

Destacamos el proyecto piloto europeo “Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Escolar” (MEC, 1999)<sup>2</sup>, y el Proyecto Foro XXI Calidad en la FP Pública.

### **2.1. PROYECTO PILOTO EUROPEO “EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR”.**

El proyecto piloto europeo “Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Escolar”, ha sido llevado a cabo por el INCE, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Este proyecto se inicia con el propósito de compartir y conseguir un conocimiento más profundo de la calidad de los centros escolares, y de cómo mejorarla.

Según el MEC (1999) en este proyecto han participado 101 escuelas de 18 países europeos en un proceso de autoevaluación, realizando un diagnóstico mediante pautas marcadas en la guía de autoevaluación, documento de carácter muy general y abierto que fue entregado a los centros al comienzo del proyecto. Una vez determinado el nivel de cada centro, la segunda etapa consistía en mejorar ese nivel de calidad mediante el diseño de planes de actuación dirigidos a las áreas de mejora. España ha participado con 10 centros.

---

<sup>2</sup> El MEC (1999) ha publicado un documento “Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar” que puede consultarse en la página web del Ministerio ([www.mec.es](http://www.mec.es)) en el apartado referido a la calidad. En esta publicación se recoge: la historia del proyecto, los centros participantes, los instrumentos, el proceso, el análisis del cuestionario, las repercusiones y conclusiones.

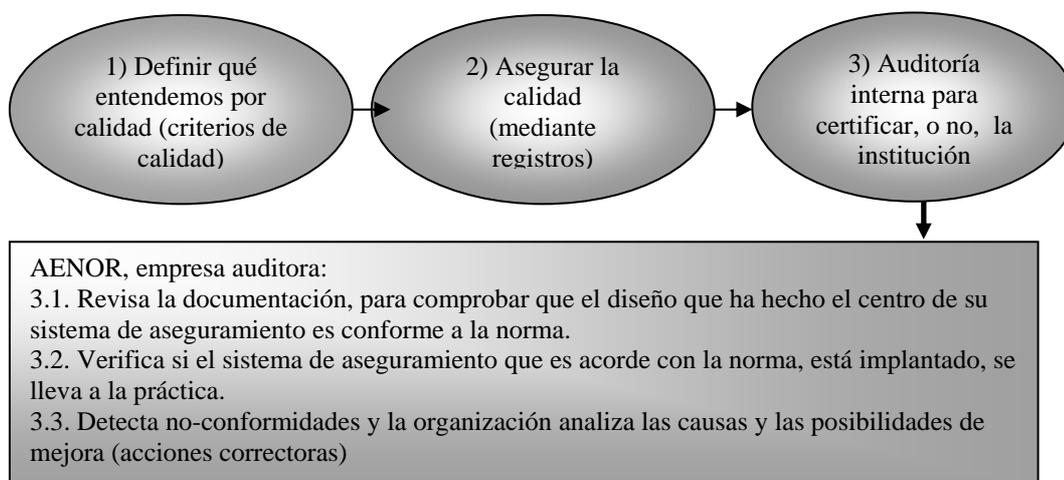
Los centros podían formar parte de dos subproyectos: en el subproyecto 1 se trataba de documentar e informar sobre el proceso de selección de métodos de evaluación, en el subproyecto 2 se trataba de investigar cómo aprovechar los resultados de la autoevaluación y cómo hacer un plan de mejora.

Los resultados del proyecto se presentaron en la conferencia final celebrada en Viena. La Comisión europea ha hecho público un informe, con los datos y la experiencia de los 101 centros participantes. Aunque el proyecto no va a continuar globalmente, los centros pueden solicitar ayudas Comenius, dentro del programa SOCRATES, uniéndose a centros de otros países para poder avanzar en la mejora de la calidad.

## **2.2. PROYECTO FORO XXI “CALIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PÚBLICA”.**

Según Intxausti (1999), responsable del Proyecto XXI Calidad en la FP Pública, en el marco del cual, cuatro institutos han obtenido la Certificación ISO 9002, otorgada por AENOR, la *certificación* consiste en que una empresa acreditada para ello, como es AENOR, audita el sistema de aseguramiento que ha adoptado el centro y certifica si es conforme a las Normas ISO 9002, es decir, si los procesos y la forma de funcionar en el centro es acorde y cumple con los veinte requisitos de la norma. Estos veinte requisitos hay que adaptarlos al mundo educativo. Una vez que se tiene el sistema de aseguramiento diseñado, hay que implantarlo, es decir, hay que generar los *registros de calidad*, que son evidencias de que se está haciendo lo que se dice y de que lo que se hace es conforme con el nivel de calidad que se ha propuesto lograr la organización. En el caso del aseguramiento, definen criterios de calidad que representan el nivel de calidad que quieren lograr.

El sistema seguido es el siguiente:



El responsable del Proyecto Foro XXI reconoce que han sido los primeros centros que han obtenido la Certificación ISO 9002 para el conjunto de la formación reglada. Considera que es bueno y da buena imagen, tener el respaldo de una entidad acreditada para reconocer un sistema de aseguramiento y dice: *la certificación, o el sistema de aseguramiento, es poner una buena base de funcionamiento, de estandarizar las cosas que hacemos, por eso es una buena manera de empezar a mejorar. Así, la certificación no es un final, es una meta concreta para la organización; una vez obtenida, es cuando realmente se puede empezar a mejorar. Para saber si vamos en la dirección correcta recurrimos a la autoevaluación, utilizando para ello la adaptación del modelo EFQM (Intxausti, 1999: 45).*

No obstante, consideramos que la mejora continua de los centros no se consigue mediante una certificación de calidad, sino de un cambio cultural en los centros orientado a hacer las cosas lo mejor posible.

### **2.3. PLAN DE EVALUACIÓN DE CENTROS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA**

Desde la Junta de Andalucía, el Plan EVA, como modelo de valoración externa, propugna la instauración dentro de los centros de una cultura evaluadora formativa. Sin embargo, está siendo asumido por el profesorado con reticencias, puesto que la evaluación es impuesta desde fuera, a través de la figura del inspector y se lleva a cabo por medio de cuestionarios generales y sistematizados que provocan una descontextualización, sin tener en cuenta que cada realidad educativa es única y diferente a las demás. Nos detendremos en la descripción de dicho plan por ser el que se está utilizando para evaluar los centros de nuestra comunidad andaluza.

La dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado y la Inspección General de Educación (1998), han hecho público un documento en el que se recogen entre otros aspectos; el modelo de referencia del Plan Eva, las características de la evaluación, así como las características de dicho plan, las dimensiones e indicadores del modelo y el proceso para la aplicación del plan en los centros educativos no universitarios de la comunidad autónoma andaluza, en resumen establecen:

Un centro es de calidad si es:

- Efectivo, es decir, consigue los objetivos previstos, siempre que estos satisfagan las expectativas de la comunidad educativa y posean el nivel de calidad requerida según las prescripciones normativas.
- Eficiente, es decir, consigue los objetivos previstos llevando a cabo una planificación de las actividades de apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje y haciendo un uso adecuado de los recursos disponibles.

- Satisfactorio, es decir, al alcanzar los objetivos previstos, logra satisfacer las necesidades de la comunidad educativa.

### **Características del Plan de Evaluación de Centros.**

- Concibe la evaluación como un instrumento para la mejora del centro.
- Pretende que en cada centro donde se aplique el plan se valore:
  - el contexto,
  - la adecuación de sus proyectos a las necesidades y posibilidades educativas,
  - el grado de eficacia de su organización y funcionamiento,
  - la calidad de los procesos didácticos desarrollados,
  - el grado de satisfacción de los componentes de la comunidad escolar con los logros y resultados alcanzados.

### **Características de la evaluación, según el Plan EVA (1998):**

- Es una evaluación formativa, ya que promueve el diálogo y la comprensión y explicativa porque pretende ofrecer una visión global del centro para favorecer la toma de decisiones.
- Se trata de una evaluación del centro en relación consigo mismo, por lo que no cabe la comparación con un modelo, la calificación o la clasificación.
- Es una evaluación multidimensional, ya que recoge todas las dimensiones del centro y considera que estas dimensiones están en estrecha relación e interacción.
- Se evalúa fundamentalmente los procesos.

- Es una evaluación democrática, que tiene en cuenta la opinión de los evaluados.
- La evaluación debe formar parte del desarrollo normal de las actividades del centro, de manera que no se vea como algo extraordinario.
- La evaluación va dirigida a varias audiencias: a los diferentes sectores de la comunidad escolar del centro y a la propia Administración.

### **Dimensiones que contempla el Plan EVA para la evaluación de los centros educativos.**

Las dimensiones han sido definidas atendiendo al siguiente planteamiento:

*“El Centro, en función de sus características, recursos y contexto concretos; realiza una planificación de su oferta educativa y sus actividades docentes, que plasma en su Proyecto de Centro; pone en marcha dicha planificación a través de las actuaciones de sus órganos de gobierno y de coordinación didáctica, y de los miembros de los diferentes sectores de su comunidad escolar; y obtiene unos resultados que analiza y valora”.*

### **Definición de las dimensiones, según el Plan EVA (1998)**

#### *Caracterización del centro*

Agrupar a todos los elementos y factores que permiten hacer una descripción del centro y de su entorno.

La evaluación en esta dimensión se reduce a la descripción de los diferentes elementos que la conforman.

### Planificación de la actividad educativa

Recoge información relativa a los procesos de elaboración y a los contenidos de los distintos documentos que planifican la práctica docente y la organización y el funcionamiento del centro.

La evaluación se centra en determinar:

- En qué medida se adecuan esos documentos a las características y necesidades de la comunidad escolar.
- En la coherencia de las estrategias y procedimientos establecidos en los mismos para facilitar su concreción en la práctica.

### Desarrollo de la actividad educativa.

Contempla dos subdimensiones:

- Una referida a la dirección y gestión del centro, que abarca aspectos relacionados con el funcionamiento de los órganos de gobierno y coordinación didáctica.
- Otra referida a la dinámica que se establece en el aula, que se centra más en la ejecución de los aspectos didácticos y pedagógicos.

En esta dimensión la evaluación aborda:

- La capacidad de los órganos de gobierno y coordinación didáctica para gestionar el funcionamiento del centro.
- La implicación de los diferentes sectores de la comunidad escolar, sus intereses expectativas y relaciones.

- La concreción de la planificación docente en las actuaciones que se llevan a cabo en las aulas.

### Resultados de la actividad educativa.

Pretende realizar una valoración tanto de los resultados académicos obtenidos por el alumnado, como del funcionamiento global del centro, medido como el grado de satisfacción de la comunidad educativa con los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje en su más amplio sentido y la proyección del centro hacia su entorno.

### **Aplicación del plan de evaluación de centros**

La evaluación externa de los centros docentes se realiza de forma cíclica y con una periodicidad cuatrienal. Durante 1991 y 1992 se llevó a cabo la implantación del Plan EVA de manera experimental, haciéndose extensiva la aplicación de dicho Plan durante 1992 y 1996, a todos los centros de la comunidad autónoma andaluza. Actualmente, la Consejería de Educación y Ciencia designa el 25% de los centros a evaluar durante cada curso escolar y publica la relación de los mismos, de manera que a cada centro “le toca ser evaluado” cada cuatro años.

Los encargados de realizar la evaluación son los inspectores. Se pretende con la evaluación, no sólo la descripción de lo que sucede en el centro, sino que le tiene que servir al centro para mejorar su práctica educativa.

### **Fases en la evaluación**

#### ***1) Actuaciones previas.***

- Los inspectores elaborarán un plan de actuación específico para el centro asignado.

- Contactarán con el centro para concretar la primera visita en la que:
  - a) Se informará del contenido del plan y del papel que van a desempeñar los distintos colectivos del centro en la aplicación del mismo.
  - b) Se informará sobre los beneficios que puede suponer para el centro la participación en su evaluación.
  - c) Se establecerán los mecanismos más adecuados para cada centro en lo referente a su colaboración y participación.
  - d) Se clarificará que el informe en el que se concrete el resultado de la evaluación será un análisis fundamentado y contrastado con el propio centro.
  - e) Se incluirá la recogida de información sobre algunos aspectos de la vida del centro.

## ***2) Aplicación de la evaluación***

### Finalidades:

- Recoger la mayor información posible sobre la organización y el funcionamiento del centro, a partir de los datos aportados por los distintos sectores de la comunidad educativa.
- Contrastar las opiniones y los puntos de vista que manifiesten los distintos colectivos en torno a la vida del centro.
- Favorecer la creación de una cultura de evaluación en el centro, para que continúe por sí mismo un proceso de evaluación interna de manera estable.

### Actuaciones:

- Reuniones con los órganos de gobierno y de coordinación pedagógica del centro.
- Análisis de documentos.
- Visitas a las instalaciones y las aulas.

### **3) *Visita final***

#### Finalidades:

- Comunicar al centro las conclusiones de la evaluación.
- Contrastar dichas conclusiones con la opinión que posee el propio centro sobre su organización y funcionamiento.
- Realizar las matizaciones y ajustes necesarios.
- Reflexionar acerca de los cambios que sería preciso efectuar para mejorar la calidad del mismo.

### **4) *Elaboración de informes***

El inspector tras el estudio, análisis y contraste de la información recogida elaborará un Informe Final, con los siguientes apartados:

- Introducción.
- Valoración del centro.
- Propuestas de mejora.
- Observaciones del inspector/a y matizaciones o aportaciones por el centro.

Descritas las características del modelo referencial, del plan de evaluación y de la evaluación, así como las dimensiones y la aplicación del plan, podemos concluir que lo que está evitando generar esa cultura evaluadora formativa en los centros de la comunidad autónoma andaluza, es que se trata de una evaluación impuesta desde fuera. En este sentido podemos decir que sólo cuando la necesidad de evaluar los centros para la mejora de la calidad surge desde dentro, es cuando realmente podemos hablar de cultura de evaluación.

## **2.4. PLAN PARA UNA GESTIÓN DE CALIDAD EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA**

En los últimos años, el MEC está impulsando el modelo EFQM, para ser utilizado por los centros como instrumento de autoevaluación. Se pretende generar una cultura de evaluación basada en la gestión de la calidad. Hablar de gestión de la calidad supone hablar de una metodología de gestión orientada a la mejora continua de los centros docentes, en la que participan todos los miembros implicados en el proceso educativo.

En resumen las características más importantes del modelo, que se identifican como ventajas, según el MEC (1997), serían las siguientes:

- El Modelo sirve para cualquier tipo de organización y para cualquier clase de actividad.
- Está ordenado sistemáticamente.
- Se basa en hechos y en experiencias contrastadas, no en opiniones personales.
- Es un marco de referencia que otorga una base conceptual común a todo el personal de un centro educativo.
- Constituye un instrumento de formación en la gestión de calidad para todo el personal.
- Sirve para diagnosticar la situación real de un centro educativo público.
- El Modelo es cerrado en cuanto a los criterios y los subcriterios, pero abierto en cuanto al número y la naturaleza de las áreas o indicadores que despliegan el significado de cada subcriterio.
- La aplicación del modelo supone una implicación profunda del centro educativo.
- El Modelo facilita la elaboración y corrección de programación general anual del centro y de los demás proyectos institucionales.

A su vez:

- La autoevaluación es un proceso interno del propio centro.
- La autoevaluación muestra cual es la evolución del comportamiento de un centro en su proceso de mejora a lo largo del tiempo, y hace posible la conducción inteligente de la institución, su pilotaje.
- La autoevaluación hace que las acciones de mejora continua puedan ordenarse por procesos.
- La autoevaluación es objetiva y, debido a su estructura común, sus resultados son comparables con los obtenidos por otros centros y otras organizaciones.

### **Desarrollo del plan para una gestión de calidad en el ministerio de educación y cultura.**

A lo largo de los últimos años el MEC ha generado una serie de convocatorias con el fin de que los centros interesados en implantar el modelo de gestión de la calidad puedan hacerlo a través de una serie de ordenes ministeriales que regulen el proceso. Además se ha regularizado el premio a la calidad y se han llevado a cabo jornadas específicas sobre la gestión de la calidad en los centros educativos. El proceso que se ha seguido es el siguiente:

#### **CURSO 1996/1997**

- **5 de septiembre de 1996.** Se regula el desarrollo y aplicación del plan anual de mejora en los centros dependientes del Ministerio de Educación y Cultura. El nº de centros participantes en esta convocatoria fue de 268, 25 de ellos recibieron una ayuda y distinción por la calidad de su plan de mejora.
- **25 y 26 de abril de 1996.** Se celebraron las primeras jornadas sobre enseñanza pública y gestión de calidad.

- **De mayo a julio de 1997.** \_Adaptación del modelo europeo de gestión de la calidad a los centros educativos públicos.

### **CURSO 1997-1998**

- **Resolución de 2 de septiembre de 1997 (BOE 16-9-97).** Segunda convocatoria del PLAN ANUAL DE MEJORA. El nº de centros que participaron en esta convocatoria fue de 585, a 50 de entre ellos se le otorgaron ayudas por la calidad de sus planes.
- **Implantación del modelo europeo de gestión de la calidad,** de forma experimental en 11 centros.
- **Segundas jornadas sobre gestión de calidad,** tituladas *Ética y Prácticas de Mejora*, celebradas el 4 y 5 de Junio de 1998.
- **Publicación del documento *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos*** (MEC, 1998), que recoge los 25 planes Anuales de Mejora, a los que se otorgó una mención especial en la convocatoria del curso 1996/1997.

### **CURSO 1998-99**

- **Resolución de 27 de mayo de 1998 (BOE de 2 de junio):** Implantación del modelo Europeo de Gestión de la Calidad, con carácter experimental. 83 centros comenzaron la experiencia de implantación del Modelo EFQM.
- **Orden de 9 de junio de 1998 (BOE de 13 de junio).** Tercera convocatoria del PLAN ANUAL DE MEJORA. Participaron 662 centros, a 40 después de realizada la evaluación, se les otorgó una ayuda de un millón de ptas.

- **Orden de 14 de septiembre de 1998 (BOE de 2 de octubre).** Se crea el Premio a la Calidad en Educación con el propósito de impulsar la mejora de la gestión de los centros, promover la metodología por medio del Modelo Europeo de Gestión de la Calidad y reconocer el esfuerzo de los centros docentes no universitarios para mejorar sus procesos y sus resultados educativos.
- **Orden de 21 de enero de 1998 (BOE de 17 de febrero).** Se convoca el Premio a la Calidad en Educación para el curso 98-99.
- **Publicación de: *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos II*** (MEC, 1999), que recoge los 50 Planes Anuales de Mejora a los que se otorgó una ayuda y mención especial en la convocatoria del curso 1997/98.

#### **CURSO 1999/00**

- **Orden de 21 de diciembre de 1999 (BOE de 11 de enero de 2000).** Relación de centros a los que se les concedió el Premio a la Calidad en Educación.

Más de 500 centros, del territorio gestionado por el MEC hasta el 31 de diciembre de 1999, seguían implicados en Planes Anuales de Mejora y bastantes continúan implantando el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad.

Aquellos centros que hayan participado en cualquiera de las convocatorias citadas anteriormente y que hayan implantado el modelo EFQM, elaboran como resultado de la autoevaluación el Plan Anual de Mejora, pudiendo concursar en la correspondiente convocatoria para poder optar al premio a la calidad con el consiguiente reconocimiento económico y público al ser publicado el nombre del centro en el BOMECE.

**Las características** del Plan Anual de Mejora, tal y como han sido definidas en la Resolución de la Dirección General de los Centros Educativos de 2 de septiembre (BOE del 16.9.97) se resumen a continuación:

- Un instrumento para aprender como organización.
- Una herramienta para mejorar la gestión educativa.
- Un medio para elevar la calidad de los centros educativos.
- Un compromiso entre el centro y la Administración.

**Qué se puede conseguir con el Plan Anual de Mejora (MEC, 1997).**

- El aprendizaje de procedimientos para la mejora continua.
- El apoyo y asesoramiento externo de la Administración.
- El reconocimiento interno y externo –también de la Administración educativa- por la voluntad de mejorar y por los resultados obtenidos.
- El impulso de los procesos y de los resultados que son importantes para el centro.

**Qué formas de reconocimiento están previstas (MEC, 1997).**

- Reconocimiento personal, por parte del Director Provincial, en representación de la Administración, hacia los directivos de todos los centros que desarrollaron satisfactoriamente el Plan.
- Publicación en el BOMECE de la relación de centros cuyos Planes Anuales de Mejora hayan sido evaluados positivamente.
- Aportación de una asignación complementaria de un millón de pesetas para los cincuenta mejores planes, en un acto de entrega formal organizado por la Dirección General de Centros Educativos.
- Difusión de los mejores Planes y de sus prácticas de buena gestión.

De la lectura de los documentos legales sobre el proceso que se ha seguido a nivel del territorio MEC sobre la gestión de la calidad en centros docentes no universitarios, podemos comprobar como se está actuando de forma similar que en el mundo empresarial, en el que las empresas interesadas en optar al premio y la consiguiente certificación de calidad, se autoevalúan de acuerdo con un modelo (Deming, Malcom Baldrige...). Si son premiadas, son acreditadas como empresas de calidad. Esta forma de proceder, tanto a nivel empresarial como de centros educativos, está generando rankings y está fomentando la competitividad.

Por tanto, consideramos necesario un modelo de gestión de la calidad que permita la mejora continua de los centros, siendo la autoevaluación la herramienta clave para ello. Sin embargo partimos de la premisa de que un centro que está interesado en mejorar y que utiliza la evaluación mediante un sistema de gestión para conseguirlo, no necesita compararse con otra institución educativa para comprobar su nivel de calidad, puesto que cada centro constituye una realidad diferente y única.

En este sentido iniciamos un proceso de investigación-acción con la intención última de generar una cultura de evaluación en el centro.

## **Capítulo IV**

### **LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MÉTODO PARA GENERAR UNA CULTURA DE EVALUACIÓN EN LOS CENTROS**

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Generar una cultura de evaluación en los centros educativos, como hemos señalado anteriormente no se consigue de un día para otro, ni por imperativo legal, sino que muy por el contrario, conlleva un componente importante de esfuerzo por parte del líder del proceso y de acciones reiteradas de sensibilización, que permiten que la comunidad comience a apropiarse psicológicamente del sentido exacto del propósito buscado, esto es la mejora de la calidad (Olivares, 1999).

Por todo ello, plantearemos, para conseguir una cultura de evaluación en el propio centro, un proceso de Investigación-Acción que nos lleve, por medio de la reflexión de todos los componentes del centro educativo, a una autoevaluación que determine, en definitiva, cuáles son los puntos fuertes y áreas de mejora del centro que a su vez nos lleven a plantear un plan de mejora de las mismas y por lo tanto a conseguir una gestión de calidad y, lo más importante a una implantación de una cultura de evaluación de la calidad.

## 2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Tradicionalmente, los fenómenos sociales y educativos han sido estudiados desde una vertiente estrictamente experimental con el propósito de establecer relaciones causales, buscar leyes generales y formular enunciados teóricos. Sin embargo, poco a poco, la propia naturaleza de la actividad educativa, cargada de significados, creencias, valores, etc, hizo necesario indagar en nuevas formas de investigación que tuvieran en cuenta todos estos elementos, ya que la aplicación de un procedimiento de investigación experimental era casi una utopía en los contextos naturales de aula o escuelas.

En los últimos años, nuevas perspectivas metodológicas han ido surgiendo con la preocupación de entender los fenómenos sociales y educativos desde el punto de vista de lo particular, aceptando la subjetividad como elemento fundamental para llegar a entender la complejidad de significados que acompañan a la actividad educativa. Desde este planteamiento naturalista de la investigación educativa se insiste en la necesidad de sustituir los deseos de generalización de los modelos racionalistas por intereses más singulares, dirigidos a entender qué ocurre en cada contexto educativo específico desde la pluralidad de perspectivas y la diversidad de agentes implicados en el mismo (Gutiérrez Pérez, 1999).

En este sentido, la investigación cualitativa ha supuesto un cambio metodológico en el enfoque de los problemas educativos actuales.

Las críticas radicales, controversias injustificadas y discusiones estériles, han generado un sano esfuerzo por acercar la investigación educativa a los distintos niveles de acción educativa plasmados en tipos de investigación como la Investigación-Acción, investigación participante, investigación evaluativa, investigación en el aula..., como una forma de sistematizar la reflexión y la aportación de datos sobre lo que estamos haciendo (Dendaluce, 1988).

Por tanto nos encontramos en una nueva etapa de “pluralismo integrador” en la que se han alcanzado muchos logros. Afortunadamente, señala Gutiérrez Pérez (1999: 14), *la disyuntiva se ha resuelto tendiendo puentes entre uno y otro modelo y buscando en la práctica puntos de confluencia, argumentos convincentes y evidencias de investigación resistentes a las críticas más sagaces del momento.*

*Cuando hablamos de investigación cualitativa no nos estamos refiriendo a una forma específica de recogida de datos, ni a un determinado tipo de datos, textuales o palabras (no numéricos), sino a determinados enfoques o formas de producción o generación de conocimientos científicos que a su vez se fundamentan en concepciones epistemológicas más profundas (Colás, 199: 227).*

Las dos grandes perspectivas que se han generado desde la investigación cualitativa han sido: la investigación interpretativa y la investigación en la acción. La primera, propia del paradigma cualitativo, se ha preocupado por comprender y describir los procesos y situaciones educativas, y en la segunda, derivada del paradigma crítico, ha predominado la toma de decisiones y la búsqueda del cambio.

Teniendo en cuenta que la presente investigación se fundamenta epistemológicamente en el paradigma crítico y que hemos utilizado la Investigación-Acción como método para llevar a cabo el proceso investigador, a continuación presentamos las principales características de este paradigma, orientado al cambio y a la mejora, según Colás y Buendía (1994: 51-53):

- a) Ni la “ciencia” ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos. El conocimiento se construye por intereses que parten de las necesidades naturales de las personas.
- b) El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral, ya que obedece a un determinado interés humano al que sirve.

- c) La metodología que se deriva de este paradigma se caracteriza porque:
- Los problemas parten de situaciones reales y tienen por objeto transformar esa realidad cara al mejoramiento de los grupos o individuos implicados en ella.
  - El diseño de investigación, se puede definir como dialéctico. Se va generando a través del diálogo y consenso entre el grupo investigador, que se va renovando con el tiempo, convirtiéndose en un proceso en espiral.
  - La muestra del estudio la constituye el propio grupo que aborda la investigación. Su mayor preocupación se centra en la evolución de los sujetos del grupo, y no en la generalización de los resultados. Por tanto, desde este enfoque se obvia la representatividad de la muestra.
  - Utiliza procedimientos cualitativos y cuantitativos en la recogida de datos.
  - El análisis e interpretación de datos se caracteriza fundamentalmente por la participación del grupo de investigación y se realiza mediante la discusión e indagación.
  - Como criterio de rigurosidad destaca la validez consensual, fundamentada en la autorreflexión.
  - El método considerado como propio de este enfoque es la Investigación-Acción.

Al utilizar la Investigación-Acción como método, presentamos una delimitación conceptual de dicho término, así como sus características, aplicaciones y fases, no sin antes definir que entendemos por método.

El término método proviene del griego (methodos) que significa el “camino” o “sendero” que se ha de seguir para alcanzar un fin propuesto de antemano

---

(Hernández Pina, 1997: 6). Sin embargo, son muchos los significados que se le han atribuido a este término.

Hernández Pina (1997:5-7), hace una clarificación conceptual de lo que se entiende por método y metodología. De esta manera, *“el método podría definirse como el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados. La metodología en cambio, se ocupa de los componentes objetivos de la ciencia, puesto que es en cierto modo la “filosofía” del proceso de investigación, e incluye los supuestos y valores que sirven como base procedimental de que se sirve el investigador para interpretar los datos y alcanzar determinadas conclusiones”*.

### **3. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL**

No existe unanimidad sobre el concepto de Investigación-Acción, y por tanto en sus prácticas de investigación. (Colás, 1997: 262 )

Kurt Lewin (1946), desarrolló la idea de Investigación-Acción como un método de intervenir en los problemas sociales.

Según Kemis (1983), la Investigación-Acción es poner en práctica una idea, con vistas a mejorar o cambiar algo, intentando que tenga un efecto real sobre la situación.

Cohen y Manion (1990:270) caracterizan la investigación en la acción de la siguiente manera:

- a) Es situacional. Elabora diagnósticos sobre un problema concreto y los intenta resolver en ese propio contexto.

- b) Es colaborativa. Investigadores y personas implicadas trabajan sobre un mismo proyecto.
- c) Es participativa. Los propios participantes adquieren roles de investigador.
- d) Es autoevaluatora. Se evalúan continuamente los cambios e innovaciones con idea de mejorar la práctica.

Elliot (1990: 23-26), señala entre otras, las siguientes características de la Investigación-Acción en la escuela:

- a) La Investigación-Acción analiza en las escuelas las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores/as como:
  - Problemáticas (inaceptables en algunos aspectos);
  - Contingentes (susceptibles de cambio);
  - Prescriptivas (que requieren una respuesta práctica).
- b) Su propósito es que el profesor profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema.
- c) Interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la misma situación problema.
- d) Describe y explica “lo que sucede” con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria, puesto que considera la situación desde el punto de vista de los participantes.
- e) Contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, por lo que sólo puede ser válida a través del diálogo, permitiendo un flujo libre de información entre ellos.

Para Kemis y McTaggart (1988: 30) la Investigación-Acción se caracteriza porque:

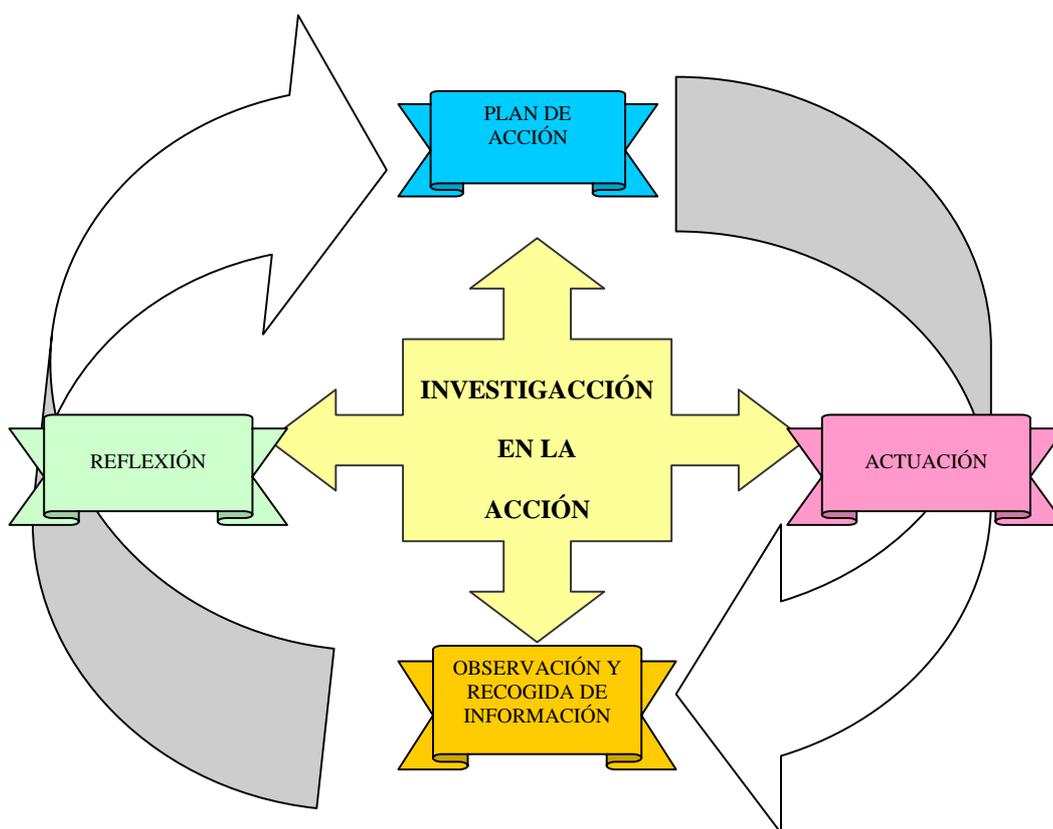
- Se plantea para *cambiar y mejorar* las prácticas existentes, bien sean educativas, sociales y/o personales.
- Se desarrolla de forma *participativa*, es decir, en grupos que plantean la mejora de sus prácticas sociales o vivenciales.
- Se convierte en un *proceso sistemático de aprendizaje* ya que implica que las personas realicen *análisis críticos* de las situaciones (clases, centros o sistemas) en las que están *inmersos*, induce a que las personas teoricen acerca de sus prácticas y exige que las acciones y teorías sean sometidas a prueba.
- Metodológicamente se desarrolla siguiendo un *proceso en espiral* que incluye cuatro fases: Planificación, Acción, Observación y Reflexión.

#### **4. EL PROCESO METODOLÓGICO**

Por tanto, la Investigación-Acción es un método orientado a la mejora continua. En este sentido, se asemeja al ciclo Deming, conocido como el ciclo de mejora continua. A continuación presentamos las fases de la Investigación-Acción y las del ciclo Deming y representamos esquemáticamente el proceso que se sigue en cada uno de ellos.

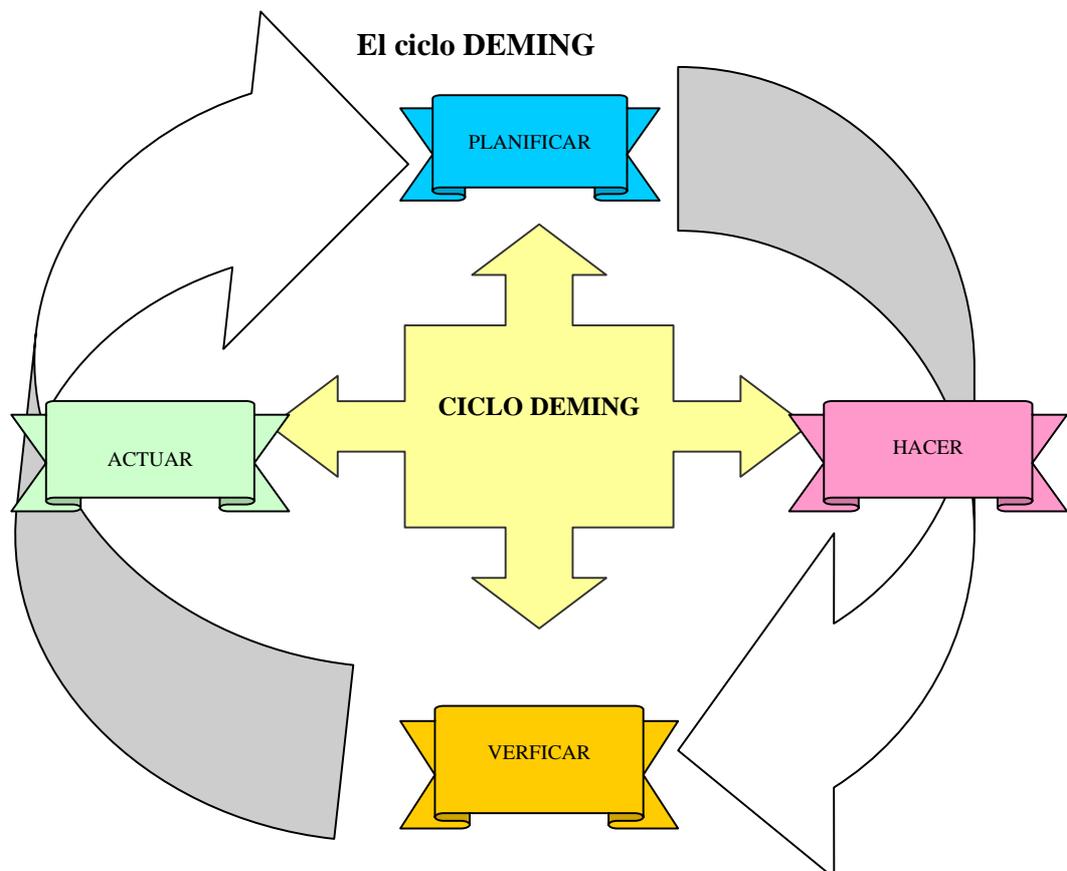
### El proceso de la Investigación-Acción atiende a las siguientes fases

- **Desarrollo de un plan de acción** críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo. Requiere un diagnóstico previo.
- **Actuación** para poner el plan en práctica.
- **Observación y recogida de información** acerca de los efectos de la acción, para dar fundamento a las decisiones y orientar el sentido de las acciones.
- **Reflexión** en torno a esos efectos como base para una nueva planificación y una nueva acción posterior críticamente informada.



**El ciclo Deming.** En este ciclo se suceden cuatro fases atendiendo a un proceso en espiral.

- **Planificar.** En esta fase, se identifica el problema y se definen sus características con la ayuda de una información completa (diagnóstico). Se elabora un plan de actuación.
- **Hacer.** Puesta en marcha del plan.
- **Verificar.** Se contrastan los resultados con los objetivos y/o hipótesis planteados. Se trata de interpretar los resultados obtenidos, para comprobar en qué medida se ha acertado o no en la búsqueda de la solución.
- **Actuar.** A la vista de las conclusiones elaboradas en la etapa anterior, podemos comprobar si el procedimiento ha sido efectivo o si necesita correcciones, iniciando de nuevo el ciclo con la etapa de la planificación.



Tanto el proceso que se sigue en la Investigación-Acción como el del ciclo Deming, comienzan con un diagnóstico previo. Posteriormente se desarrolla un plan de acción. Se pone en marcha dicho plan y se contrastan los resultados obtenidos. La interpretación que se haga de dichos resultados será la base para la toma de decisiones sobre una nueva planificación y puesta en marcha de ese nuevo plan, iniciando por tanto, de nuevo el ciclo de mejora continua.

Sin embargo, mientras que el ciclo Deming, ha sido utilizado en los modelos empresariales de gestión de la calidad, los campos de intervención de la Investigación-Acción han sido, según Colás (1994: 304), los siguientes:

- Los movimientos comunitarios (participación ciudadana, grupos marginales, programas de intervención socio-educativa, programas de prevención...)
- La formación ocupacional (formación en periodo de prácticas, perfeccionamiento profesional...)
- La organización, planificación y toma de decisiones.
- La evaluación de instituciones y empresas.

Hemos aplicado la Investigación-Acción en un centro como método para generar una cultura evaluativa. Para diagnosticar la situación actual del mismo, se ha generado, desde la perspectiva del profesorado, alumnado y familia, un modelo de gestión de la calidad a partir del modelo EFQM (MEC, 1997), que nos va a permitir detectar los puntos fuertes y las áreas de mejora. Por ello, consideramos pionera esta investigación en el campo de la gestión de la calidad en centros educativos. Si el proceso finalizara en esta fase, habríamos conseguido un diagnóstico detallado, pero no se habría logrado integrar al centro en un proceso de mejora continua. Es necesario, a partir de ese diagnóstico, diseñar planes de mejora y ponerlos en marcha.

## **Capítulo V**

### **PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1. INTRODUCCIÓN**

La presente investigación surge a partir de la reflexión conjunta de un grupo de profesores para mejorar la calidad del centro educativo, objeto de la investigación, de carácter privado, ubicado en Alcalá la Real (Jaén).

Con el propósito de generar una cultura de evaluación que permita la mejora continua en el centro, el equipo directivo se pone en contacto con la profesora Buendía, directora del grupo de investigación “innovación y mejora de la educación en Andalucía”, para que colabore, con el grupo que dirige, en calidad de expertos externos.

A partir de este momento, se constituye el grupo de expertos externos y mediante un proceso de investigación-acción, en el que se implica los diferentes sectores de la comunidad educativa, se genera un modelo de evaluación y se confeccionan instrumentos que permitan diagnosticar mediante la autoevaluación, la situación actual del centro, identificando aquellos aspectos en los que el centro es fuerte y aquellos otros en los que necesita mejorar, para que sirvan de base en el diseño y la puesta en marcha de planes de mejora.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al tratarse de una investigación-acción, estamos de acuerdo con Kemis y McTaggart (1981) en Hopkins (1989: 63-64) en que *no es imprescindible empezar con un problema. Todo lo que hace falta es una idea general de que algo se puede mejorar. La idea general puede surgir de una idea nueva y prometedora o del reconocimiento de que la práctica actual no cumple todas las aspiraciones*".

La presente investigación surge por tanto a partir de una idea general fruto de la reflexión conjunta de un grupo de profesores: mejorar la calidad de los centros educativos, concretándose posteriormente en un problema: generar una cultura de evaluación como proceso de mejora de un centro educativo".

En este sentido, podemos decir que se trata de un problema abierto. Hopkins (1989: 67-68) diferencia, en Investigación-Acción, entre problemas abiertos y cerrados. Desde un enfoque abierto el profesor emprende la investigación como una actividad reflexiva y extrae de ella el problema y los objetivos que son la base para la acción. Desde un enfoque cerrado, los profesores ya han identificado un problema particular o una hipótesis antes de emprender la investigación. La diferencia entre abierto y cerrado refleja el origen del problema. En el primer caso el problema surge como resultado de la reflexión crítica; en el segundo, es algo dado, ya existe, y el profesor una vez perfilado, procede a comprobarlo.

### **3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. METAS U OBJETIVOS GENERALES**

1. Establecer una cultura de evaluación y gestión de la calidad en el centro.
2. Facilitar a los centros educativos materiales de apoyo que puedan ser utilizados para el diagnóstico y la evaluación interna de los puntos fuertes, así como de los puntos débiles y de las áreas de mejora sobre los que centrar la concepción, el desarrollo y la aplicación del plan.
3. Ofrecer a los miembros de las instituciones educativas bases y recursos que posibiliten una línea permanente de mejora de todos los componentes implicados en ellas.
4. Provocar un cambio cultural de la institución mediante un cambio de actitud en las personas, ya que las incita a pensar continuamente en cómo mejorar la calidad en cualquier aspecto concerniente a su trabajo, lo que exige el mayor convencimiento de cuántos intervienen.

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Generar hábitos de reflexión sobre las prácticas docentes, orientadoras y de gestión de los diferentes estamentos del centro.
- b) Confección de instrumentos, surgidos desde las necesidades de nuestro centro, para poder recoger información que nos ayude a la toma de decisiones.

- c) Conseguir un mejor nivel formativo de los profesores/as, a través de la implicación y colaboración en el proceso.
- d) Establecer colaboraciones entre los diferentes niveles educativos (no universitarios- universitarios) que permitan el enriquecimiento mutuo y el asesoramiento de agentes externos.
- e) Vistos los puntos débiles de la institución, establecer los aspectos de mejora, para que tras esta cultura de la evaluación se puedan conseguir estándares de calidad, a los que debe tender el centro.

#### **4. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO Y POBLACIÓN**

Por razones éticas profesionales, hemos decidido mantener el anonimato del centro, por lo que no aparece en la investigación los datos identificativos del mismo. No obstante, a continuación presentamos una descripción general basada en las características culturales, geográficas, físicas y personales del centro.

Es de carácter religioso, privado. Se encuentra ubicado en Alcalá la Real (Jaén), de unos 18.000 habitantes cuyo principal carácter geográfico es su altura (1033 m, en la Mota y 918 en el Llanillo). Los alumnos provienen de familias con un nivel socioeconómico y cultural, medio en general. En él se imparten las enseñanzas de infantil (segundo ciclo), primaria, secundaria, bachillerato (Ciencias de la naturaleza y de la salud y Humanidades y Ciencias Sociales), ciclos formativos de grado medio (Electromecánica de vehículos, Equipos e Instalaciones Electrotécnicas, Gestión administrativa, Operaciones de Transformación de Plásticos y Caucho), ciclos formativos de grado superior (Administración y finanzas, Automoción y Secretariado), y programas de garantía social (Operario de soldadura).

En la investigación ha participado el profesorado de primaria y secundaria, porque así se decidió en el seno del equipo directivo. Con este estudio no pretendemos generalizar los resultados, sino generar un modelo de gestión de la calidad orientado al cambio y a la toma de decisiones, que permita generar una cultura de evaluación en el mismo. La muestra, por tanto, está formada por los 18 profesores/as que imparten docencia en primaria y los 30 que imparten en secundaria obligatoria. En cuanto al sector alumnado y familia, han participado nueve alumnos/as y seis padres/madres. Fue el equipo directivo el encargado de transmitir a la familia y alumnado el objetivo de la investigación. Las familias que han participado pertenecen a la asociación de padres y los alumnos/as que estudian en secundaria, fueron elegidos de forma accidental, por el equipo directivo del centro.

En cuanto a los servicios e instalaciones, el centro cuenta con un departamento de orientación, salón de actos, sala de profesores/as, biblioteca escolar, cafetería y dos pistas deportivas.

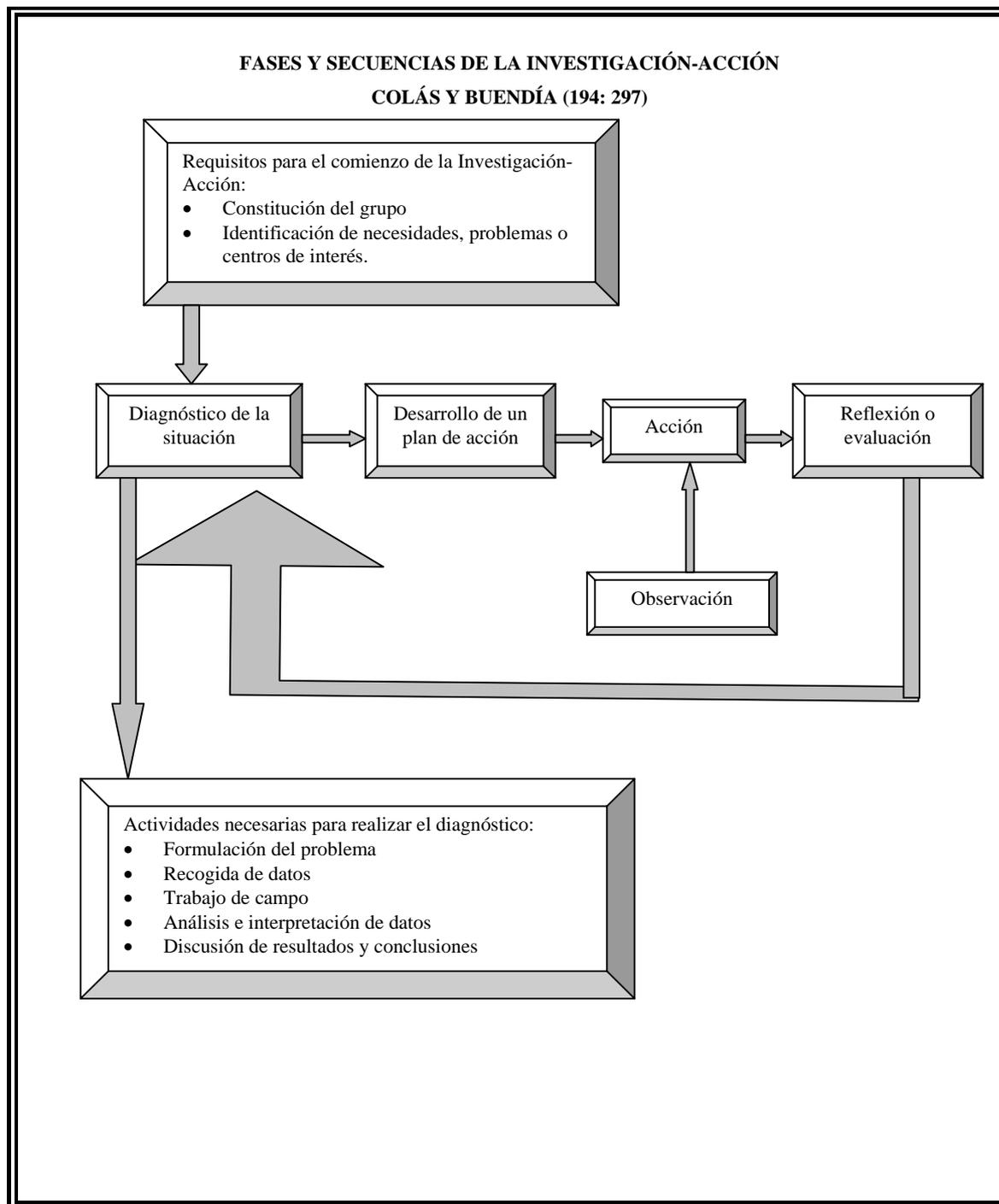
## **5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

*El término diseño ha sido utilizado indistintamente para referirse tanto al plan de investigación como a los aspectos metodológicos de un estudio (Hernández Pina, 1997: 92).*

Desde una perspectiva metodológica crítica, como hemos señalado anteriormente, *el diseño de investigación se puede definir como dialéctico. Se va generando a través del diálogo y consenso entre el grupo investigador, que se va renovando con el tiempo, convirtiéndose en un proceso en espiral (Colás y Buendía, 1994: 56).*

Diferentes autores, han propuesto desde esta concepción, modelos a seguir en el proceso de la investigación-acción. Para Colás y Buendía (1994: 297), las fases de

la metodología que se aplica desde la investigación-acción se describe en el esquema siguiente:



Todo este proceso puede resumirse en las cuatro fases propuestas por Kemis y McTaggart (1988):

1. Diagnóstico y reconocimiento de la situación actual.
2. Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
3. Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto en que tiene lugar.
4. La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación.

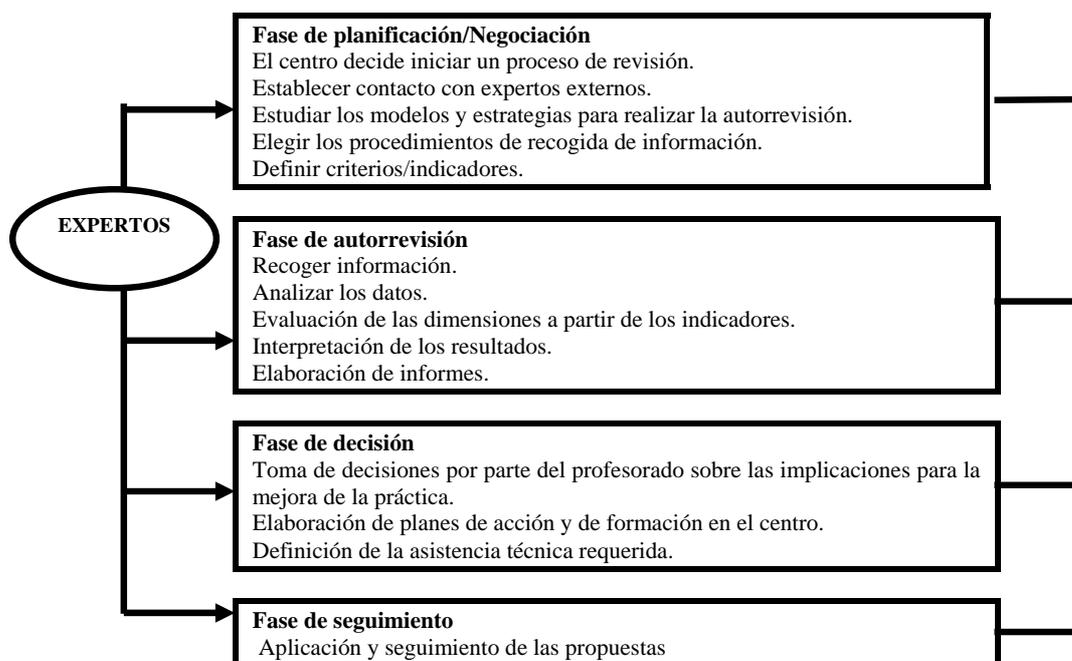
Colás y Buendía (1994:297-300), describen cada una de estas fases de la siguiente manera:

1. Diagnóstico y reconocimiento de la situación.

- El grupo debe sentir la necesidad de cambiar y mejorar su situación.
- Habrá que dar respuesta a dos interrogantes: qué se quiere investigar y para qué se realiza el estudio.
- La selección de técnicas y procedimientos para recoger datos dependerá de la temática estudiada, los objetivos del trabajo, los recursos financieros y humanos disponibles...
- El trabajo de campo tiene como misión conocer la realidad sobre la que se va a actuar. Es necesario establecer un plan organizativo en el que se incluyan las tareas que se van a realizar y la asignación de responsabilidades.
- La siguiente fase consiste en ordenar, agrupar, disponer y relacionar los datos de acuerdo con los objetivos de la investigación, es decir, preparar la información a fin de proceder a su análisis e interpretación para conocer de este modo, la situación y elaborar el diagnóstico.

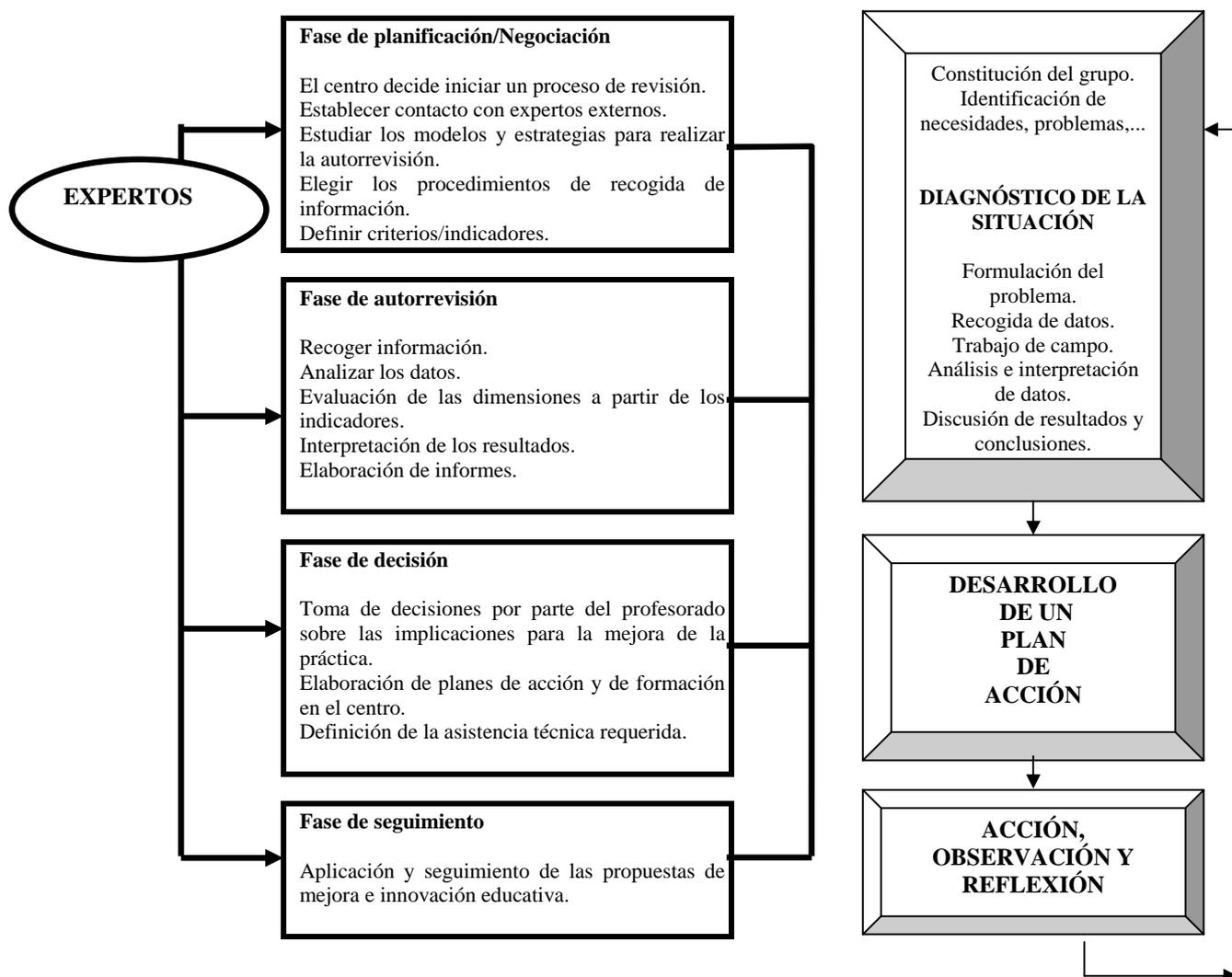
- Para el análisis de datos se pueden utilizar tanto procedimientos estadísticos como modelos cualitativos.
  - La interpretación de los datos trata de hallar un significado más amplio a la información obtenida, conectándola con otros conocimientos y contextos más amplios y genéricos. Esta inferencia permite comprender “por qué pasa lo que está pasando”. Según Pérez (1990: 119), “la interpretación de los datos exige una reflexión de todo el proceso de investigación con el fin de contrastarlo por un lado con la teoría y, por otro, con los resultados prácticos”.
  - Comunicación de los resultados. Los resultados deben comunicarse a las personas implicadas y a otros profesionales con el objeto de que ayuden a comprender la realidad e interpretarla, estableciéndose un diálogo que posibilite un cambio en constante movimiento.
2. Desarrollo de un plan de acción. Cuando ya se sabe lo que pasa (se ha diagnosticado la situación) hay que decidir qué se va a hacer. En el plan de acción se estudian y establecen prioridades en las necesidades. La puesta en marcha del plan necesita de: a) la formación de grupos de trabajo que sean capaces de llevar a cabo las actividades diseñadas (desarrollo del programa) y b) la acción requiere de la negociación y el compromiso para el logro de la mejora.
  3. La observación. Esta aportará datos necesarios para la valoración de la acción, proporcionando la base para la reflexión.
  4. Análisis crítico o reflexión. Esta es la fase que permite iniciar de nuevo el ciclo, ya que a través de la reflexión crítica sobre los procesos, problemas y efectos manifestados ayudará a valorar la acción teniendo en cuenta lo que se había planificado, lo que se ha conseguido y lo deseable y en base a esto se elaborará un nuevo plan que nuevamente se fundamentará en la acción, observación y reflexión.

Cranston (1991), propone un modelo de mejora continua, basado en la autoevaluación institucional , cuyas fases describimos a continuación:



En este sentido podemos comprobar como se corresponde con las fases a seguir en el proceso de la Investigación-Acción presentadas por Kemis y McTaggart (1988) y por Colás y Buendía (1994).

**MODELO DE CRANSTON (1991) Y MODELO DE COLÁS Y BUENDÍA (1994)**



Al utilizar la investigación-acción como método, el diseño que se ha seguido en la presente tesis se corresponde con el plan de investigación, consensuado por el grupo de expertos externos y el equipo directivo del centro.

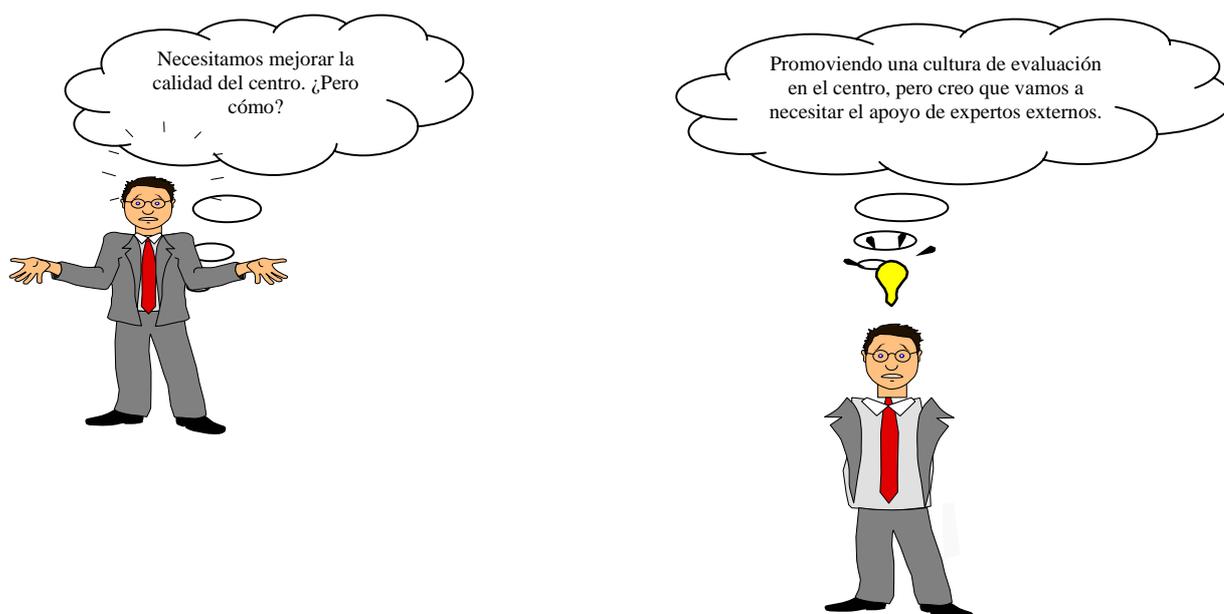
El proceso que se siguió para generar una cultura evaluativa como proceso de mejora continua en un centro educativo puede resumirse de la siguiente manera: se constituyó un grupo de expertos externos, a petición del equipo directivo del centro, y

se implicó a los diferentes sectores de la comunidad educativa, constituidos en grupos de trabajo, en un proceso de investigación-acción, en el que se realizaba la autoevaluación del centro, para diagnosticar la situación actual del mismo, y poder detectar los puntos fuertes y las áreas de mejora. A partir de este momento, los grupos de trabajo, asesorados por los expertos externos, debían diseñar y poner en marcha planes de mejora, que permitiesen la mejora continua de dicho centro.

Para llevar a cabo este proceso nos hemos basado en el modelo propuesto por Cranston (1991) y en el de Colás y Buendía (1994). El diseño que hemos seguido se corresponde con las siguientes fases:

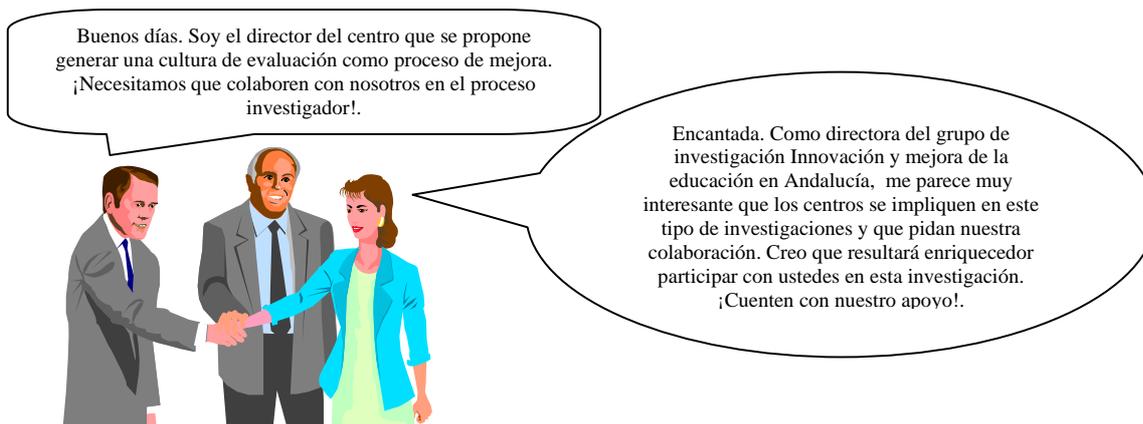
### **5.1. FASE DE NEGOCIACIÓN**

La presente investigación surge como consecuencia de la reflexión conjunta de un grupo de profesores, miembros del equipo directivo, preocupados por mejorar la calidad de su centro, objeto de la investigación. Con este propósito deciden iniciar un proceso de mejora continua, implantando un sistema de gestión de la calidad y contando con la colaboración de expertos externos ajenos al centro.



### 5.1.1. CONTACTO CON EXPERTOS EXTERNOS.

El director del centro contacta con la profesora Buendía Eisman, directora del grupo de investigación, *Innovación y Mejora de la Educación en Andalucía*, para que participe, ella y su grupo, en calidad de expertos externos.



### 5.1.2. CONSTITUCIÓN DEL GRUPO DE EXPERTOS EXTERNOS.

La profesora Leonor Buendía, convoca una reunión con el grupo de investigación que dirige para informar a sus compañeros sobre la propuesta hecha por el equipo directivo del centro. En dicha reunión, propone participar en el proyecto, al ser una temática relacionada con una de las líneas de investigación del grupo que dirige. Se ofrecen a participar en el proyecto dos profesores, miembros del grupo de investigación: Eugenio Hidalgo Díez y Beatriz García Lupión. A partir de este momento se constituye el grupo de expertos externos formado por los/as profesores/as: Leonor Buendía, Eugenio Hidalgo y Beatriz García y se concreta la fecha para celebrar la próxima reunión.



---

## **5.2. FASE DE PLANIFICACIÓN**

### **5.2.1. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS Y ESTABLECIMIENTO DE LA TEMPORALIZACIÓN**

El grupo de expertos externos diseñó el plan de trabajo y acordó contactar con el equipo directivo para fijar dos reuniones; una con el equipo directivo, en la que se reflexionara conjuntamente sobre los objetivos formulados, fases del proceso y temporalización prevista para llevar a cabo la investigación y otra con los diferentes sectores de la comunidad educativa para presentar el plan de trabajo.

La reunión con el equipo directivo tuvo lugar el 17 de septiembre de 1999, en la Facultad de Ciencias de la Educación y en ella se perfiló el plan de trabajo con las metas y objetivos a conseguir y se establecieron dos cursos académicos correspondientes a 1999-2000 y 2000-2001 para llevar a cabo todo el proceso.

La reunión con el claustro de profesores tuvo lugar el 20 de octubre de 1999 a las 17'00 horas en el centro educativo (Alcalá la Real). Finalizada dicha reunión, a las 18'00 horas, se celebró una sesión informativa con la familia y alumnado. El objetivo que se perseguía con estas dos reuniones, era presentarnos como asesores externos y dar a conocer a los diferentes sectores de la comunidad educativa la finalidad y el origen de esta investigación.

Al finalizar la reunión con la familia y alumnado (19'00 horas), el equipo directivo y el grupo de expertos externos, establecieron un calendario de reuniones. Se acordó que las reuniones se celebraran los miércoles a las 17'00 horas, en el centro educativo.

## **5.2.2. ESTUDIO DE LOS MODELOS DE GESTIÓN DE CALIDAD Y GENERACIÓN DE UN NUEVO MODELO**

Debido a que la finalidad de la presente investigación era generar una cultura de evaluación, basada en la gestión de la calidad, como proceso de mejora continua, se decidió aplicar un modelo de gestión de la calidad. Tras una revisión de la literatura, encontramos que el único modelo empresarial que había sido adaptado para ser utilizado por los centros como herramienta de autoevaluación era el modelo europeo de gestión de la calidad.

Para un primer acercamiento a dicho modelo, se aplicó, el 20 de octubre de 1999, al sector profesorado los cuestionarios de diagnóstico publicados por el MEC (1997) (Anexo I). Dichos cuestionarios fueron devueltos el 2 de noviembre de ese mismo año.

El día 17 de noviembre, se celebró la segunda reunión con el profesorado. El objetivo que perseguíamos era reflexionar sobre los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios de diagnóstico. En esta reunión, el claustro manifestó su desacuerdo hacia el modelo EFQM para ser utilizado como modelo de autoevaluación.

A partir de este momento comenzó la génesis de un modelo de autoevaluación que nos permitiese diagnosticar la situación de nuestro centro como fase previa para generar una cultura de evaluación basada en la gestión de la calidad.

En el desarrollo de la reunión, se hizo hincapié en la novedad del nuevo modelo ya que no se ajusta al modelo europeo, sino que se le tomaba como referencia para establecer las dimensiones. No obstante, utilizaríamos las áreas para adaptarlas a la idiosincrasia del centro. Se abundó sobre la importancia de crear una cultura de evaluación en el centro, para que luego permaneciese en el mismo y poder así realizar

este proceso en años sucesivos. Se explicó también que en definitiva dicha evaluación, no era para poner en evidencia a nadie, sino para destacar los puntos fuertes del centro y potenciarlos y también aquellas áreas necesarias e igualmente potenciarlas por medio de un Plan de Mejora del que se encargaría una Comisión de Seguimiento del Plan, así como la necesidad de contar con el compromiso de las altas jerarquías del Centro al objeto que dicho Plan de Mejora se pudiese realizar y no quedarse en papel “mojado”.

El grupo de expertos externos elaboró el documento para validar las áreas respecto a las subdimensiones y las cuestiones respecto a las áreas (Anexo II). El día 1 de diciembre de 1999, dicho documento fue facilitado a la jefa de estudios para que se lo entregara a los expertos del claustro de profesores, familias y alumnado, encargados de validar dicho documento.

Una vez que los diferentes sectores del centro educativo, ajustaron las áreas a las subdimensiones y las cuestiones a las áreas mediante el juicio de expertos, en el mes de febrero de 2000, fueron remitidos al grupo de asesores externos que procedió a realizar el análisis de los datos y confeccionar el cuestionario de autoevaluación.

### **5.3. FASE DE AUTOEVALUACIÓN**

Durante los meses de febrero y mayo de 2000, el grupo de expertos externos se reunió en diferentes ocasiones, para el análisis de los datos de la validación y el diseño del instrumento de autoevaluación. En el mes de junio de 2000, el grupo de expertos externos se reunió en el centro con el claustro de profesores/as, familia y alumnado, para presentar el instrumento de autoevaluación que había resultado del proceso de validación (Anexo III).

En esa reunión, se acordó que los cuestionarios fueran devueltos en septiembre de ese mismo año, al regreso de las vacaciones. No obstante, esto no

ocurrió y fueron devueltos en el mes de noviembre de 2000. A partir de esta fecha, el grupo de expertos externos se reunió varias veces para realizar el análisis de los datos de los cuestionarios. En enero de 2001 se celebró una reunión con los diferentes sectores de la comunidad educativa, en el centro, para presentar el documento correspondiente al resultado de los análisis estadísticos. En dicha reunión se explicó el proceso a seguir para realizar la autoevaluación del centro y el modelo a seguir, ejemplificando para cada sector las fases de dicho modelo. A partir de este momento, se constituyeron en grupos de trabajo por sectores para trabajar con los datos obtenidos del análisis de los cuestionarios de cada dimensión correspondiente al modelo de evaluación. Comienza, en este momento, el proceso de autoevaluación del centro, para diagnosticar aquellos aspectos en los que el centro es fuerte y aquellos otros en los que necesita mejorar. En este proceso se ven implicados los diferentes sectores de la comunidad educativa, encontrándose actualmente, en la elaboración de informes.

En un principio, el equipo directivo solicitó al grupo de expertos externos que realizara una evaluación externa, pero por cuestiones ajenas a estos, esta no ha podido realizarse.

#### **5.4. ELABORACIÓN DE INFORMES**

La siguiente fase del diseño de investigación corresponde a la elaboración y puesta en marcha de planes de mejora, para que posteriormente se constituya una comisión de seguimiento de dichos planes, de manera que permita al centro avanzar hacia la mejora continua, generando esa cultura de evaluación que perseguíamos desde el comienzo de la presente investigación.

## **Capítulo VI**

# **GENERACIÓN DE UN MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y CONFECCIÓN DE UN INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN**

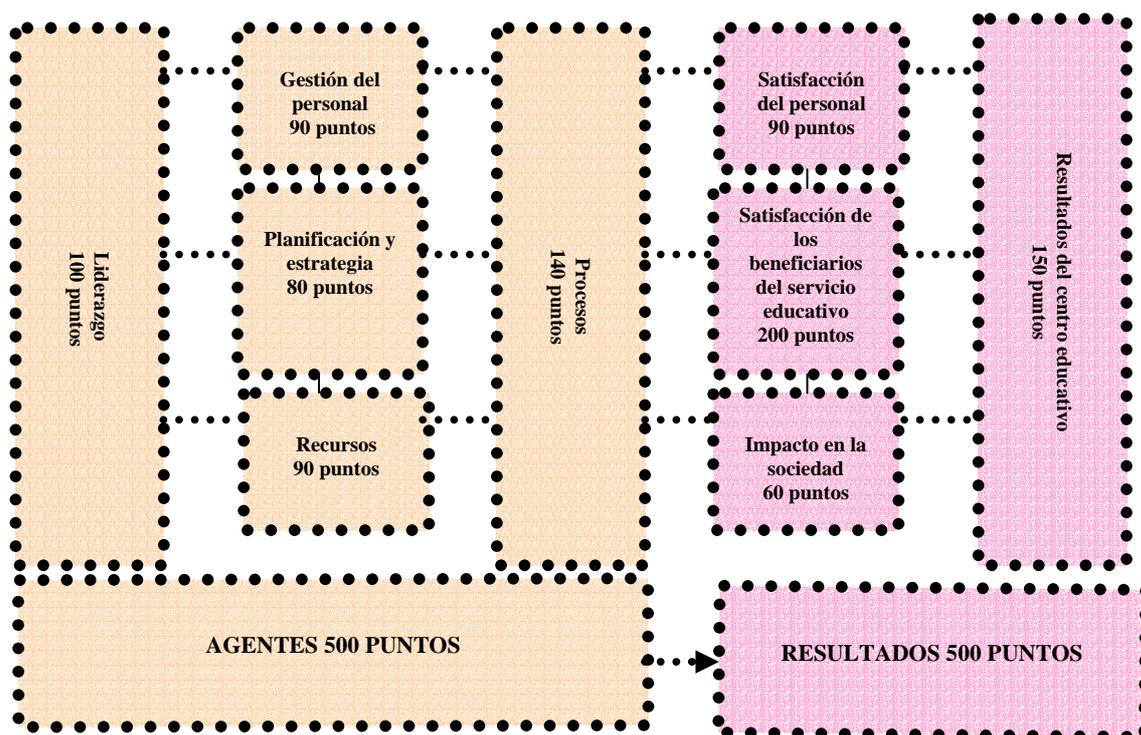
### **1. INTRODUCCIÓN**

Generar una cultura de evaluación como proceso de mejora continua que permanezca en el centro en años sucesivos implica, detectar aquellos aspectos del centro que necesitan mejorar y aquellos otros que son potencialmente fuertes para poner en marcha planes que permitan mejorar la calidad de la institución educativa. Para ello es preciso disponer de un modelo de autoevaluación que recoja todos aquellos aspectos que son relevantes de la vida del centro. La mayoría de los autores coinciden en que es conveniente utilizar un modelo que no sea demasiado simplista, ni demasiado detallado. Existen multitud de clasificaciones sobre modelos de evaluación de centros educativos, como vimos anteriormente. Si atendemos a los modelos de gestión de la calidad, aunque, la literatura demuestra que tienen una difícil adaptación al mundo educativo, el MEC (1997) ha adaptado el modelo europeo de gestión de la calidad para ser utilizado por los centros como herramienta de autoevaluación, haciendo pública una colección de seis volúmenes: “Guía de autoevaluación”, “Cuestionario para la autoevaluación”, “Formulario para la autoevaluación”, “Caso práctico de autoevaluación de un centro –exposición del caso-”, “Caso práctico de autoevaluación de un centro –valoración del caso- y “Plan anual de mejora. Materiales para el diagnóstico”.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL MODELO QUE NOS HA SERVIDO DE REFERENTE

La generación de un modelo de gestión de la calidad que nos permitiese diagnosticar la situación actual del centro, objeto de investigación, surgió a partir del análisis reflexivo que se hizo del modelo europeo de gestión de la calidad (EFQM), tanto por parte del claustro de profesores, familia y alumnado, como por parte del grupo de expertos externos.

Este modelo está compuesto por nueve criterios, agrupados en dos bloques, y que a continuación describimos:



Según el modelo de la EFQM, *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 sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.*

Así, se partirá en considerar a los criterios agrupados en dos conjuntos: Agentes y resultados, cada uno de los cuales se valora en 500 puntos.

**CRITERIO:** Constituyen los elementos clave del modelo.

*AGENTES: Son los elementos impulsores o facilitadores con los que se consiguen los resultados*

**1. Liderazgo** definido como el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables que guían al centro educativo hacia la gestión de la calidad

**2. Planificación y estrategia** se refiere a la misión, visión, valores y dirección estratégica del centro educativo, así como a la forma en que éstos se implantan en los Proyectos Institucionales.

- **MISIÓN** es la razón de ser del centro, la que justifica su existencia continuada.
- **VISIÓN** es la imagen deseada y alcanzable, en el futuro inmediato, del centro.
- **VALORES** son las ideas básicas que configuran el comportamiento del personal del centro y determinan todas sus relaciones.
- **DIRECCIÓN ESTRATÉGICA.** Es la forma de lograr su Misión y alcanzar su Visión mediante las programaciones anuales.

**3. Gestión del personal,** se refiere a cómo el centro educativo aprovecha al máximo el potencial de su personal para mejorar continuamente.

**4. Recursos.** Se trata de ver cómo el centro educativo planifica y utiliza sus recursos para apoyar su actividad actual y mejorar de manera continua.

**5. Procesos.** Hace referencia a cómo se identifican, organizan y revisan los procesos para asegurar la mejora continua de todas las actividades del Centro Educativo.

**RESULTADOS.** *Se refieren a lo que ha conseguido o está logrando el centro educativo.*

**6. Satisfacción de los beneficiarios del servicio educativo.** Se trata del grado de satisfacción del alumnado y sus familias como beneficiarios últimos del servicio que presta el centro educativo.

**7. Satisfacción del personal.** Se refiere a qué consigue el centro educativo respecto a la satisfacción de su personal.

**8. Impacto en la sociedad.** Hace referencia a qué es lo que consigue el centro a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general y de su entorno en particular.

**9. Resultados del centro.** Se refiere a lo que consigue el centro en relación con la planificación y estrategia y en lo relativo a satisfacer las necesidades y expectativas del alumnado y de sus familias, y en general, de todos aquellos que tengan interés de cualquier tipo en el centro.

Cada criterio está compuesto, por subcriterios los cuales a su vez, se componen de áreas. El modelo, es cerrado en cuanto a criterios y subcriterios, pero abierto en cuenta a las áreas.

### 3. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO PUBLICADO POR EL MEC (1997)

Para un primer acercamiento a dicho modelo, se aplicó al sector profesorado los cuestionarios de diagnóstico, publicados por el MEC (1997). Dichos cuestionarios están organizados por criterios variando en función del sector educativo al que va dirigido. En un principio, se aplicaron los cuestionarios correspondientes al sector profesorado para, a partir del análisis de los resultados, estudiar la posibilidad de aplicar el modelo completo, implicando a toda la comunidad educativa. La distribución de cuestionarios respecto a muestra y criterios, queda reflejada en la tabla siguiente:

CUESTIONARIOS DIRIGIDO A	NÚMERO DE SUJETOS	CRITERIOS
PERSONAL DOCENTE	15	1: LIDERAZGO 2: PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIA 3: GESTIÓN DEL PERSONAL 4: RECURSOS 5: PROCESOS 7: SATISFACCIÓN DEL PERSONAL 9: RESULTADOS DEL CENTRO
FAMILIAS	0	6: SATISFACCIÓN DEL CLIENTE 8: IMPACTO EN LA SOCIEDAD 9: RESULTADOS DEL CENTRO
ALUMNOS	0	6: SATISFACCIÓN DEL CLIENTE 9: RESULTADOS DEL CENTRO

La muestra participante estaba formada por 15 profesores. El procedimiento que se siguió fue el siguiente: el día 20 de octubre se le entregaron al director los cuestionarios para que fueran devueltos el 2 de octubre. Pedíamos una autoevaluación a cada uno de los profesores/as de los siguientes criterios: liderazgo, planificación y estrategia, gestión del personal, recursos, procesos, resultados del centro y satisfacción del personal, a través del análisis de las cuestiones que constituían cada criterio. Cada profesor contestó 156 cuestiones, utilizando una

escala con cuatro posibles opciones, que oscilan entre el “desacuerdo” hasta “total acuerdo”.

Para determinar la utilidad del cuestionario, realizamos dos tipos de análisis. El primero de carácter cuantitativo, nos informó del nivel de respuesta de los profesores. Con el segundo, de carácter cualitativo, pretendíamos determinar las causas por las que no fueron contestadas algunas cuestiones. Las respuestas fueron analizadas con el programa SPSS 8.0 y los resultados obtenidos del análisis fueron discutidos en grupo.

El criterio que establecimos para determinar que una cuestión presentaba dificultades de comprensión, fue que no hubiera sido contestado por el 20% de los sujetos, como mínimo.

Como se puede observar en la tabla, con respecto a los criterios: liderazgo, gestión del personal, recursos y resultados del centro, el porcentaje de pérdida por no respuesta es muy elevado, por lo que exigía una reformulación o eliminación de todos aquellos ítems que no fueron contestados.

CRITERIOS	NO CONTESTADO <sup>(1)</sup>		Cuestiones Iniciales <sup>(2)</sup>	Cuestiones finales <sup>(3)</sup>	Pérdida (%) <sup>(4)</sup>
	Pregunta	Porcentaje			
1.Liderazgo	2	46,7	21	15	28,6
	5	20,0			
	11	46,7			
	12	40,0			
	18	53,3			
	19	46,7			
2.Planificación y estrategia	13	46,7	14	12	14,3
	14	40,0			
3.Gestión de personal	3	33,3	31	22	29,0
	6	46,7			
	7	46,7			
	8	46,7			
	16	40,0			
	19	26,7			
	22	53,3			
	25	40,0			
27	20,0				

CRITERIOS	NO CONTESTADO <sup>(1)</sup>		Cuestiones Iniciales <sup>(2)</sup>	Cuestiones finales <sup>(3)</sup>	Pérdida (%) <sup>(4)</sup>
	Pregunta	Porcentaje			
4. Recursos	6	80,0	11	7	36,4
	7	66,7			
	9	33,3			
	11	20,0			
5. Procesos	1	26,7	28	24	14,3
	2	60,0			
	3	53,3			
	11	40,0			
7. Satisfacción personal	4	20,0	25	21	16,0
	14	20,0			
	15	46,7			
	16	26,7			
9. Resultados del centro	1	53,3	26	16	38,5
	2	60,0			
	3	66,7			
	6	40,0			
	7	33,3			
	8	26,7			
	13	40,0			
	15	26,7			
	16	53,3			
22	33,3				

(1) Preguntas con alto porcentaje de respuesta en blanco; (2) Preguntas que componen el criterio; (3) Preguntas que quedan con un nivel de respuesta aceptable; (4) Porcentaje que suponen las preguntas eliminadas en el criterio.

Tras el análisis de dicho cuestionario (Buendía, García, González, Hidalgo y López 2001), realizamos una primera aproximación al modelo europeo de gestión de la calidad (EFQM), encontrando dificultades relacionadas con:

- a) *La terminología.* La principal queja del profesorado respecto al cuestionario de diagnóstico se refiere a la terminología que se utiliza en él. Frecuentemente se usan vocablos como: “liderazgo”, “cliente”, “proveedores”, “procesos críticos”... que dificultan la identificación de los sujetos de las acciones, a la vez que hacen el cuestionario algo impersonal y poco cercano al profesor.
- b) *La información que se solicita.* El profesorado se queja de que se le preguntan aspectos que desconocen total o parcialmente y que cuando

responden lo tienen que hacer de manera especulativa, por lo que creen, piensan, suponen, etc. Esto está potenciado porque se realizan preguntas sobre aspectos ajenos al centro en el que trabajan, sobre si tienen determinadas instalaciones o sobre si se les oferta alguna posibilidad.

- c) *La Construcción de las preguntas.* Las opiniones sobre el cuestionario agrupadas en este bloque, abordan la utilización de preguntas muy generales y referidas al conjunto del centro en vez de, como manifiesta al menos la mitad del profesorado, centrarse en el sujeto. También encontramos profesorado que manifiesta que la construcción de la pregunta es compleja o que puede ser ambigua. A esta confusión se añade la tendencia a valorar dos o más aspectos con una única pregunta.

#### **4. GENERACIÓN DE UN NUEVO MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD**

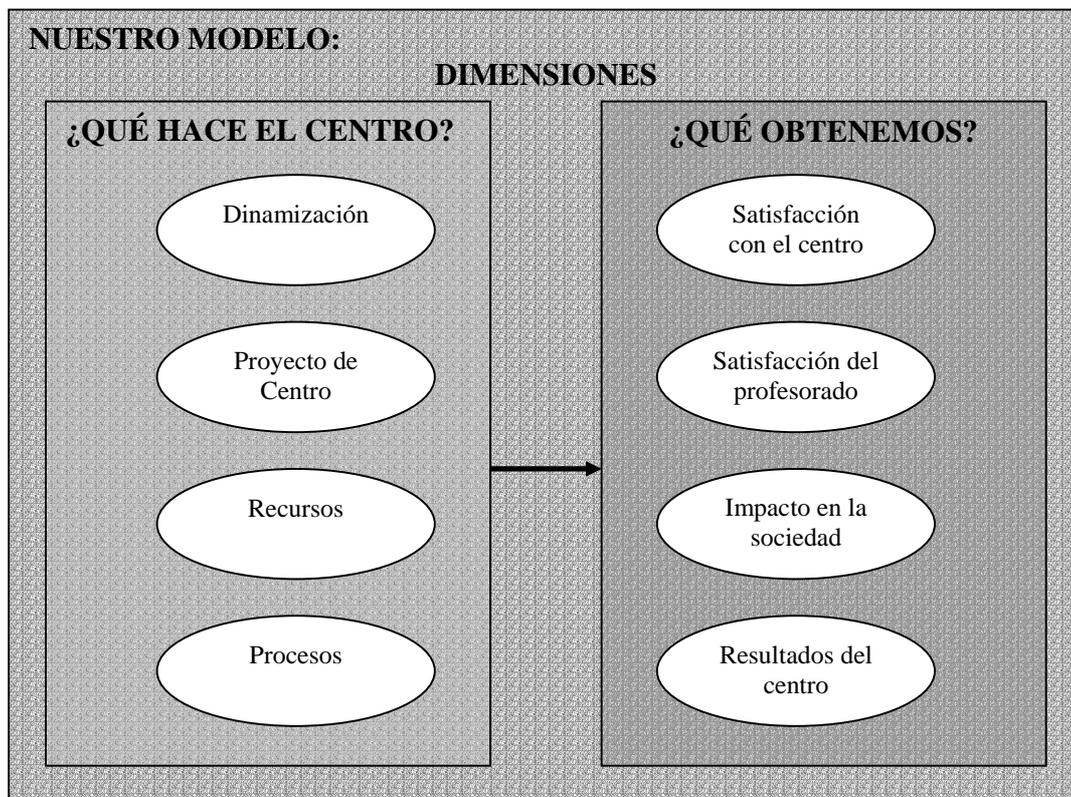
A partir del análisis reflexivo de las cuestiones por parte del profesorado, y puesto que, detectamos ciertos problemas en cuanto a la comprensión de las formulaciones que se hacen de los criterios, considerados demasiado complejos por los sujetos que lo cumplimentaron, surgió la necesidad de generar un modelo a partir del EFQM. Para ello, elaboramos un documento con los criterios, subcriterios y áreas del modelo europeo de gestión de la calidad, publicado por el MEC (1997). Dicho documento fue facilitado al director del centro para que, por sectores lo analizaran, eliminando o suprimiendo aquellos aspectos que consideraban irrelevantes. Del análisis de dicho documento, realizado por el grupo de expertos externos, mediante discusión de grupo a través de diferentes reuniones, surgió la siguiente reformulación, en cuanto a los componentes del modelo.

#### 4.1. COMPONENTES DEL MODELO

Decidimos mantener dos grandes bloques: el de agentes, ¿qué hace el centro? y el de resultados, ¿qué obtenemos?. Con respecto al modelo EFQM, se establecieron las siguientes modificaciones:

- Los CRITERIOS, elementos clave del modelo, fueron denominados DIMENSIONES, entendiendo por dimensiones, aquellos aspectos que componen el modelo y que describen la realidad del centro.
- El término de SUBCRITERIOS, fue sustituido por el de SUBDIMENSIONES, como aquellos aspectos que hacen referencia a las dimensiones.
- Las ÁREAS, mantuvieron la denominación y hacen referencia a las subdimensiones. Debido a que las áreas en el modelo EFQM, no son prescriptivas, sino orientativas, se procedió a realizar una selección de las mismas.

Esquemáticamente, el modelo propuesto quedaría representado de la siguiente manera:



Como podemos observar, proponemos dos grupos de dimensiones; el primero, constituido por dinamización, proyecto de centro, recursos y procesos, hace referencia a ¿qué hace el centro?. El segundo, varía en función del primero, hace referencia a ¿qué obtiene el centro?, y está constituido por las siguientes dimensiones: satisfacción con el centro, satisfacción del personal, impacto en la sociedad y resultados del centro. A su vez, al ser el modelo un sistema de dimensiones interrelacionado, cada dimensión va a influir en las demás.

Las dimensiones fueron definidas mediante un proceso de reflexión grupal, basándonos en fuentes de información relevantes sobre la temática. El modelo, con respecto a las dimensiones, quedó estructurado de la siguiente manera:

NUESTRO MODELO: DIMENSIONES	
¿QUÉ HACE EL CENTRO?	¿QUÉ OBTENEMOS?
<p><b>Dinamización:</b> Es el comportamiento y la actuación del Equipo Directivo y del resto de responsables (coordinadores, jefes de departamento...) para guiar al centro educativo hacia la calidad.</p>	<p><b>Satisfacción del profesorado:</b> Qué está realizando el centro educativo para la satisfacción del profesorado.</p>
<p><b>Proyecto de centro:</b> Cómo el Centro planifica, formula, desarrolla, actualiza y revisa la estrategia a desarrollar en los diferentes procesos de la actividad en el centro educativo, para convertirla en planes y acciones que vayan encaminados a una mejora continua.</p>	<p><b>Satisfacción con el centro:</b> Satisfacción de padres/madres y alumnado por aquello que está logrando el centro educativo.</p>
<p><b>Recursos:</b> Se refiere a la gestión, utilización y conservación de los recursos de todo tipo que dispone el Centro.</p>	<p><b>Impacto en la sociedad:</b> Qué consigue el centro educativo a la hora de satisfacer las necesidades y las expectativas de la sociedad en general, y de su entorno en particular</p>
<p><b>Procesos:</b> Se refieren a cómo se identifican, gestionan y revisan los procesos y a cómo se corrigen, a fin de asegurar la mejora continua en todas las actividades del Centro Educativo.</p>	<p><b>Resultados de los procesos del centro:</b> Qué consigue el centro educativo en relación con lo planificado en el Proyecto de Centro y con respecto a la satisfacción de las necesidades y expectativas del alumnado, familias, y, en general, de toda la comunidad educativa.</p>

Definidas las dimensiones, establecimos las subdimensiones y áreas. El modelo quedó configurado por los siguientes elementos

<b>1ª DIMENSIÓN: DINAMIZACIÓN (a)</b>	
<b><i>Cómo todos los que tienen alguna responsabilidad en el centro educativo (Equipo Directivo, Jefes de Departamento, Coordinadores de Ciclo, responsables del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica...), estimulan, dirigen y activan los procesos del centro para su mejora continua.</i></b>	
<b>SUBDIMENSIONI</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>Implicación de los directivos y responsables con el alumnado, familias y otras organizaciones externas. (aa)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los directivos y responsables del centro subrayan la importancia de las relaciones con padres y alumnos (aaa).</li> <li>2. Los directivos y responsables del centro comprenden, responden y satisfacen las necesidades de la comunidad educativa (aab).</li> <li>3. Los directivos y responsables del centro, establecen y participan en relaciones de “cooperación” con la comunidad educativa, otros centros, instituciones y empresas (aac).</li> <li>4. Los directivos y responsables del centro participan en actividades de investigación para el beneficio de la comunidad educativa (aad)</li> <li>5. Los directivos y responsables del centro organizan y participan en conferencias, congresos, seminarios y cursos (aae)</li> <li>6. Los directivos y responsables del centro publican artículos, libros, experiencias y materiales de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (aaf).</li> </ol>
<b>1. Reconocimiento y valoración, por parte de los directivos y responsables, de los esfuerzos y logros de las personas que forman la comunidad educativa (ab).</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Los directivos y responsables del centro escuchan y recogen las opiniones de la comunidad educativa (aba).</li> <li>8. Los directivos y responsables del centro reconocen y estimulan el trabajo de las personas y equipos (abb).</li> <li>9. Los directivos y responsables valoran el esfuerzo realizado, además de los resultados (abc).</li> <li>10. Los directivos y responsables del centro reconocen los éxitos del personal obtenidos fuera del centro educativo (abd).</li> <li>11. Los directivos y responsables del centro agradecen los esfuerzos suplementarios por situaciones extraordinarias (abe)</li> <li>12. Los directivos y responsables del centro, facilitan al personal el uso de instalaciones y materiales del centro educativo (abf).</li> </ol>
<b>2. Compromiso de los directivos y responsables con la consecución de mejoras en la calidad del centro (ac)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Los directivos y responsables dan formación (aca).</li> <li>14. Los directivos y responsables del centro reciben formación (acb).</li> <li>15. Los directivos y responsables del centro se comunican con el personal (acc).</li> <li>16. Los directivos y responsables del centro son accesibles al personal (acd).</li> </ol>
<b>3. Apoyo, recursos y ayudas que ofrecen los directivos y responsables, a las acciones de mejora y grado de implicación de la comunidad educativa (ad)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>17. Los directivos y responsables del centro ayudan activamente a los que emprenden iniciativas de mejora (ada).</li> </ol>

<b>2ª DIMENSIÓN: PROYECTO DE CENTRO (b)</b>	
<i>Cómo el centro planifica, formula, desarrolla, actualiza y revisa la estrategia a desarrollar en los diferentes procesos de la actividad en el centro educativo, para convertirla en planes y acciones que vayan encaminados a una mejora continua.</i>	
<b>SUBDIMENSIONI</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Elaboración del Proyecto de Centro sobre una información pertinente y completa (ba).</b>	18. Para realizar el Proyecto de Centro se analiza el contexto del centro (alumnos y padres, personal docente y no docente, entorno socio-cultural, ubicación, empresas de la zona) (baa). 19. Para elaborar el Proyecto de Centro se tienen en cuenta las directrices, normativas y legislación vigente (bab). 20. Para realizar el Proyecto de Centro se tienen en cuenta los avances tecnológicos e innovaciones pedagógicas (bac).
<b>2. Cómo se desarrolla el Proyecto de Centro (bb).</b>	21. El Proyecto de Centro refleja los principios y la metodología a seguir para la mejora continua (bba). 22. El Proyecto de Centro se ha formulado de una forma clara, coherente y precisa (bbb). 23. En los planteamientos plasmados en el Proyecto de Centro se encuentran debidamente asignados e identificados quien o quienes asumen la responsabilidad de los mismos (bbc).
<b>3. Cómo se comunica e implanta el Proyecto de Centro (bc).</b>	24. Se comunica de manera eficaz el Proyecto de Centro (bca). 25. Se verifica que el Proyecto de Centro ha sido asumido por todos los niveles del centro educativo (bcb). 26. Se emplea el Proyecto de Centro para el establecimiento de los mismos objetivos para toda la organización (bcc). 27. Se organizan y asignan recursos para realizar el Proyecto de Centro (bcd).
<b>4. Cómo se actualiza y mejora el Proyecto de Centro (bd).</b>	28. El Proyecto de Centro se actualiza y mejora (bda).

<b>3ª DIMENSIÓN: RECURSOS HUMANOS ©</b>	
<i>Disponibilidad y aprovechamiento de los recursos humanos del centro para la mejora continua del mismo.</i>	
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Cómo se organizan y mejoran los recursos humanos disponibles (ca).</b>	29. Se organiza al personal de acuerdo con la planificación del centro educativo (caa). 30. Se implica a todo el personal en el Proyecto de Centro (cab). 31. Se mejora el trabajo del personal con las innovaciones que incorpora el centro educativo (cac). 32. Se revisa el Proyecto de Centro por parte del Equipo Directivo, órganos de coordinación docente y los otros responsables del centro educativo (cad). 33. Se adaptan los horarios a las necesidades del centro educativo (cae)
<b>2. Cómo la experiencia y capacidades de las personas se mantienen y desarrollan por medio de su formación y cualificación (cb).</b>	34. Se tiene en cuenta la capacitación del personal para cubrir las necesidades del centro educativo (cba). 35. Se potencia el desarrollo profesional de acuerdo con las necesidades del centro educativo (cbb). 36. Se revisa la efectividad del plan de formación (cbc).
<b>3. Cómo se establece el consenso y la revisión de acuerdos, sobre objetivos a conseguir, entre responsables y profesorado (cc).</b>	37. Los objetivos planteados en el Proyecto de Centro han sido consensuados por todos (cca). 38. Los objetivos planteados son revisados y actualizados (ccb).
<b>4. Cómo se promueve y organiza, la implicación y participación del profesorado y de los responsables en la mejora continua, dándoles reconocimiento y facultad para tomar decisiones al respecto (cd).</b>	39. Se estimula al personal para participar en acciones de mejora (cda). 40. Se utilizan todas las actividades del centro educativo para fomentar la participación del personal en la mejora continua (cdb). 41. Se apoyan las iniciativas de mejora surgidas de los distintos equipos docentes y del resto del personal (cdc). 42. Se promueve la concienciación y participación del personal en temas transversales (cdd). 43. Se ayuda al personal para tomar decisiones (cde).
<b>5. Cómo se establece y consigue una comunicación efectiva, en todas direcciones y a todos los niveles, entre los componentes de la comunidad educativa (ce).</b>	44. Existe comunicación efectiva del Equipo Directivo, Jefes de Departamento, Coordinadores de Ciclo (Educación Primaria) y demás responsables hacia el resto del personal (cea). 45. Existe comunicación efectiva del personal hacia el Equipo Directivo, Jefes de Departamentos Coordinadores de Ciclo (Educación Primaria) y demás responsables (ceb). 46. Existe comunicación efectiva entre los compañeros del centro (cec).
<b>6. Cómo el centro educativo se preocupa por su personal y lo respeta (cf).</b>	47. El centro valora a cada uno de sus miembros centro como persona. 48. El centro considera al personal como fuente de aportaciones y generación de recursos (cfa). 49. El centro fomenta un ambiente de confianza y de solidaridad mutua. (cfb)

<b>4ª DIMENSIÓN: RECURSOS ECONÓMICOS (d)</b> <i>Cómo el centro utiliza sus recursos económicos para el desarrollo de su Proyecto de Centro.</i>	
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Cómo el centro establece, organiza y gestiona los recursos económicos y financieros (da).</b>	50. Se exploran nuevas actividades o usos del centro para la obtención de recursos (daa). 51. Se evalúan las decisiones de inversión y sus riesgos (dab). 52. Se revisan y mejoran las estrategias y prácticas económico-financieras (dac). 53. Existe una planificación de cómo se utilizarán los recursos económicos-financieros (dad). 54. Se fomenta el ahorro (dae).

<b>5ª DIMENSIÓN: RECURSOS MATERIALES (e)</b> <i>Cómo el centro educativo utiliza sus recursos materiales para el desarrollo del Proyecto de Centro</i>	
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Cómo se gestionan los materiales (ea).</b>	55. Se utilizan racionalmente los recursos materiales existentes (eaa). 56. Se introducen nuevos materiales que den respuesta a la demanda docente (eab). 57. Se dan suficientes materiales para el desarrollo de una enseñanza de calidad (eac). 58. Se evita el despilfarro de materiales (ead).

<b>6ª DIMENSIÓN: INSTALACIONES Y SERVICIOS (f)</b> <i>Cómo el centro educativo utiliza sus instalaciones y servicios para el desarrollo del Proyecto de Centro</i>	
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Cómo se gestionan las instalaciones y servicios (fa).</b>	59. Se utilizan las instalaciones y servicios para cubrir las necesidades educativas (faa). 60. Se desarrollan usos alternativos de instalaciones y servicios para su aprovechamiento (fab). 61. Se mantienen en buen estado las instalaciones del centro (fac). 62. Se adecuan las instalaciones y servicios a las necesidades de los miembros de la comunidad educativa (fad).

<b>7ª DIMENSIÓN: RECURSOS TECNOLÓGICOS (g)</b> <i>Cómo el centro educativo utiliza sus recursos tecnológicos para el desarrollo del Proyecto de Centro.</i>	
SUBDIMENSIONES	ÁREAS
<b>1. Cómo se utilizan y aprovechan los recursos tecnológicos (ga).</b>	63. Se usa la tecnología de la que dispone el centro en los procesos pedagógicos (gaa). 64. Se actualizan los conocimientos sobre los distintos avances tecnológicos (gab). 65. Se potencia la incorporación de nuevas tecnologías (gac). 66. Se alienta a la investigación y la innovación pedagógica (gad). 67. Se utilizan los avances tecnológicos del campo educativo para mejorar los aprendizajes (gae)

<b>8ª DIMENSIÓN: EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (h)</b> <i>Cómo el centro educativo: estructura, identifica, define, evalúa, corrige y controla el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, garantiza la calidad del mismo.</i>	
SUBDIMENSIÓN	ÁREAS
<b>1. Cómo se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje (ha).</b>	68. La acción docente en el aula (haa). 69. Tratamiento de la diversidad (hab). 70. Acción tutorial (hac). 71. Orientación educativa (had). 72. Orientación profesional (hae). 73. La programación anual de las áreas (haf). 74. La evaluación de los alumnos (hag). 75. Organización de los contenidos transversales en el currículo (hah).

**9ª DIMENSIÓN: EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ACADÉMICA (i)**

*Cómo el centro educativo: estructura, identifica, define, evalúa, corrige y controla el proceso de planificación académica y, a su vez, garantiza la calidad de la misma.*

SUBDIMENSIÓN	ÁREAS
1. Cómo se organiza el proceso de planificación académica (iag).	76. La planificación del currículo en diferentes niveles de concreción (iaa). 77. El desarrollo del currículo en diferentes niveles de concreción (iab). 78. La coordinación entre el profesorado (iac). 79. Elaboración de materiales curriculares (iad). 80. Elaboración de horarios (iae). 81. Asignación de recursos para actividades pedagógicas (iaf). 82. Evaluación del Proyecto de Centro (iag).

**10ª DIMENSIÓN: EL PROCESO DE FUNDAMENTACIÓN INTERNO (j)**

*Cómo el centro educativo: estructura, identifica, define, evalúa, corrige y controla el proceso de funcionamiento interno y, a su vez, garantiza la calidad del mismo.*

SUBDIMENSIÓN	ÁREAS
1. Cómo se organiza el proceso de funcionamiento interno (ja)	83. Análisis de las necesidades del profesorado, alumnado y familias en la organización del proceso de funcionamiento interno (jaa). 84. La gestión administrativa: matrícula y registro de las calificaciones de los alumnos/as (jab). 85. La gestión económica: elaboración, aplicación y justificación del presupuesto 86. El inventario y control del material (jac). 87. La organización de la convivencia de los alumnos/as (jad). 88. La evaluación del grado de satisfacción del personal del centro y de familias y alumnos/as (jae). 89. Organización de las normas de funcionamiento interno (jaf). 90. La participación en el centro de la comunidad escolar (jag). 91. El control de asistencia del alumnado (jah).

**11ª DIMENSIÓN: EL PROCESO DE ORGANIZACIÓN DE LOS SERVICIOS COMPLEMENTARIOS (k).**

*Como el Centro educativo: estructura, identifica, define, evalúa, corrige y controla el proceso de organización de los servicios complementarios y, a su vez, garantiza la calidad del mismo*

SUBDIMENSIÓN	ÁREAS
<p><b>1. Cómo se organiza el proceso de organización de los servicios complementarios (ka).</b></p>	<p>92. La relación con las autoridades educativas y otras instituciones (kaa)                      93. La organización de la salud y de la seguridad de las personas (kab).                      94. El mantenimiento de las instalaciones y equipos (kac).                      95. El transporte escolar (kad).                      96. El comedor escolar (kae).                      97. La biblioteca escolar (kaf).</p>

**12ª DIMENSIÓN: EL PROCESO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES (l).**

*Como el Centro educativo: estructura, identifica, define, evalúa, corrige y controla el proceso de actividades extraescolares y, a su vez, garantiza la calidad del mismo.*

SUBDIMENSIÓN	ÁREAS
<p><b>1. Cómo se organiza el proceso de actividades extraescolares (la).</b></p>	<p>98. El desarrollo de las actividades extraescolares y complementarias (laa).                      99. Asociación de Padres (lab).                      100. Asociación de Alumnos (lac).                      101. Deporte Escolar (lad).                      102. Grupos de Tiempo Libre (lae).                      103. Intercambios y Convivencias (laf).                      104. Jornadas, Conferencias, ....(lag)</p>

<b>13ª DIMENSIÓN: SATISFACCIÓN CON EL CENTRO.</b> <i>Satisfacción de padres/madres y alumnado por aquello que está logrando el centro educativo (m)</i>	
<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Percepción que tienen los padres/madres y alumnado de la formación que dispensa el centro educativo, de la calidad de sus servicios y de su relación con ellos (ma).</b>	105. La confianza en el Centro Educativo (maa). 106. La satisfacción de pertenecer al Centro Educativo (mab). 107. La satisfacción por la actuación didáctica y por la acción tutorial (mac). 108. La sensibilidad y flexibilidad del personal (profesorado y personal no docente), a la hora de atender al alumnado y a las familias (mad). 109. El clima de convivencia y relaciones humanas (mae). 110. La orientación académica y profesional (maf). 111. El tratamiento de las quejas, conflictos y problemas de disciplina (mag). 112. La oferta de servicios y actividades extraescolares y complementarias (mah). 113. Mantenimiento y adecuación de las instalaciones a las necesidades, sobre todo, de los alumnos/as (mai).
<b>2. Percepción que tienen los padres/madres y alumnado, de otros aspectos complementarios que influyen en la calidad del centro educativo y en la propia satisfacción por el centro (mb).</b>	114. Número de alumnos matriculados (mba). 115. Número de solicitudes en relación con las plazas ofertadas (mbb). 116. Resultados académicos (mbc). 117. Número de alumnos que no promocionan de curso (mbd). 118. Número de entrevistas personales con el alumnado (mbe). 119. Número de entrevistas personales con las familias (mbf). 120. Grado de participación de las familias en las actividades del centro educativo (mbg). 121. Grado de participación de los alumnos/as en las actividades del centro educativo (mbh). 122. Grado de colaboración de los antiguos alumnos (mbi).

<b>14ª DIMENSIÓN: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO</b> <i>Qué está realizando el centro educativo para la satisfacción del profesorado (n)</i>	
<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. La percepción que el profesorado tiene de su centro educativo (na).</b>	123. Condiciones de trabajo (naa). 124. Comunicación con los directivos del centro educativo (nab). 125. Comunicación entre el personal (nac). 126. Formación inicial y continua (nad). 127. Reconocimiento del trabajo del personal (nae). 128. Estilo de dirección (naf). 129. Capacitación del personal (nag). 130. Participación en los planes del centro educativo y en su desarrollo (nah). 131. Trabajo en equipo y relación entre unidades (nai). 132. Participación en el proceso de toma de decisiones (naj). 133. Satisfacción con los resultados del alumnado (nak).
<b>2. Medidas complementarias, establecidas por el centro educativo, relativas a la satisfacción del profesorado (nb).</b>	134. Formación y desarrollo profesional (asistencia a cursos, seminarios; participación en actividades de seminarios, departamentos...) (nba). 135. Grado de absentismo (nbb). 136. Quejas (nbc). 137. Grado de estabilidad del personal en el centro educativo (nbd). 138. Accidentes (nbe). 139. Instalaciones suministradas por el centro educativo (recreativas, médicas...) (nbf). Relaciones interpersonales e incidentes (conflictos entre el personal del centro educativo) (nbg).

<b>15ª DIMENSIÓN: IMPACTO EN LA SOCIEDAD (o)</b> <i>Qué consigue el centro educativo a la hora de satisfacer las necesidades y las expectativas de la sociedad en general, y de su entorno particular.</i>	
<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. La percepción que la sociedad en general tiene del centro educativo (oa)</b>	140. Aportación de soluciones para la mejora de problemas del entorno (oaa). 141. Comportamiento de los alumnos/as en el exterior (oab). 142. Relación con autoridades locales (oac). 143. Impacto en el nivel cultural del entorno inmediato y de la localidad (oad). 144. Impacto en las relaciones con otros centros educativos (oae). 145. Impacto en la relación con otras instituciones (oaf). 146. Implicación en formación o educación (oag). 147. Ayuda al deporte y al ocio (oah).
<b>2. Medidas adicionales relacionadas con el impacto del centro educativo en la sociedad (ob).</b>	148. Número de quejas realizadas por la población (oba). 149. Premios recibidos (obb). 150. Reconocimientos explícitos recibidos por el centro educativo (obc). 151. Informes de inspectores y otros profesionales expertos (obd).

<b>3ª DIMENSIÓN: RESULTADOS DEL CENTRO EDUCATIVO (p).</b> <i>Qué consigue el centro educativo en relación con lo planificado en el Proyecto de Centro y con respecto a la satisfacción de las necesidades y expectativas del alumnado, familias, y, en general, de toda la comunidad educativa.</i>	
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Medida del resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje (pa).</b>	152. Resultados académicos y calificaciones conseguidas por el alumnado (paa). 153. Resultados de la Acción Tutorial del profesorado del centro (pab). 154. Resultados del programa de diversificación curricular establecido por el profesorado (pac). 155. Resultados del programa de Orientación Escolar y Profesional del Gabinete de Orientación (pad).
<b>2. Resultados del proceso de planificación académica (pb).</b>	156. Grado de consecución de los Objetivos planteados (pba). 157. Grado de consecución de la Programación planteada (pbb). 158. Resultados del grado de coordinación del profesorado (pbc). 159. La elaboración de materiales para la enseñanza (pbd).
<b>3. Resultados del proceso de funcionamiento interno (pc).</b>	160. Resultados de la gestión administrativa (Matriculaciones y registro de calificaciones del alumnado) (pca). 161. Resultados de la gestión económica (elaboración, aplicación y justificación del presupuesto) (pcb). 162. Resultados de la gestión del material del centro (inventario y control) (pcc). 163. Resultados de la convivencia entre el personal docente y no docente del centro educativo (pcd). 164. Resultados del control de asistencia del alumnado (pce).
<b>4. Resultados del proceso de organización de los servicios complementarios (pd).</b>	165. Resultados de la relación con las autoridades educativas y otras instituciones (pda). 166. Resultado sobre seguridad en el trabajo (pdb). 167. Resultados sobre el mantenimiento de las instalaciones y equipos (pdc). 168. Resultados de la gestión del Transporte Escolar (pdd). 169. Resultados de la gestión del Comedor Escolar (pde). 170. Resultados de la gestión de la Biblioteca Escolar (pdf).
<b>5. Resultados del proceso de actividades extraescolares (pe).</b>	171. El desarrollo de las actividades extraescolares y complementarias (pea). 172. Resultados de la gestión de la Asociación de Padres (peb). 173. Resultados de la gestión de la Asociación de Alumnos (pec). 174. Resultados de la gestión del Deporte escolar (ped). 175. Resultados de la gestión de los Grupos de Tiempo Libre (pee). 176. Resultados de la gestión de Intercambios y Convivencias (pef). 177. Resultados de la gestión de Jornadas y Conferencias (peg).

## 5. CONFECCIÓN DEL INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN

Definidas las dimensiones, y establecidas las subdimensiones y las áreas, decidimos utilizar el cuestionario como técnica de recogida de datos, por las siguientes razones:

1. Era necesario recoger información de los diferentes sectores de la comunidad educativa, por lo tanto, el cuestionario iba a facilitar la tarea de preguntar a los diferentes implicados en el proceso educativo, sin la necesidad de la presencia de los agentes externos, ahorrando por tanto recursos económicos y de tiempo.
2. El propósito que perseguíamos, era recoger información referente a todos los aspectos que influyen en la vida del centro, para poder detectar los aspectos fuertes y los débiles de la institución, y establecer planes de mejora que permitiese al centro alcanzar un nivel óptimo de calidad, por lo que la información solicitada era de tal magnitud, que el cuestionario facilitaría esta tarea.
3. Por último, pretendíamos elaborar un instrumento de autoevaluación que permitiese:
  - Por un lado, diagnosticar la situación actual del centro, adaptándolo a la realidad del mismo mediante un proceso de validación, posibilitando al centro utilizarlo en años sucesivos.
  - Por otro, construir un instrumento que pudiera ser utilizado, por cualquier otro centro, interesado en mejorar la calidad del mismo.

Teniendo en cuenta estos motivos y propósitos, elaboramos el cuestionario de autoevaluación.

---

## 5.1. DISEÑO DEL INSTRUMENTO: REDACCIÓN DE LAS CUESTIONES.

El instrumento fue elaborado atendiendo a los dos bloques del modelo de evaluación: 1) ¿Qué hace el centro? y 2) ¿Qué obtiene?. A partir de estos dos bloques se definieron las dimensiones, subdimensiones y áreas.

### 5.1.1. ¿Qué hace el centro?.

De cada área del bloque ¿qué hace el centro?, constituido por las siguientes dimensiones: dinamización, proyecto de centro, recursos y procesos, se solicitaba información referente a los siguientes aspectos:

- **Fundamentado.** Cuando la acción que propone el área en cuestión está basada en los fines y objetivos que refleja el Proyecto de Centro.
- **Sistemático.** Cuando la acción que propone el área en cuestión se realiza de manera ordenada y estructurada (no abierta a la improvisación).
- **Preventivo.** Cuando el Proyecto Curricular contempla las posibles dificultades que pueden derivarse, al llevar a cabo la acción que propone el área.
- **Se revisa con periodicidad.** Cuando se comprueba el cumplimiento de la acción que propone el área en cuestión, tras un periodo de tiempo establecido (trimestralmente, cuatrimestralmente...).
- **Se implantan mejoras.** Cuando tras la revisión del área se introducen las mejoras que sean consideradas necesarias.

- **Está integrado en trabajo ordinario del centro.** Cuando la acción que propone el área en cuestión, forma parte del trabajo cotidiano del Centro, independientemente de que aparezca en el Proyecto de centro.

De cada área, por tanto, se formularon seis cuestiones que hacían referencia a esos seis aspectos. En el documento publicado por el MEC (1997) se recogen estos aspectos para ser utilizados en el formulario, como instrumento de autoevaluación y nosotros los hemos reformulado para ser utilizados en el cuestionario elaborado por nosotros, como herramienta de autoevaluación.

El tipo de preguntas respondió a un proceso de reflexión grupal, entre el grupo de expertos externos y los diferentes sectores de la comunidad educativa. Por consenso, se decidió utilizar preguntas cerradas con una escala tipo likert que oscilaba entre “1 (nunca) y 6 (siempre)”.

Los códigos representan a las dimensiones, subdimensiones, áreas e items, de la siguiente manera:

- Las dimensiones están representadas por la primera letra del código. (Ej. a)
- Las subdimensiones están representadas por la segunda letra del código. (Ej. aa)
- Las áreas están representadas por la tercera letra del código. (Ej. aaa)
- Los items están representados por los números que oscilan entre 1 y 6, indicando:

- (1) Que está fundamentado (Ej. aaa1)
- (2) Que es planificado (Ej. aaa2)
- (3) Que es preventivo (Ej. aaa3)
- (4) Que se revisa con perioricidad (Ej. aaa4)
- (5) Que se implantan mejoras (Ej.aaa5)

(6) Que está integrado en el trabajo ordinario del centro. (Ej.aaa6)

### **5.1.2. ¿Qué obtiene?.**

De cada área del bloque ¿qué obtiene el centro?, constituido por las siguientes dimensiones: satisfacción con el centro, satisfacción del profesorado, impacto en la sociedad y resultado, se solicitaba información referente a los siguientes aspectos:

1. Si la evolución es positiva
2. Si esta evolución positiva se debe a la planificación que el centro hace.
3. Cómo se considera la evolución.

De cada área, por tanto, se formularon tres cuestiones que hacían referencia a esos tres aspectos.

En este bloque decidimos utilizar una escala tipo likert que oscilaba entre “1 (muy negativamente) y 6 (muy positivamente)”. Los códigos representan a las dimensiones, subdimensiones y áreas, de la misma manera que hemos descrito anteriormente, excepto los ítems, que en este segundo bloque están representados por los números que oscilan entre 1 y 3, indicando, como hemos señalado anteriormente:

- (1) Si la evolución es positiva
- (2) Si esta evolución positiva se debe a la planificación que el centro hace.
- (3) Cómo se considera la evolución.

**Capítulo VII**  
**CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DEL INSTRUMENTO:**  
**ESTUDIO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO, DE**  
**CONSTRUCTO Y FIABILIDAD**

**1. INTRODUCCIÓN**

El tipo de validez que perseguíamos con este estudio era, en primer lugar, la validez de contenido a través del juicio de expertos, ya que pretendíamos ajustar los componentes del modelo a la idiosincrasia del centro. En este sentido, presentamos una delimitación conceptual de la validez de contenido, el proceso que se ha seguido para realizar dicho estudio de validación y los resultados obtenidos.

En segundo lugar, hemos realizado un estudio de validación de constructo a partir del análisis factorial de cada uno de los cuestionarios, ya que pretendíamos confirmar si se mantenía la estructura de los componentes del modelo a partir de las respuestas obtenidas en los cuestionarios.

Por último, hemos calculado la fiabilidad de cada uno de los cuestionarios a través del alfa de Cronbach, obteniendo en todos un valor superior a 0'8.

## 2. ESTUDIO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO

La validez de contenido resulta del juicio de expertos (distintos de los escritores de los ítems) que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenido y la relevancia de los objetivos a medir (Del Rincón et al, 1995).

Se han realizado dos estudios de validación: por un lado la validación del contenido de las áreas, para evaluar el grado de ajuste de las áreas a las subdimensiones correspondientes, por otro, se ha llevado a cabo la validación del contenido de los ítems, para valorar el grado de ajuste de estos a las áreas en cuestión.

Los pasos que hemos seguido han sido los siguientes:

1. **Elaboración de un documento que incluye:** dimensiones, subdimensiones, áreas e ítems.
2. **Selección de un grupo de expertos cualificados en dicho dominio.** Se seleccionó un grupo de expertos del claustro de profesores, otro que representara a la familia y otro que representara al alumnado.
3. **Estructurar la tarea de ajustar áreas a subdimensiones, e ítems a áreas.** Para ello se les proporcionó a los jueces el documento de validación en el que se les solicitaba, por un lado, que señalaran en qué grado el área se ajustaba a la subdimensión a la que pertenece, en una escala de 1 a 4, así como sugerencias de mejora de las distintas áreas, por otro, que señalaran en qué grado consideraban que dicho ítem o pregunta se ajusta al área de referencia en una escala de 1 al 4, así como sugerencias de mejora para el ítem.

4. **Recoger y analizar los datos del proceso de asignación.** Una vez registradas las opiniones de los jueces sobre las áreas y los ítems, los datos fueron analizados e interpretados. El proceso que se siguió fue el siguiente:

#### 4.1 Validación de los cuestionarios dirigidos al profesorado.

Los cuestionarios han sido validados en dos partes, con jueces y contenidos diferentes.

**La primera parte** ha sido validada por nueve miembros del claustro de profesores, elegidos por el director del centro de manera accidental.

El análisis e interpretación de las puntuaciones obtenidas por las áreas y los ítems se hizo teniendo en cuenta que:

El número de jueces fue 9, y se utilizó una escala numérica de asignación del grado de ajuste, que oscilaba de 1 a 4, cuyo equivalente cualitativo fue:

ESCALA NÚMERICA Y SU EQUIVALENTE CUALITATIVO			
1	2	3	4
(Nada)	(Poco)	(Bastante)	(Totalmente)

Por lo tanto, la puntuación máxima que podían obtener tanto las áreas como los ítems era de  $9 \times 4 = 36$ . Establecimos como punto de corte  $9 \times 3 = 27$ , al considerar 1 y 2 negativos y 3 y 4 positivos. En esta primera parte se han validado 63 áreas de las siguientes dimensiones: Dinamización, Proyecto de Centro y Recursos. Primero se procedió a validar las áreas y después los ítems. Como resultado de la validación han

sido eliminadas 11 áreas y 210 ítems quedando un total de 52 áreas y 168 ítems, en esta primera parte.

Número de sujetos	Áreas iniciales	Áreas definitivas	Ítems iniciales	Ítems definitivos
9	63	52	378	168

DIMENSIONES	ítems iniciales	ítems eliminados	ítems definitivos
Dinamización	72	46	26
Proyecto de Centro	66	27	39
Recursos	240	137	103
<b>Total</b>	<b>378</b>	<b>210</b>	<b>168</b>

**La segunda parte** ha sido validada por siete expertos. En este caso, al ser el número de jueces 7 el punto de corte se estableció en  $7 \times 3 = 21$ , por los motivos anteriormente expuestos. En esta segunda parte, se han validado un total de 96 áreas y los 420 ítems que definen al resto de las dimensiones: Procesos, satisfacción del profesorado, impacto en la sociedad, y resultados. Debido a que en la primera parte no se validaron dos subdimensiones de la dimensión: *Dinamización*, se procedió a validarlas en esta segunda parte.

Número de sujetos	Áreas iniciales	Áreas definitivas	Ítems iniciales	Ítems definitivos
7	96	78	420	172

DIMENSIONES	Ítems iniciales	Ítems eliminados	Ítems definitivos
Dinamización	30	17	13
Procesos	222	104	118
Satisfacción del profesorado	54	39	15
Impacto en la sociedad	36	29	7
Resultados	78	59	19
<b>Total</b>	<b>420</b>	<b>248</b>	<b>172</b>

De esta manera, los cuestionarios (Anexo III) han quedado estructurados de la siguiente manera:

<b>CUESTIONARIOS DIRIGIDOS AL PROFESORADO</b>		
DIMENSIONES	ÍTEMS INICIALES	ÍTEMS FINALES
Dinamización	102	39
Proyecto de Centro	66	39
Recursos	240	103
Procesos	222	118
Satisfacción del profesorado	54	15
Impacto en la sociedad	36	7
Resultados	78	19
<b>TOTAL</b>	<b>798</b>	<b>340</b>

#### 4.2. Validación de los cuestionarios dirigidos a la familia y alumnado.

Los cuestionarios han sido validados por seis jueces, en el caso de la familia, y seis en el caso del alumnado. No obstante, comprobamos que el alumnado no procedió a validar los cuestionarios, sino que contestaron los ítems, por lo que decidimos, realizar los cálculos correspondientes a la validación realizada por la familia ya que las dimensiones, subdimensiones, áreas e ítems de los cuestionarios correspondientes a la familia eran los mismos que los del alumnado.

Se utilizó una escala numérica de asignación del grado de ajuste, que oscilaba de 1 a 4, cuyo equivalente cualitativo fue:

ESCALA NÚMERICA Y SU EQUIVALENTE CUALITATIVO			
1	2	3	4
(Nada)	(Poco)	(Bastante)	(Totalmente)

Por lo tanto, la puntuación máxima que podían obtener tanto las áreas como los ítems era de  $6 \times 4 = 24$ . Establecimos como punto de corte  $6 \times 3 = 18$ , al considerar 1 y 2 negativos y 3 y 4 positivos. Se han validado 47 áreas de las siguientes dimensiones: Satisfacción con el centro, impacto en la sociedad y resultados del centro. Primero se procedió a validar las áreas y después los ítems. El número de ítems validados fue de 168. Como resultado de la validación han sido eliminadas 30 áreas y 133 ítems quedando un total de 26 áreas y 35 ítems, en esta primera parte.

Número de sujetos	Áreas iniciales	Áreas definitivas	Ítems iniciales	Ítems definitivos
6	56	26	168	35

DIMENSIONES	ítems iniciales	ítems eliminados	ítems definitivos
Satisfacción con el centro	54	45	9
Impacto en la sociedad	36	29	7
Resultados	78	59	19
	<b>Total 168</b>	<b>Total 133</b>	<b>Total 35</b>

Los cuestionarios dirigidos a la familia y alumnado (Anexo III), han quedado estructurados de la siguiente manera:

<i>CUESTIONARIOS DIRIGIDOS A FAMILIAS Y ALUMNADO</i>		
DIMENSIONES	ÍTEMS INICIALES	ÍTEMS FINALES
Satisfacción con el centro	54	9
Impacto en la sociedad	36	7
Resultados	78	19
	<b>TOTAL 168</b>	<b>TOTAL 35</b>

Señalar, que el aspecto que hacía referencia a la prevención, del bloque ¿qué hace el centro? y los dos aspectos del bloque ¿qué obtiene? Y que hacían referencia a si la evolución es positiva y si se debe a la planificación que hace el centro, han sido eliminados como consecuencia del proceso de validación por lo que no aparecerán ítems con el número 3 en el primer bloque e ítems con números puesto que sólo se ha formulado una cuestión que hace referencia a cómo se considera la evolución del área en cuestión desde que está su hijo en el colegio, para el caso de las familias y desde que trabaja en el centro para el caso del profesorado.

De esta manera, presentamos la configuración del modelo con respecto a las dimensiones, subdimensiones y áreas, a partir del estudio de validación que se ha hecho.

<b><i>1ª DIMENSIÓN: DINAMIZACIÓN</i></b>	
<b><i>Cómo todos los que tienen alguna responsabilidad en el centro educativo (Equipo Directivo, Jefes de Departamento, Coordinadores de Ciclo, responsables del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica...), estimulan, dirigen y activan los procesos del centro para su mejora continua.</i></b>	
<b>SUBDIMENSIONI</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Implicación de los directivos y responsables con el alumnado, familias y otras organizaciones externas.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los directivos y responsables del centro subrayan la importancia de las relaciones con padres y alumnos.</li> <li>2. Los directivos y responsables del centro comprenden, responden y satisfacen las necesidades de la comunidad educativa.</li> <li>3. Los directivos y responsables del centro, establecen y participan en relaciones de “cooperación” con la comunidad educativa, otros centros, instituciones y empresas.</li> </ol>
<b>2. Reconocimiento y valoración, por parte de los directivos y responsables, de los esfuerzos y logros de las personas que forman la comunidad educativa.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Los directivos y responsables del centro escuchan y recogen las opiniones de la comunidad educativa.</li> <li>5. Los directivos y responsables del centro reconocen y estimulan el trabajo de las personas y equipos.</li> <li>6. Los directivos y responsables valoran el esfuerzo realizado, además de los resultados.</li> <li>7. Los directivos y responsables del centro agradecen los esfuerzos suplementarios por situaciones extraordinarias.</li> <li>8. Los directivos y responsables del centro, facilitan al personal el uso de instalaciones y materiales del centro educativo.</li> </ol>
<b>3. Compromiso de los directivos y responsables con la consecución de mejoras en la calidad del centro</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Los directivos y responsables dan formación</li> <li>10. Los directivos y responsables del centro reciben formación</li> <li>11. Los directivos y responsables del centro se comunican con el personal</li> <li>12. Los directivos y responsables del centro son accesibles al personal</li> </ol>
<b>4. Apoyo, recursos y ayudas que ofrecen los directivos y responsables, a las acciones de mejora y grado de implicación de la comunidad educativa</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Los directivos y responsables del centro ayudan activamente a los que emprenden iniciativas de mejora</li> </ol>

<b>2ª DIMENSIÓN: PROYECTO DE CENTRO</b> <i>Cómo el centro planifica, formula, desarrolla, actualiza y revisa la estrategia a desarrollar en los diferentes procesos de la actividad en el centro educativo, para convertirla en planes y acciones que vayan encaminados a una mejora continua.</i>	
<b>SUBDIMENSIONI</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Elaboración del Proyecto de Centro sobre una información pertinente y completa.</b>	<p>14. Para realizar el Proyecto de Centro se analiza el contexto del centro (alumnos y padres, personal docente y no docente, entorno socio-cultural, ubicación, empresas de la zona).</p> <p>15. Para elaborar el Proyecto de Centro se tienen en cuenta las directrices, normativas y legislación vigente.</p> <p>16. Para realizar el Proyecto de Centro se tienen en cuenta los avances tecnológicos e innovaciones pedagógicas.</p>
<b>2. Cómo se desarrolla el Proyecto de Centro.</b>	<p>17. El Proyecto de Centro refleja los principios y la metodología a seguir para la mejora continua.</p> <p>18. El Proyecto de Centro se ha formulado de una forma clara, coherente y precisa.</p> <p>19. En los planteamientos plasmados en el Proyecto de Centro se encuentran debidamente asignados e identificados quien o quienes asumen la responsabilidad de los mismos.</p>
<b>3. Cómo se comunica e implanta el Proyecto de Centro</b>	<p>20. Se comunica de manera eficaz el Proyecto de Centro.</p> <p>21. Se verifica que el Proyecto de Centro ha sido asumido por todos los niveles del centro educativo</p> <p>22. Se organizan y asignan recursos para realizar el Proyecto de Centro.</p>
<b>4. Cómo se actualiza y mejora el Proyecto de Centro.</b>	<p>23. El Proyecto de Centro se actualiza y mejora</p>

<b>3ª DIMENSIÓN: RECURSOS HUMANOS</b> <i>Disponibilidad y aprovechamiento de los recursos humanos del centro para la mejora continua del mismo.</i>	
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Cómo se organizan y mejoran los recursos humanos disponibles</b>	<p>24. Se organiza al personal de acuerdo con la planificación del centro educativo.</p> <p>25. Se implica a todo el personal en el Proyecto de Centro</p> <p>26. Se revisa el Proyecto de Centro por parte del Equipo Directivo, órganos de coordinación docente y los otros responsables del centro educativo.</p> <p>27. Se adaptan los horarios a las necesidades del centro educativo.</p>
<b>2. Cómo la experiencia y capacidades de las personas se mantienen y desarrollan por medio de su formación y cualificación</b>	<p>28. Se tiene en cuenta la capacitación del personal para cubrir las necesidades del centro educativo.</p> <p>29. Se potencia el desarrollo profesional de acuerdo con las necesidades del centro educativo.</p> <p>30. Se asume el trabajo en equipo como base para el desarrollo profesional</p> <p>31. Se revisa la efectividad del plan de formación</p>

<b>3ª DIMENSIÓN: RECURSOS HUMANOS</b>	
<i>Disponibilidad y aprovechamiento de los recursos humanos del centro para la mejora continua del mismo.</i>	
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>3. Cómo se establece el consenso y la revisión de acuerdos, sobre objetivos a conseguir, entre responsables y profesorado.</b>	32. Los objetivos planteados en el Proyecto de Centro han sido consensuados por todos. 33. Los objetivos planteados son revisados y actualizados.
<b>4. Cómo se promueve y organiza, la implicación y participación del profesorado y de los responsables en la mejora continua, dándoles reconocimiento y facultad para tomar decisiones al respecto.</b>	34. Se estimula al personal para participar en acciones de mejora 35. Se utilizan todas las actividades del centro educativo para fomentar la participación del personal en la mejora continua. 36. Se apoyan las iniciativas de mejora surgidas de los distintos equipos docentes y del resto del personal. 37. Se promueve la concienciación y participación del personal en temas transversales.
<b>5. Cómo se establece y consigue una comunicación efectiva, en todas direcciones y a todos los niveles, entre los componentes de la comunidad educativa.</b>	38. Existe comunicación efectiva entre los responsables del centro (cualesquiera que sean) y el resto del personal 39. Existe comunicación efectiva entre el profesorado del centro.
<b>6. Cómo el centro educativo se preocupa por su personal y lo respeta.</b>	40. El centro valora a cada uno de sus miembros centro como persona. 41. El centro considera al personal como fuente de aportaciones y generación de recursos.

<b>4ª DIMENSIÓN: RECURSOS ECONÓMICOS</b>	
<i>Cómo el centro utiliza sus recursos económicos para el desarrollo de su Proyecto de Centro.</i>	
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Cómo el centro establece, organiza y gestiona los recursos económicos y financieros.</b>	42. Se evalúan las decisiones de inversión y sus riesgos. 43. Existe una planificación de cómo se utilizarán los recursos económicos-financieros. 44. Se fomenta el ahorro.

<b>5ª DIMENSIÓN: RECURSOS MATERIALES</b>	
<i>Cómo el centro educativo utiliza sus recursos materiales para el desarrollo del Proyecto de Centro</i>	
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Cómo se gestionan los materiales</b>	45. Se utilizan racionalmente los recursos materiales existentes. 46. Se introducen nuevos materiales que den respuesta a la demanda docente. 47. Se dan suficientes materiales para el desarrollo de una enseñanza de calidad.

<b>6ª DIMENSIÓN: INSTALACIONES Y SERVICIOS</b> <i>Cómo el centro educativo utiliza sus instalaciones y servicios para el desarrollo del Proyecto de Centro</i>	
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Cómo se gestionan las instalaciones y servicios</b>	48. Se utilizan las instalaciones y servicios para cubrir las necesidades educativas. 49. Se desarrollan usos alternativos de instalaciones y servicios para su aprovechamiento. 50. Se mantienen en buen estado las instalaciones del centro. 51. Se adecuan las instalaciones y servicios a las necesidades de los miembros de la comunidad educativa.

<b>7ª DIMENSIÓN: RECURSOS TECNOLÓGICOS</b> <i>Cómo el centro educativo utiliza sus recursos tecnológicos para el desarrollo del Proyecto de Centro.</i>	
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Cómo se utilizan y aprovechan los recursos tecnológicos</b>	52. Se usa la tecnología de la que dispone el centro en los procesos pedagógicos. 53. Se potencia la incorporación de nuevas tecnologías.

<b>8ª DIMENSIÓN: EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b> <i>Cómo el centro educativo: estructura, identifica, define, evalúa, corrige y controla el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, garantiza la calidad del mismo.</i>	
<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Cómo se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.</b>	54. La acción docente en el aula 55. Tratamiento de la diversidad 56. Acción tutorial 57. Orientación educativa 58. La programación anual de las áreas 59. La evaluación de los alumnos 60. Organización de los contenidos transversales en el currículo.

**9ª DIMENSIÓN: EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ACADÉMICA**  
***Cómo el centro educativo: estructura, identifica, define, evalúa, corrige y controla el proceso de planificación académica y, a su vez, garantiza la calidad de la misma.***

SUBDIMENSIÓN	ÁREAS
<b>1. Cómo se organiza el proceso de planificación académica.</b>	61. La planificación del currículo en diferentes niveles de concreción. 62. El desarrollo del currículo en diferentes niveles de concreción. 63. La coordinación entre el profesorado. 64. Elaboración de materiales curriculares. 65. Elaboración de horarios. 66. Asignación de recursos para actividades pedagógicas. 67. Evaluación del Proyecto de Centro.

**10ª DIMENSIÓN: EL PROCESO DE FUNDAMENTACIÓN INTERNO.**  
***Cómo el centro educativo: estructura, identifica, define, evalúa, corrige y controla el proceso de funcionamiento interno y, a su vez, garantiza la calidad del mismo.***

SUBDIMENSIÓN	ÁREAS
<b>1. Cómo se organiza el proceso de funcionamiento interno</b>	68. Análisis de las necesidades del profesorado, alumnado y familias en la organización del proceso de funcionamiento interno 69. La gestión administrativa: matrícula y registro de las calificaciones de los alumnos/as. 70. La gestión económica: elaboración, aplicación y justificación del presupuesto 71. El inventario y control del material 72. La organización de la convivencia de los alumnos/as 73. La evaluación del grado de satisfacción del personal del centro y de familias y alumnos/as 74. Organización de las normas de funcionamiento interno 75. La participación en el centro de la comunidad escolar 76. El control de asistencia del alumnado

**11ª DIMENSIÓN: EL PROCESO DE ORGANIZACIÓN DE LOS SERVICIOS COMPLEMENTARIOS.**  
***Como el Centro educativo: estructura, identifica, define, evalúa, corrige y controla el proceso de organización de los servicios complementarios y, a su vez, garantiza la calidad del mismo.***

SUBDIMENSIÓN	ÁREAS
<b>1. Cómo se organiza el proceso de organización de los servicios complementarios.</b>	77. La relación con las autoridades educativas y otras instituciones. 78. La organización de la salud y de la seguridad de las personas. 79. El mantenimiento de las instalaciones y equipos. 80. El comedor escolar. 81. La biblioteca escolar.

<b>12ª DIMENSIÓN: EL PROCESO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.</b> <i>Como el Centro educativo: estructura, identifica, define, evalúa, corrige y controla el proceso de actividades extraescolares y, a su vez, garantiza la calidad del mismo.</i>	
<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Cómo se organiza el proceso de actividades extraescolares.</b>	82. El desarrollo de las actividades extraescolares y complementarias. 83. Asociación de Padres. 84. Deporte Escolar. 85. Jornadas, Conferencias, ....

<b>13ª DIMENSIÓN: SATISFACCIÓN CON EL CENTRO.</b> Satisfacción de padres/madres y alumnado por aquello que está logrando el centro educativo	
<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Percepción que tienen los padres/madres y alumnado de la formación que dispensa el centro educativo, de la calidad de sus servicios y de su relación con ellos.</b>	86. La confianza en el Centro Educativo. 87. La satisfacción de pertenecer al Centro Educativo. 88. La satisfacción por la actuación didáctica y por la acción tutorial. 89. La sensibilidad y flexibilidad del personal (profesorado y personal no docente), a la hora de atender al alumnado y a las familias. 90. El clima de convivencia y relaciones humanas. 91. El tratamiento de las quejas, conflictos y problemas de disciplina. 92. Adecuación de las instalaciones a las necesidades, sobre todo, de los alumnos/as.
<b>2. Percepción que tienen los padres/madres y alumnado, de otros aspectos complementarios que influyen en la calidad del centro educativo y en la propia satisfacción por el centro.</b>	93. Número de solicitudes en relación con las plazas ofertadas.

**14ª DIMENSIÓN: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO*****Qué está realizando el centro educativo para la satisfacción del profesorado.***

SUBDIMENSIÓN	ÁREAS
<b>1. La percepción que el profesorado tiene de su centro educativo.</b>	94. Condiciones de trabajo 95. Comunicación con los directivos del centro educativo 96. Comunicación entre el personal 97. Formación inicial y continua 98. Reconocimiento del trabajo del personal 99. Estilo de dirección 100. Capacitación del personal 101. Participación en los planes del centro educativo y en su desarrollo 102. Trabajo en equipo y relación entre unidades 103. Satisfacción con los resultados del alumnado
<b>2. Medidas complementarias, establecidas por el centro educativo, relativas a la satisfacción del profesorado.</b>	104. Formación y desarrollo profesional (asistencia a cursos, seminarios; participación en actividades de seminarios, departamentos...) 105. Grado de absentismo 106. Grado de estabilidad del personal en el centro educativo 107. Instalaciones suministradas por el centro educativo (recreativas, médicas...) 108. Relaciones interpersonales e incidentes (conflictos entre el personal del centro educativo)

**15ª DIMENSIÓN: IMPACTO EN LA SOCIEDAD*****Qué consigue el centro educativo a la hora de satisfacer las necesidades y las expectativas de la sociedad en general, y de su entorno en particular.***

SUBDIMENSIÓN	ÁREAS
<b>1. La percepción que la sociedad en general tiene del centro educativo.</b>	109. Aportación de soluciones para la mejora de problemas del entorno 110. Relación con autoridades locales 111. Impacto en las relaciones con otros centros educativos. 112. Impacto en la relación con otras instituciones. 113. Implicación en formación o educación. 114. Ayuda al deporte y al ocio.
<b>2. Medidas adicionales relacionadas con el impacto del centro educativo en la sociedad.</b>	115. Informes de inspectores y otros profesionales expertos

<b>16ª DIMENSIÓN: RESULTADOS DEL CENTRO EDUCATIVO.</b>	
<b><i>Qué consigue el centro educativo en relación con lo planificado en el Proyecto de Centro y con respecto a la satisfacción de las necesidades y expectativas del alumnado, familias, y, en general, de toda la comunidad educativa.</i></b>	
<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1. Medida del resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje.</b>	116. Resultados académicos y calificaciones conseguidas por el alumnado. 117. Resultados de la Acción Tutorial del profesorado del centro. 118. Resultados del programa de diversificación curricular establecido por el profesorado. 119. Resultados del programa de Orientación Escolar y Profesional del Gabinete de Orientación.
<b>2. Resultados del proceso de planificación académica.</b>	120. Grado de consecución de los Objetivos planteados. 121. Grado de consecución de la Programación planteada. 122. Resultados del grado de coordinación del profesorado. 123. La elaboración de materiales para la enseñanza.
<b>3. Resultados del proceso de funcionamiento interno.</b>	124. Resultados de la gestión administrativa (Matriculaciones y registro de calificaciones del alumnado). 125. Resultados de la gestión económica (elaboración, aplicación y justificación del presupuesto). 126. Resultados de la gestión del material del centro (inventario y control). 127. Resultados de la convivencia entre el personal docente y no docente del centro educativo. 128. Resultados del control de asistencia del alumnado.
<b>4. Resultados del proceso de organización de los servicios complementarios.</b>	129. Resultados de la relación con las autoridades educativas y otras instituciones. 130. Resultado sobre seguridad en el trabajo. 131. Resultados sobre el mantenimiento de las instalaciones y equipos.
<b>5. Resultados del proceso de actividades extraescolares</b>	132. El desarrollo de las actividades extraescolares y complementarias. 133. Resultados de la gestión de la Asociación de Padres. 134. Resultados de la gestión del Deporte escolar.

### 3. ANÁLISIS FACTORIAL COMO PROCEDIMIENTO PARA LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO.

El análisis factorial puede utilizarse para estudiar la estructura presente en los cuestionarios, de modo que tras un estudio empírico, podamos afirmar que determinados ítems se explican mejor desde una dimensión que desde otra, incluso aconsejar que se eliminen algunos dada su escasa consistencia interna con los demás ítems de las diferentes dimensiones identificadas (García, Gil y Rodríguez 1999).

En primer lugar describiremos el proceso que hemos seguido utilizando el análisis factorial como herramienta para la validación del constructo para, posteriormente, presentar el estudio y los resultados obtenidos sobre la fiabilidad de los cuestionarios utilizados.

Nos gustaría señalar, como reconoce Catell (1972) que en ningún análisis factorial existe un método a priori capaz de determinar la situación de los factores (ejes) en relación con los demás dentro del espacio factorial. En este sentido, Thurstone (1935) propuso que fueran rotados hasta alcanzar una explicación factorial lo más sencilla posible. Por este motivo, todos los cuestionarios han sido sometidos a diferentes métodos de extracción y rotación, hasta conseguir el que nos ha permitido una explicación factorial lo más sencilla posible. De esta manera, siguiendo a García, Gil y Rodríguez (1999), hemos realizado un análisis factorial atendiendo a:

- **Condiciones de aplicación.** Para la aplicación del análisis factorial son necesarios una serie de requisitos.

**Matriz de correlaciones.** Uno de los requisitos que deben cumplirse para que el análisis factorial tenga sentido es que las variables estén altamente intercorrelacionadas.

**La Prueba de esfericidad de Bartlett** se emplea para probar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad.

**La Medida de adecuación muestral de KMO** es otro indicador de la relación entre variables. Valores bajos en el índice de KMO desaconsejan la aplicación del análisis factorial, puesto que las correlaciones entre pares de ítems no pueden explicarse a partir de otros ítems. Kaiser elaboró una escala en la que los índices KMO entre 0'9 y 1 se catalogan como “maravillosos”, entre 0'80 y 0'90 como “meritorios”, entre 0'70 y 0'80 como “medianos”, entre 0'50 y 0'60 como “bajos”, y entre 0 y 0'50 como “inaceptables”.

- **Determinación de las comunalidades.** Se denomina comunalidad a la proporción de varianza explicada por los componentes. Una comunalidad cercana a cero indica que los componentes no explican la variabilidad de una variable, mientras que un valor de uno indica que la variable queda totalmente explicada por los componentes.
- **Método de extracción:** Hemos empleado el método de componentes principales, ya que pretendemos averiguar si los ítems de cada cuestionario se pueden resumir de alguna forma, es decir, si existe algo común entre ellos. Mediante este método intentaremos agrupar los ítems en componentes que puedan explicar la mayoría de la varianza observada en las respuestas ofrecidas por los sujetos.
- **Método de rotación:** El tipo de rotación que se elija dependerá del grado de correlación entre los componentes. Hemos realizado un análisis factorial quartimax para cada uno de los cuestionarios correspondientes a cada una de las dimensiones de nuestro modelo. El método quartimax considera que los factores están correlacionados entre sí. Con éste método pretendemos reducir el número de factores.

El programa SPSS 10.0 no nos ha permitido realizar el análisis factorial de todas las dimensiones por lo que nos hemos centrado en obtener un primer acercamiento sobre la estructura de los cuestionarios por subdimensiones. Este estudio es únicamente exploratorio para posteriormente seguir avanzando y mejorando la estructura del modelo a partir de otras aplicaciones.

A continuación presentamos los resultados obtenidos del análisis factorial así como la interpretación de dichos resultados de cada uno de los cuestionarios atendiendo a los aspectos recogidos anteriormente.

### **3.1. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO: *DINAMIZACIÓN (a)*.**

#### **3.1.1. Matriz de correlaciones.**

La matriz de correlaciones obtenida nos muestra que son muchas las correlaciones mayores que 0'30 lo que señala la conveniencia de seguir con la factorización.

El determinante de nuestra matriz es muy bajo ( $1'093E-36$ ), lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

#### **3.1.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.**

**3.1.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 1 se observa que el valor del grado de significación es de 0'000, por lo que se rechaza la hipótesis nula de que nuestra matriz de correlaciones es una matriz de identidad, lo que quiere decir que existen intercorrelaciones significativas. Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.1.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** De acuerdo con la escala propuesta por Kaiser y anteriormente expuesta, como hemos obtenido un valor de 0'66, la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial.

Tabla 1. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,662
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2249,509
	gl	741
	Sig.	,000

Nos encontramos entonces con una matriz de correlaciones que supera suficientemente todas las condiciones para que pueda realizarse el análisis factorial.

### 3.1.3. Determinación de las comunalidades.

En la columna “Extracción” de la tabla 2 se recogen las comunalidades de cada variable. Así, podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 2. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>aaa1</b>	1,000	,828
<b>aaa4</b>	1,000	,763
<b>aaa5</b>	1,000	,806
<b>aaa6</b>	1,000	,865
<b>aab4</b>	1,000	,802
<b>aab5</b>	1,000	,770
<b>aab6</b>	1,000	,835
<b>aac1</b>	1,000	,779
<b>aac4</b>	1,000	,828
<b>aac5</b>	1,000	,838
<b>aac6</b>	1,000	,796
<b>aba1</b>	1,000	,825
<b>aba4</b>	1,000	,858
<b>aba5</b>	1,000	,778
<b>aba6</b>	1,000	,838
<b>abb5</b>	1,000	,837
<b>abb6</b>	1,000	,853
<b>abc1</b>	1,000	,908
<b>abc4</b>	1,000	,878
<b>abc6</b>	1,000	,921
<b>abe1</b>	1,000	,765

	Inicial	Extracción
<b>abe6</b>	1,000	,879
<b>abf1</b>	1,000	,654
<b>abf4</b>	1,000	,766
<b>abf5</b>	1,000	,720
<b>abf6</b>	1,000	,596
<b>aca4</b>	1,000	,849
<b>aca5</b>	1,000	,838
<b>acb2</b>	1,000	,859
<b>acb4</b>	1,000	,821
<b>acb5</b>	1,000	,733
<b>acb6</b>	1,000	,812
<b>acc4</b>	1,000	,791
<b>acc5</b>	1,000	,882
<b>acc6</b>	1,000	,895
<b>acd5</b>	1,000	,929
<b>acd6</b>	1,000	,840
<b>ada5</b>	1,000	,835
<b>ada6</b>	1,000	,878

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.1.4. Extracción de componentes

El método que vamos a utilizar, como hemos señalado anteriormente, es el de componentes principales. Este método parte de la idea de maximizar la varianza explicada. En la tabla 3 se muestra en primer lugar los autovalores iniciales. Como podemos observar, hay seis componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos seis componentes, que explican el 81'923% del total de la varianza. El primero de ellos explica el 59'089%, es decir, con un solo componente se logra explicar más de la mitad de la variabilidad.

Como podemos observar estos valores coinciden con los de la segunda parte de la tabla. En dicha tabla se contempla un máximo de 39 componentes, esto se debe a que podemos extraer tantos componentes como variables tengamos que analizar.

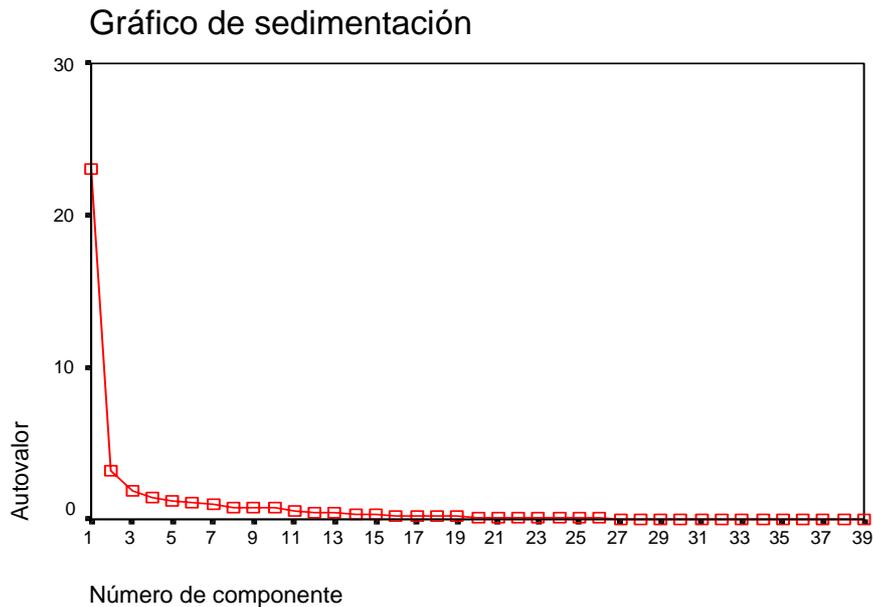
Tabla 3. *Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	23,045	59,089	59,089	23,045	59,089	59,089	9,735	24,962	24,962
2	3,172	8,134	67,223	3,172	8,134	67,223	6,952	17,826	42,788
3	1,904	4,881	72,104	1,904	4,881	72,104	4,912	12,594	55,382

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
4	1,449	3,717	75,821	1,449	3,717	75,821	4,847	12,429	67,811
5	1,262	3,236	79,056	1,262	3,236	79,056	3,286	8,427	76,238
6	1,118	2,867	81,923	1,118	2,867	81,923	2,217	5,685	81,923
7	,939	2,407	84,330						
8	,790	2,025	86,355						
9	,774	1,985	88,341						
10	,720	1,845	90,186						
11	,529	1,356	91,543						
12	,460	1,179	92,721						
13	,412	1,056	93,777						
14	,341	,874	94,651						
15	,283	,727	95,378						
16	,234	,600	95,978						
17	,223	,571	96,549						
18	,202	,519	97,068						
19	,166	,425	97,493						
20	,152	,390	97,884						
21	,143	,366	98,249						
22	,130	,335	98,584						
23	8,941E-02	,229	98,813						
24	8,379E-02	,215	99,028						
25	6,673E-02	,171	99,199						
26	6,361E-02	,163	99,362						
27	5,319E-02	,136	99,499						
28	4,570E-02	,117	99,616						
29	4,002E-02	,103	99,718						
30	2,865E-02	7,346E-02	99,792						
31	2,549E-02	6,535E-02	99,857						
32	1,585E-02	4,064E-02	99,898						
33	1,282E-02	3,288E-02	99,931						
34	1,215E-02	3,115E-02	99,962						
35	5,466E-03	1,402E-02	99,976						
36	5,163E-03	1,324E-02	99,989						
37	2,898E-03	7,430E-03	99,996						
38	9,224E-04	2,365E-03	99,999						
39	4,608E-04	1,182E-03	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán seis componentes. De esta manera, podemos observar como en el componente séptimo el autovalor es menor que uno.



En la tabla 4 se recogen los pesos factoriales de cada variable en los seis componentes extraídos. Un peso o carga nos indica el grado de correlación entre la variable y el componente. Como límite razonable se suele adoptar, para pesos factoriales ortogonales, 0'30. Otros autores aluden a pesos factoriales con valores superiores a 0'40 e incluso a 0'50, para interpretar la relación entre una variable y un factor. En este caso, hemos optado por mostrar sólo pesos mayores a 0'50.

Tabla 4. *Matriz de componentes*

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
aaa1					,659	
aaa4	,713					
aaa5	,829					
aaa6	,732		,515			
aab4	,773					
aab5	,811					
aab6	,762					
aac1	,799					
aac4	,794					
aac5	,767					
aac6	,799					
aba1	,722					
aba4	,780					
aba5	,748					
aba6	,770					

Componentes						
	1	2	3	4	5	6
abb5	,816					
abb6	,772					
abc1	,868					
abc4	,826					
abc6	,854					
abe1	,813					
abe6	,841					
abf1	,654					
abf4	,735					
abf5	,781					
abf6	,704					
aca4	,827					
aca5	,743					
acb2	,681					
acb4	,728					
acb5	,790					
acb6	,702					
acc4	,843					
acc5	,805					
acc6	,797					
acd5	,748	-,527				
acd6	,722		,513			
ada5	,791					
ada6	,832					

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 6 componentes extraídos

### 3.1.5. Rotación de componentes

Hemos empleado el método de rotación quartimax porque deseamos reducir el número de factores necesarios para explicar una variable. Como resultado de la rotación factorial hemos obtenido la matriz de factores rotados que se muestra en la tabla 5. Según la matriz de componentes rotados, hemos obtenido seis factores, por lo que podemos afirmar que existen seis factores. Sin embargo, para interpretarlos, examinamos los pesos que en cada uno de ellos obtienen los ítems. De esta manera, comprobamos que los ítems se aglutinan de la siguiente manera:

*Tabla 5. Matriz de componentes rotados*

Componentes						
	1	2	3	4	5	6
aaa1	,866					
aaa4	,692		,510			
aaa5	,823					
aaa6	,726					

Componentes						
	1	2	3	4	5	6
aab4	,773					
aab5	,810					
aab6	,791					
aac1	,790					
aac4	,803					
aac5	,770					
aac6	,807					
aba1	,700					
aba4	,776					
aba5	,741					
aba6	,773					
abb5	,829					
abb6	,788					
abc1	,864					
abc4	,824					
abc6	,870					
abe1	,824					
abe6	,860					
abf1	,628					
abf4	,710					
abf5	,785					
abf6	,706					
aca4	,814					
aca5	,724	,554				
acb2	,645	,573				
acb4	,707	,524				
acb5	,770					
acb6	,683			,549		
acc4	,849					
acc5	,821					
acc6	,815					
acd5	,763					
acd6	,732					
ada5	,785					
ada6	,834					

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

Según la matriz de rotación comprobamos que a partir de las respuestas de los profesores/as al cuestionario DINAMIZACIÓN, obtenemos una única dimensión que hace referencia a cómo todos los que tienen alguna responsabilidad en el centro educativo estimulan, dirigen y activan los procesos del centro para su mejora continua.

### 3.2. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO: *PROYECTO DE CENTRO* (b).

### 3.2.1. Matriz de correlaciones.

La matriz de correlaciones nos indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

### 3.2.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.

**3.2.2.1. Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 6, se observa que el valor del grado de significación es de 0'000, lo que quiere decir que existen intercorrelaciones significativa. Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.2.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Si observamos la tabla 6, comprobaremos que el valor obtenido es de 0'79, lo que supone que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial.

Tabla 6. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,799
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2553,432
	gl	741
	Sig.	,000

**3.2.3. Determinación de las comunalidades.** Podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 7. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>baa2</b>	1,000	,859

	Inicial	Extracción
baa5	1,000	,810
baa6	1,000	,845
bab2	1,000	,824
bab4	1,000	,795
bab5	1,000	,906
bab6	1,000	,874
bac1	1,000	,737
bac4	1,000	,742
bac5	1,000	,908
bac6	1,000	,894
bba1	1,000	,861
bba4	1,000	,795
bba5	1,000	,873
bba6	1,000	,875
bbb2	1,000	,674
bbb4	1,000	,567
bbb5	1,000	,783
bbb6	1,000	,859
bbc1	1,000	,781
bbc4	1,000	,774
bbc5	1,000	,819
bbc6	1,000	,614
bca2	1,000	,791
bca4	1,000	,710
bca5	1,000	,851
bca6	1,000	,878
cb2	1,000	,870
cb4	1,000	,899
cb5	1,000	,879
cb6	1,000	,870
bcd2	1,000	,855
bcd4	1,000	,823
bcd5	1,000	,872
bcd6	1,000	,846
bda1	1,000	,848
bda4	1,000	,909
bda5	1,000	,902
bda6	1,000	,812

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.2.4. Extracción de componentes

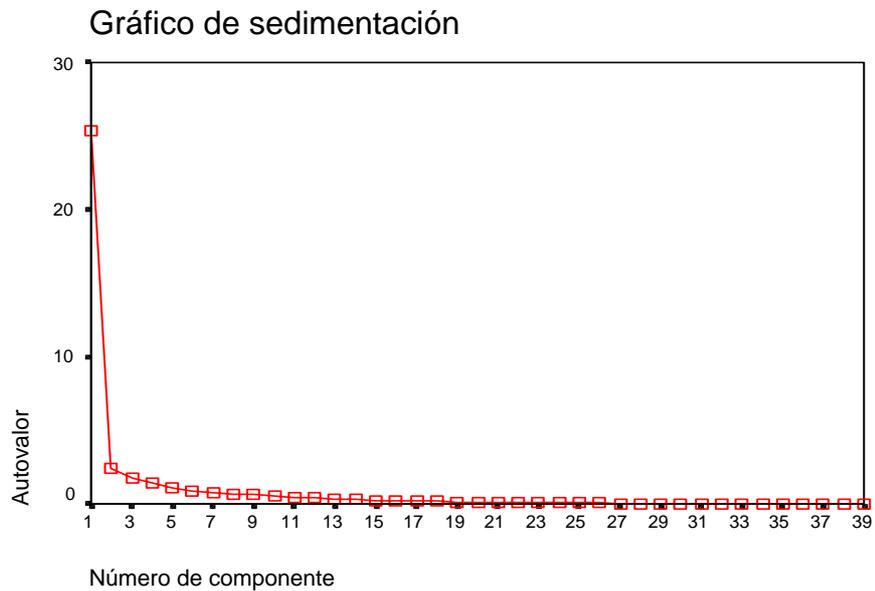
Como podemos observar en la tabla 8, hay cinco componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos cinco componentes, que explican el 82'272% del total de la varianza. El primero de ellos explica el 64'904%, es decir, con un solo componente se logra explicar más de la mitad de la variabilidad. En dicha tabla se contempla un máximo de 39 componentes, esto se debe a que podemos extraer tantos componentes como variables tengamos que analizar.

Tabla 8. *Varianza total explicada*

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
Compone nte	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	25,313	64,904	64,904	25,313	64,904	64,904	25,112	64,391	64,391
2	2,430	6,231	71,135	2,430	6,231	71,135	2,516	6,452	70,843
3	1,805	4,627	75,762	1,805	4,627	75,762	1,764	4,524	75,367
4	1,457	3,736	79,498	1,457	3,736	79,498	1,536	3,940	79,306
5	1,082	2,774	82,272	1,082	2,774	82,272	1,156	2,965	82,272
6	,890	2,282	84,554						
7	,799	2,048	86,601						
8	,676	1,734	88,335						
9	,607	1,557	89,892						
10	,555	1,424	91,316						
11	,493	1,264	92,579						
12	,426	1,093	93,673						
13	,309	,792	94,465						
14	,296	,759	95,224						
15	,249	,638	95,862						
16	,232	,595	96,456						
17	,189	,486	96,942						
18	,179	,459	97,401						
19	,163	,417	97,818						
20	,132	,339	98,157						
21	,114	,291	98,448						
22	9,430E-02	,242	98,690						
23	7,852E-02	,201	98,891						
24	6,856E-02	,176	99,067						
25	6,228E-02	,160	99,227						
26	5,718E-02	,147	99,373						
27	5,260E-02	,135	99,508						
28	4,390E-02	,113	99,621						
29	3,790E-02	9,718E-02	99,718						
30	2,921E-02	7,490E-02	99,793						
31	2,150E-02	5,513E-02	99,848						
32	1,640E-02	4,205E-02	99,890						
33	1,312E-02	3,363E-02	99,924						
34	1,094E-02	2,805E-02	99,952						
35	6,121E-03	1,569E-02	99,968						
36	5,129E-03	1,315E-02	99,981						
37	4,300E-03	1,103E-02	99,992						
38	2,339E-03	5,998E-03	99,998						
39	9,036E-04	2,317E-03	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación, se extraeran cinco componentes.



En la tabla 9, presentamos la matriz de componentes, en la que se recogen los pesos factoriales de cada variable en los cinco componentes extraídos. En este caso, al igual que en el anterior, hemos optado por mostrar sólo pesos mayores a 0'50.

Tabla 9. *Matriz de componentes*

	Componentes				
	1	2	3	4	5
<b>baa2</b>	,777				
<b>baa5</b>	,810				
<b>baa6</b>	,810				
<b>bab2</b>	,831				
<b>bab4</b>		,740			
<b>bab5</b>	,610	,647			
<b>bab6</b>	,549	,676			
<b>bac1</b>	,768				
<b>bac4</b>	,737				
<b>bac5</b>	,811				
<b>bac6</b>	,809				
<b>bba1</b>	,885				
<b>bba4</b>	,831				
<b>bba5</b>	,884				
<b>bba6</b>	,882				
<b>bbb2</b>	,802				
<b>bbb4</b>	,729				
<b>bbb5</b>	,860				
<b>bbb6</b>	,889				
<b>bbc1</b>	,540		,585		

Componentes					
	1	2	3	4	5
bbc4	,813				
bbc5	,860				
bbc6	,563				
bca2	,694				
bca4	,794				
bca5	,903				
bca6	,894				
bcb2	,862				
bcb4	,911				
bcb5	,909				
bcb6	,903				
bcd2	,910				
bcd4	,898				
bcd5	,905				
bcd6	,892				
bda1	,754				
bda4	,762				
bda5	,809				
bda6	,779				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 5 componentes extraídos

### 3.2.5. Rotación de componentes

Hemos empleado el método de rotación quartimax. Según la matriz de componentes rotados, tabla 10, hemos obtenido cinco factores. Sin embargo, para interpretarlos, examinamos los pesos que en cada uno de ellos obtienen los ítems.

Tabla 10. *Matriz de componentes rotados*

Componentes					
	1	2	3	4	5
baa2	,783				
baa5	,807				
baa6	,834				
bab2	,813				
bab4	,746				
bab5	,754	,542			
bab6	,793				
bac1	,747				
bac4	,718				
bac5	,799				
bac6	,798				
bba1	,890				
bba4	,842				
bba5	,891				
bba6	,892				
bbb2	,785				
bbb4	,733				

Componentes					
bbb5	,869				
bbb6	,899				
bbc1	,596		,500		
bbc4	,810				
bbc5	,865				
bbc6	,571				
bca2	,686		,532		
bca4	,786				
bca5	,902				
bca6	,894				
bcb2	,879				
bcb4	,919				
bcb5	,920				
bcb6	,919				
bcd2	,907				
bcd4	,891				
bcd5	,911				
bcd6	,901				
bda1	,758				
bda4	,755			,575	
bda5	,796			,513	
bda6	,777				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

A partir de la matriz de rotación podemos comprobar que hemos obtenido una única dimensión denominada PROYECTO DE CENTRO (b) que se refiere a como el centro planifica, formula, desarrolla, actualiza y revisa la estrategia a desarrollar en los diferentes procesos de la actividad en el centro, para convertirla en planes y acciones que vayan encaminados a una mejora continua, sin subdimensiones.

### **3.3. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CESTIONARIO: RECURSOS HUMANOS (c).**

#### **3.3.1. Matriz de correlaciones.**

En este caso, la matriz de correlaciones es definida no positiva.

#### **3.3.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.**

Aunque no se ha podido aplicar la prueba de esfericidad de Barlett y la de KMO por ser una matriz definida no positiva, presentamos los obtenidos con la matriz de correlaciones reproducidas que nos ofrece información sobre los residuales para ver si se ajustan los datos al modelo. En este sentido podemos decir que se ajustan ya que hemos encontrado 115 residuos, es decir, el 5%, presentan valores mayores que 0'05 y cuanto más se acerque este porcentaje a cero, mejor se ajustarán los datos al modelo. Por este motivo, hemos continuado con el análisis factorial.

**3.3.3. Determinación de las comunalidades.** Según la columna “Extracción” de la tabla 11, podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 11. *Comunalidades*

	inicial	extracción
caa2	1,000	,856
caa4	1,000	,925
caa5	1,000	,917
caa6	1,000	,915
cab2	1,000	,850
cab4	1,000	,934
cab5	1,000	,856
cab6	1,000	,755
cad2	1,000	,901
cad4	1,000	,852
cad5	1,000	,899
cad6	1,000	,874
cae2	1,000	,855
cae4	1,000	,852
cae5	1,000	,738
cae6	1,000	,871
cba2	1,000	,867
cba4	1,000	,831
cba5	1,000	,880
cba6	1,000	,763
cbb1	1,000	,882
cbb5	1,000	,863
cbb6	1,000	,820
cbc1	1,000	,764
cbc4	1,000	,928
cbc5	1,000	,841
cbc6	1,000	,840
cbd2	1,000	,860
cbd4	1,000	,928
cbd5	1,000	,874
cbd6	1,000	,914
cca1	1,000	,907
cca4	1,000	,922

	inicial	extracción
cca5	1,000	,923
cca6	1,000	,903
ccb1	1,000	,872
ccb5	1,000	,916
ccb6	1,000	,860
cda2	1,000	,897
cda6	1,000	,923
cdb2	1,000	,902
cdb5	1,000	,909
cdb6	1,000	,886
cdc2	1,000	,861
cdc4	1,000	,864
cdc5	1,000	,935
cdc6	1,000	,902
cdd1	1,000	,887
cdd4	1,000	,934
cdd5	1,000	,954
cdd6	1,000	,904
cea1	1,000	,903
cea4	1,000	,901
cea5	1,000	,911
cea6	1,000	,870
cec1	1,000	,846
cec4	1,000	,800
cec5	1,000	,909
cec6	1,000	,836
cfa4	1,000	,864
cfa5	1,000	,876
cfa6	1,000	,901
cfb5	1,000	,858
cfb6	1,000	,825

Método de extracción: análisis de componentes principales.

### 3.3.4. Extracción de componentes

Como podemos observar en la tabla 12, hay nueve componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos nueve componentes, que explican el 87'605% del total de la varianza. El primero de ellos explica más de la mitad de la variabilidad. En dicha tabla se contempla un máximo de 64 componentes.

Tabla 12. *Varianza total explicada*

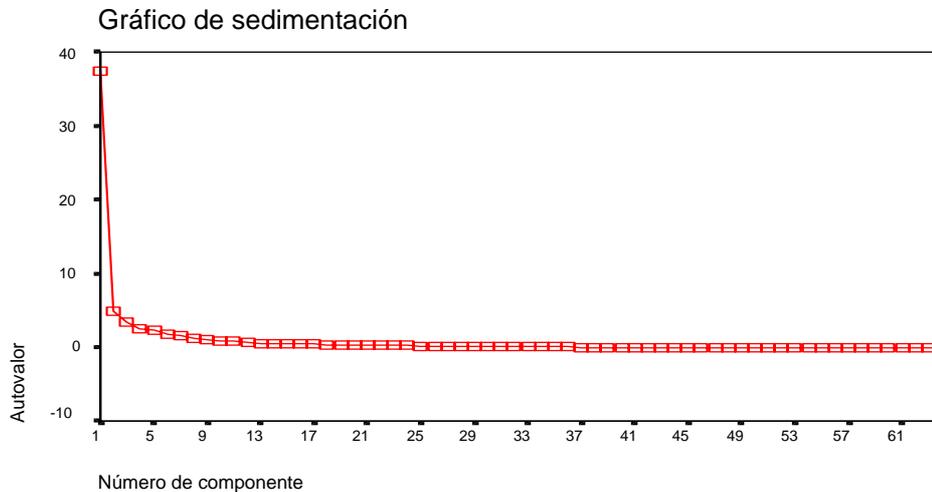
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	37,347	58,355	58,355	37,347	58,355	58,355	36,819	57,529	57,529

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturacion es al cuadrado de la extracción			Suma de las saturacion es al cuadrado de la rotación		
Compone nte	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
2	4,973	7,771	66,125	4,973	7,771	66,125	4,316	6,743	64,273
3	3,502	5,473	71,598	3,502	5,473	71,598	2,731	4,268	68,541
4	2,449	3,827	75,425	2,449	3,827	75,425	2,589	4,045	72,586
5	2,302	3,596	79,021	2,302	3,596	79,021	2,531	3,954	76,540
6	1,751	2,735	81,756	1,751	2,735	81,756	2,011	3,142	79,682
7	1,544	2,413	84,169	1,544	2,413	84,169	1,994	3,116	82,799
8	1,193	1,864	86,034	1,193	1,864	86,034	1,618	2,528	85,327
9	1,006	1,572	87,605	1,006	1,572	87,605	1,458	2,278	87,605
10	,933	1,457	89,063						
11	,809	1,265	90,327						
12	,655	1,024	91,351						
13	,527	,823	92,175						
14	,523	,818	92,992						
15	,513	,801	93,793						
16	,473	,740	94,533						
17	,427	,667	95,199						
18	,378	,590	95,789						
19	,344	,538	96,327						
20	,302	,472	96,800						
21	,280	,437	97,237						
22	,242	,378	97,615						
23	,223	,349	97,964						
24	,206	,321	98,285						
25	,182	,284	98,568						
26	,146	,229	98,797						
27	,137	,214	99,011						
28	,125	,195	99,206						
29	,108	,169	99,375						
30	9,858E-02	,154	99,529						
31	7,236E-02	,113	99,642						
32	6,759E-02	,106	99,748						
33	4,915E-02	7,680E-02	99,824						
34	3,987E-02	6,230E-02	99,887						
35	3,270E-02	5,110E-02	99,938						
36	2,544E-02	3,975E-02	99,978						
37	1,434E-02	2,240E-02	100,000						
38	2,543E-15	3,973E-15	100,000						
39	1,134E-15	1,772E-15	100,000						
40	1,013E-15	1,583E-15	100,000						
41	8,087E-16	1,264E-15	100,000						
42	6,203E-16	9,693E-16	100,000						
43	5,607E-16	8,761E-16	100,000						
44	5,414E-16	8,460E-16	100,000						
45	4,708E-16	7,356E-16	100,000						
46	3,957E-16	6,182E-16	100,000						
47	2,049E-16	3,201E-16	100,000						
49	8,148E-17	1,273E-16	100,000						
50	-4,508E-17	-7,044E-17	100,000						

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
51	-1,092E-16	-1,706E-16	100,000						
52	-1,366E-16	-2,134E-16	100,000						
53	-2,051E-16	-3,204E-16	100,000						
54	-2,869E-16	-4,483E-16	100,000						
55	-3,738E-16	-5,840E-16	100,000						
56	-4,843E-16	-7,567E-16	100,000						
57	-5,482E-16	-8,565E-16	100,000						
58	-5,723E-16	-8,942E-16	100,000						
59	-6,197E-16	-9,683E-16	100,000						
60	-7,427E-16	-1,160E-15	100,000						
61	-8,259E-16	-1,290E-15	100,000						
62	-1,168E-15	-1,825E-15	100,000						
63	-1,672E-15	-2,612E-15	100,000						
64	-5,450E-15	-8,515E-15	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán nueve componentes.



En la tabla 13, presentamos la matriz de componentes con los pesos mayores a 0'30.

Tabla 13. *Matriz de componentes*

	Componentes								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>caa2</b>	,463	,458	,551	-,323					

Componentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
caa4	,628	,323	,517						
caa5	,746	,348							
caa6	,502	,709							
cab2	,568	,477	,409						
cab4	,652	,316	,428				-,419		
cab5	,789	,301							
cab6	,661	,343	,363						
cad2	,767		,416						
cad4	,632		,500						
cad5	,808		,390						
cad6	,708		,415						
cae2	,642		,349	,463					
cae4	,797		,346						
cae5	,801								
cae6	,642			,615					
cba2	,533			,403			,425		
cba4	,429	,605							
cba5	,824								
cba6	,368	,686							
cbb1	,856								
cbb5	,851								
cbb6	,786				-,318				
cbc1	,782								
cbc4	,921								
cbc5	,872								
cbc6	,811								
cbd2	,824								
cbd4	,813	-,343							
cbd5	,871								
cbd6	,804	-,352							
cca1	,591				,531				
cca4	,878								
cca5	,799				,470				
cca6	,838				,370				
ccb1	,753				,390				
ccb5	,746				,503				
ccb6	,764			-,349					
cda2	,732					,475			
cda6	,775	,302				,405			
cdb2	,870					,308			
cdb5	,897								
cdb6	,902								
cdc2	,841								
cdc4	,882								
cdc5	,863								
cdc6	,789								
cdd1	,675	-,413			-,340				
cdd4	,772	-,335							
cdd5	,817			-,306					
cdd6	,721			-,328	-,312				
cea1	,858								
cea4	,859				-,305				
cea5	,853								

Componentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
cea6	,781		-,373						
cec1	,881								
cec4	,570	,414		-,457					
cec5	,799	,302							
cec6	,758		-,307						
cfa4	,777		-,314						
cfa5	,827								
cfa6	,677	,423	-,331						
cfb5	,857								
cfb6	,723	,402							

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 9 componentes extraídos

### 3.3.5. Rotación de componentes

Como resultado de la rotación factorial hemos obtenido la matriz de factores rotados que se muestra en la tabla 14. Según ésta matriz, hemos obtenido nueve factores. Sin embargo, para interpretarlos, examinamos los pesos que en cada uno de ellos obtienen los ítems.

Tabla 14. *Matriz de componentes rotados*

Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
caa2	,768	,377							
caa4	,607	,556	,384						
caa5	,695	,495							
caa6	,755	,428							
cab2	,730	,480							
cab4	,675	,579							
cab5	,732	,508							
cab6	,593	,528							
cad2	,741		,507						
cad4	,615		,562						
cad5	,794		,439						
cad6	,706		,517						
cae2	,633			,631					
cae4	,781		,344	,323					
cae5	,794								
cae6	,629			,625					
cba2	,678								
cba4	,422	,378							
cba5	,811							-,392	
cba6	,650	,337			,316				
cbb1	,854								
cbb5	,852							-,304	
cbb6	,782								

Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
cbc1	,797								
cbc4	,935								
cbc5	,884								
cbc6	,832								
cbd2	,847								
cbd4	,849						-,381		
cbd5	,888								
cbd6	,838						-,370		
cca1	,736					,537			
cca4	,882								
cca5	,791					,531			
cca6	,838					,402			
ccb1	,747					,434			
ccb5	,743					,481			
ccb6	,780				-,345				
cda2	,721							,451	
cda6	,758							,416	
cdb2	,872								
cdb5	,907								
cdb6	,924								
cdc2	,845								
cdc4	,887								
cdc5	,872								
cdc6	,802						,423		
cdd1	,707								,502
cdd4	,785								,483
cdd5	,838								,366
cdd6	,754								,389
cea1	,864								
cea4	,862								
cea5	,857								
cea6	,805								
cec1	,876								
cec4	,536	,333		-,608					
cec5	,783							,358	
cec6	,785								
cfa4	,772			-,323					
cfa5	,827								
cfa6	,660		-,456				,432		
cfb5	,852								
cfb6	,692						,422		

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.a La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

Como podemos observar en la matriz de componentes rotados todas las variables cargan en el primer factor por lo tanto, la dimensión RECURSOS HUMANOS (c) que hace referencia a la disponibilidad y aprovechamiento de los recursos humanos del centro para la mejora continua del mismo, tras el análisis no contempla subdimensiones.

### 3.4. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CESTIONARIO: *RECURSOS ECONÓMICOS* (d).

#### 3.4.1. Matriz de correlaciones.

La matriz de correlaciones señala la conveniencia de seguir con la factorización.

#### 3.4.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.

**3.4.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 16, se observa que tenemos un valor de Chi cuadrado alto (597,342), al que se le asocia una significación de 0'000. Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.4.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Teniendo en cuenta que hemos obtenido un valor de 0'861, podemos afirmar que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial.

Tabla 16. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,861
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	597,342
	gl	45
	Sig.	,000

### 3.4.3. Determinación de las comunalidades.

Según la columna “Extracción” de la tabla 17, los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 17. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>dab2</b>	1,000	,785
<b>dab4</b>	1,000	,936
<b>dab5</b>	1,000	,930
<b>dab6</b>	1,000	,924
<b>dad4</b>	1,000	,888
<b>dad5</b>	1,000	,809
<b>dae2</b>	1,000	,962
<b>dae4</b>	1,000	,857
<b>dae5</b>	1,000	,946
<b>dae6</b>	1,000	,915

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.4.4. Extracción de componentes

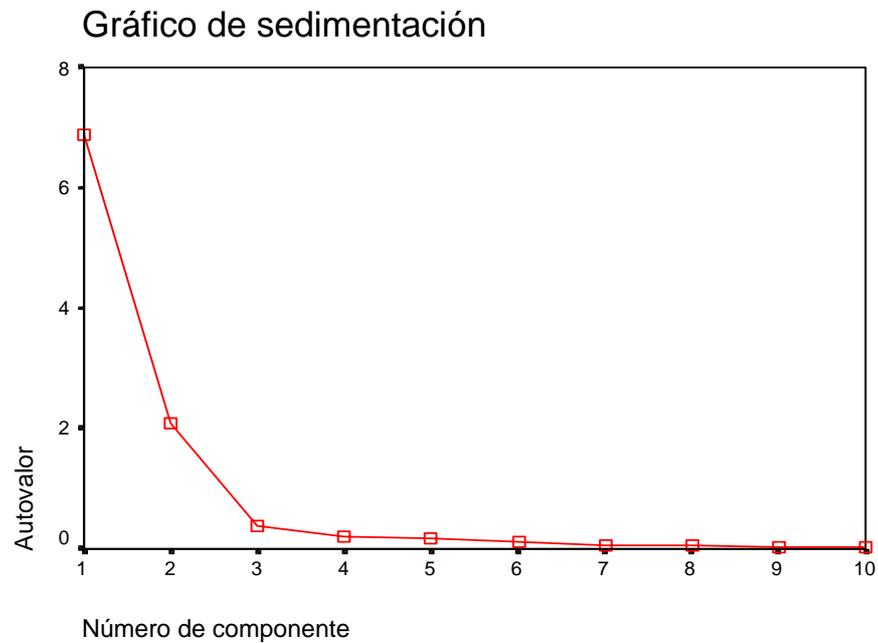
Como podemos observar, en la tabla 18, hay dos componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos dos componentes, que explican el 89'525% del total de la varianza. El primero de ellos explica el 68'786%.

Tabla 18. *Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,879	68,786	68,786	6,879	68,786	68,786	5,465	54,653	54,653
2	2,074	20,739	89,525	2,074	20,739	89,525	3,487	34,872	89,525
3	,387	3,869	93,394						
4	,205	2,052	95,446						
5	,176	1,756	97,202						
6	,106	1,064	98,266						
7	5,865E-02	,586	98,853						
8	5,728E-02	,573	99,425						
9	3,267E-02	,327	99,752						
10	2,480E-02	,248	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán dos componentes.



En la tabla 19. presentamos la matriz de componentes, en la que se recogen los pesos factoriales de cada variable en los dos componentes extraídos.

Tabla 19. *Matriz de componentes*

	Componente	
	1	2
<b>dab2</b>	,851	
<b>dab4</b>	,877	-,408
<b>dab5</b>	,852	-,452
<b>dab6</b>	,878	-,392
<b>dad4</b>	,856	-,394
<b>dad5</b>	,889	
<b>dae2</b>	,777	,598
<b>dae4</b>	,790	,484
<b>dae5</b>	,757	,611
<b>dae6</b>	,752	,592

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 2 componentes extraídos

### 3.4.5. Rotación de componentes

Hemos empleado, el método de rotación quartimax. Como resultado de la rotación factorial hemos obtenido dos factores.

Tabla 20. *Rotación con quartimax*

	Componentes	
	1	2
<b>dab2</b>	<b>,849</b>	
<b>dab4</b>	<b>,958</b>	
<b>dab5</b>	<b>,961</b>	
<b>dab6</b>	<b>,950</b>	
<b>dad4</b>	<b>,933</b>	
<b>dad5</b>	<b>,820</b>	,370
<b>dae2</b>	,329	<b>,924</b>
<b>dae4</b>	,401	<b>,835</b>
<b>dae5</b>	,305	<b>,923</b>
<b>dae6</b>	,311	<b>,905</b>

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Inicialmente partíamos de una subdimensión: “*cómo se organizan y gestionan los recursos económicos y financieros*” y a partir del análisis factorial hemos obtenido dos: *la primera se refiere a las decisiones sobre inversiones económicas (dab) y a la planificación de cómo se utilizarán los recursos económicos-financieros (dad) y la segunda hace referencia a si se fomenta el ahorro.* Estas dos subdimensiones configuran la dimensión RECURSOS ECONÓMICOS (d).

## 3.5. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO: *RECURSOS MATERIALES* (e).

### 3.5.1. Matriz de correlaciones.

La matriz de correlaciones indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

### 3.5.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.

**3.5.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 21, se observa que tenemos un valor de Chi cuadrado alto (471,538), al que se le asocia una significación de 0'000, lo que indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.5.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Hemos obtenido un valor de 0'824, por lo que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial.

Tabla 21. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,824
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	471,538
	gl	66
	Sig.	,000

### 3.5.3. Determinación de las comunalidades.

La columna “Extracción” de la tabla 22, nos indica que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 22. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
--	---------	------------

	Inicial	Extracción
<b>eaal1</b>	1,000	,818
<b>eaal4</b>	1,000	,878
<b>eaal5</b>	1,000	,811
<b>eaal6</b>	1,000	,516
<b>eaab1</b>	1,000	,652
<b>eaab4</b>	1,000	,576
<b>eaab5</b>	1,000	,817
<b>eaab6</b>	1,000	,709
<b>eaac2</b>	1,000	,779
<b>eaac4</b>	1,000	,804
<b>eaac5</b>	1,000	,764
<b>eaac6</b>	1,000	,690

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.5.4. Extracción de componentes

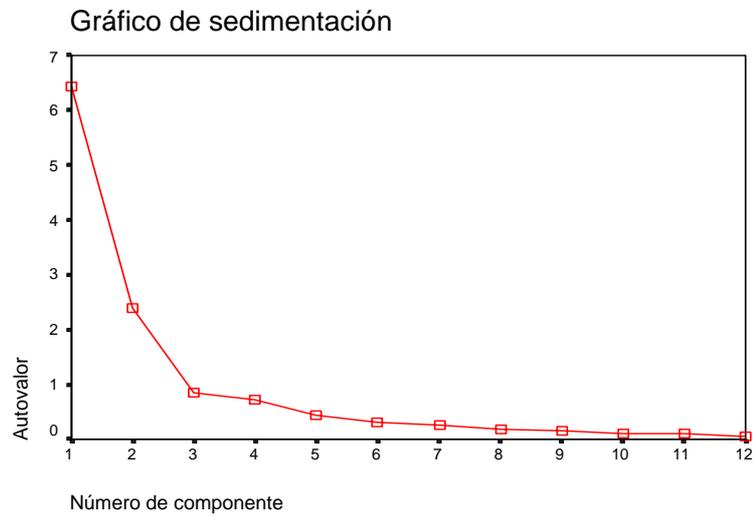
Como podemos observar, en la tabla 23, hay dos componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos dos componentes, que explican el 73'455% del total de la varianza.

Tabla 23. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,423	53,522	53,522	6,423	53,522	53,522	5,495	45,793	45,793
2	2,392	19,933	73,455	2,392	19,933	73,455	3,319	27,662	73,455
3	,850	7,082	80,537						
4	,732	6,097	86,634						
5	,442	3,680	90,313						
6	,320	2,663	92,977						
7	,245	2,045	95,022						
8	,179	1,495	96,517						
9	,150	1,249	97,765						
10	,104	,865	98,630						
11	,101	,841	99,472						
12	6,338E-02	,528	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán dos componentes. De esta manera, podemos observar como en el tercer componente el autovalor es menor que uno.



En la tabla 24, presentamos la matriz de componentes.

Tabla 24. *Matriz de componentes*

	Componente	
	1	2
<b>eaa1</b>	,628	,651
<b>eaa4</b>	,616	,706
<b>eaa5</b>	,635	,638
<b>eaa6</b>	,491	,525
<b>eab1</b>	,786	
<b>eab4</b>	,723	
<b>eab5</b>	,848	-,313
<b>eab6</b>	,798	
<b>eac2</b>	,828	-,307
<b>eac4</b>	,859	
<b>eac5</b>	,845	
<b>eac6</b>	,608	-,566

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 2 componentes extraídos

### 3.5.5. Rotación de componentes

Hemos empleado el método de rotación quartimax. Según la matriz de componentes rotados, tabla 25, hemos obtenido dos factores.

Tabla 25. *Matriz de componentes rotados*

	Componentes	
	1	2
<b>eaal</b>		<b>,873</b>
<b>eaal4</b>		<b>,915</b>
<b>eaal5</b>		<b>,865</b>
<b>eaal6</b>		<b>,696</b>
<b>eab1</b>	<b>,601</b>	,539
<b>eab4</b>	<b>,745</b>	
<b>eab5</b>	<b>,894</b>	
<b>eab6</b>	<b>,829</b>	
<b>eac2</b>	<b>,873</b>	
<b>eac4</b>	<b>,876</b>	
<b>eac5</b>	<b>,849</b>	
<b>eac6</b>	<b>,805</b>	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Por lo tanto existen dos factores que se refieren a los RECURSOS MATERIALES (e). Si tenemos en cuenta que esta dimensión contemplaba una subdimensión: “*Cómo se gestionan los recursos materiales*”, han resultado dos, del análisis factorial:

1. Uso racional de los recursos materiales.
2. Introducción de nuevos materiales que den respuesta a la demanda docente y que permitan una enseñanza de calidad.

### 3.6. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CESTIONARIO: *INSTALACIONES Y SERVICIOS* (f).

#### 3.6.1. Matriz de correlaciones.

El determinante de nuestra matriz es muy bajo ( $1'727E-06$ ), lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

#### 3.6.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.

**3.6.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 26, se observa que tenemos un valor de Chi cuadrado alto (488,750), al que se le asocia una significación de 0'000, lo que indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.6.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Si observamos la tabla 26, comprobaremos que el valor obtenido es de 0'821, lo que supone que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial.

Tabla 26. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,821
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	488,750
	gl	78
	Sig.	,000

#### 3.6.3. Determinación de las comunalidades

Según la columna “Extracción” de la tabla 27, los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 27. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>faa2</b>	1,000	,819
<b>faa4</b>	1,000	,929
<b>faa5</b>	1,000	,869
<b>faa6</b>	1,000	,767
<b>fab1</b>	1,000	,850
<b>fab4</b>	1,000	,825
<b>fab5</b>	1,000	,817
<b>fab6</b>	1,000	,452
<b>fac1</b>	1,000	,856
<b>fac4</b>	1,000	,867
<b>fac6</b>	1,000	,545
<b>fad5</b>	1,000	,658
<b>fad6</b>	1,000	,794

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.6.4. Extracción de componentes

Como podemos observar en la tabla 28, hay dos componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos dos componentes, que explican el 77'296% del total de la varianza.

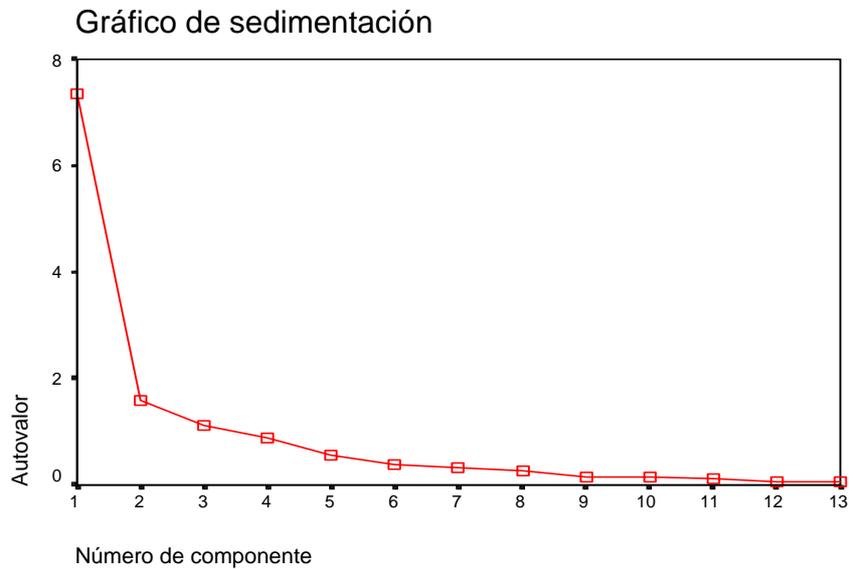
Tabla 28. *Varianza total explicada*

Componen te	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,352	56,557	56,557	7,352	56,557	56,557	6,795	52,271	52,271
2	1,582	12,166	68,723	1,582	12,166	68,723	2,096	16,121	68,393
3	1,115	8,573	77,296	1,115	8,573	77,296	1,157	8,904	77,296
4	,887	6,823	84,120						
5	,563	4,334	88,454						
6	,393	3,021	91,475						

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
7	,325	2,497	93,972						
8	,256	1,966	95,939						
9	,160	1,231	97,170						
10	,142	1,095	98,265						
11	,111	,857	99,122						
12	6,320E-02	,486	99,608						
13	5,100E-02	,392	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán tres componentes.



En la tabla 29, presentamos la matriz de componentes, en la que se recogen los pesos factoriales de cada variable en los dos componentes extraídos.

Tabla 29. Matriz de componentes

	Componente		
	1	2	3
<b>faa2</b>	,581	-,657	
<b>faa4</b>	,810	-,518	
<b>faa5</b>	,808	-,463	

Componente			
	1	2	3
<b>faa6</b>	,758		,438
<b>fab1</b>	,827	,308	
<b>fab4</b>	,883		
<b>fab5</b>	,892		
<b>fab6</b>	,649		
<b>fac1</b>	,728	,376	-,429
<b>fac4</b>	,799	,355	-,320
<b>fac6</b>	,537	,449	
<b>fad5</b>	,721		
<b>fad6</b>	,688		,567

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 3 componentes extraídos

### 3.6.5. Rotación de componentes

Según la matriz de componentes rotados, tabla 30, hemos obtenido tres factores.

Tabla 30. *Matriz de componentes rotados*

Componente			
	1	2	3
<b>faa2</b>	,338	<b>,838</b>	
<b>faa4</b>	,616	<b>,739</b>	
<b>faa5</b>	,639	<b>,665</b>	
<b>faa6</b>	<b>,778</b>		-,390
<b>fab1</b>	<b>,843</b>		,370
<b>fab4</b>	<b>,809</b>	,346	
<b>fab5</b>	<b>,807</b>	,407	
<b>fab6</b>	<b>,668</b>		
<b>fac1</b>	<b>,751</b>		,540
<b>fac4</b>	<b>,825</b>		,432
<b>fac6</b>	<b>,667</b>	-,306	
<b>fad5</b>	<b>,789</b>		
<b>fad6</b>	<b>,716</b>		-,525

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.  
a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

El primero hace referencia al uso que se hace de las instalaciones y servicios para cubrir las necesidades educativas. El segundo hace referencia a los usos alternativos, mantenimiento y adecuación de las instalaciones y servicios del centro.

Si tenemos en cuenta que la dimensión, **INSTALACIONES Y SERVICIOS** (f) contemplaba una subdimensión, “*cómo se gestionan las instalaciones y servicios*” (fa) como consecuencia del análisis factorial han resultado dos:

1. Uso que se hace de las instalaciones y servicios para cubrir las necesidades educativas.
2. Mantenimiento y adecuación de las instalaciones y servicios del centro .

### **3.7. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CESTIONARIO: *RECURSOS TECNOLÓGICOS* (g).**

#### **3.7.1. Matriz de correlaciones.**

El determinante de nuestra matriz es muy bajo (0'172), lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

#### **3.7.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.**

**3.7.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 31, se observa que tenemos un valor de Chi cuadrado alto (73,631), lo que indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.7.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Según la escala de Kaiser y teniendo en cuenta que hemos obtenido un valor de 0,722, podemos afirmar que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial.

Tabla 31. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,722
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	73,631
	gl	6
	Sig.	,000

### 3.7.3. Determinación de las comunalidades.

En la columna “Extracción” de la tabla 32, se recogen las comunalidades de cada variable. Así, podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 32. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>gaa1</b>	1,000	,711
<b>gaa5</b>	1,000	,771
<b>gaa6</b>	1,000	,543
<b>gac1</b>	1,000	,729

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.7.4. Extracción de componentes

Como podemos observar, en la tabla 33, hay un componente con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que va a ser extraído un sólo componente, que

explica el 66'332% del total de la varianza. En este caso, al extraerse un único componente no ha sido posible realizar la rotación.

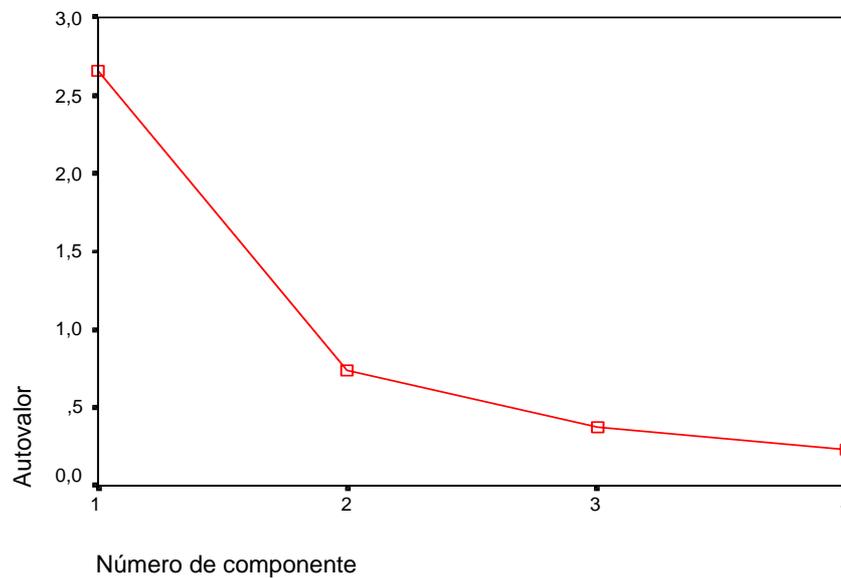
Tabla 33. *Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,653	66,332	66,332	2,653	66,332	66,332
2	,735	18,384	84,716			
3	,378	9,457	94,173			
4	,233	5,827	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerá un componente. De esta manera, podemos observar como en el segundo componente el autovalor es menor que uno.

Gráfico de sedimentación



En la tabla 34, presentamos la matriz de componentes, en la que se recogen los pesos factoriales de cada variable en el componente extraído.

Tabla 34. *Matriz de componentes*

Componente	
	1
<b>gaa1</b>	,843
<b>gaa5</b>	,878
<b>gaa6</b>	,666
<b>gac1</b>	,854

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 1 componentes extraídos

Por consiguiente, podemos concluir afirmando que existe una única subdimensión de la dimensión RECURSOS TECNOLÓGICOS (g) y que hace referencia a cómo se utilizan y aprovechan los recursos tecnológicos en el centro educativo.

### **3.8. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CESTIONARIO: PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (h).**

#### **3.8.1. Matriz de correlaciones.**

El determinante de nuestra matriz es muy bajo ( $6'827E-06$ ), lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

#### **3.8.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.**

**3.8.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 35, se observa que tenemos un valor de Chi cuadrado alto (1258,235), al que se le asocia una significación de 0'000, lo que indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.8.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Si observamos la tabla 35, comprobaremos que el valor obtenido es de 0'757, lo que supone que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial.

Tabla 35. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,757
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1258,235
	gl	378
	Sig.	,000

### 3.8.3. Determinación de las comunalidades

En la columna “Extracción” de la tabla 36, se recogen las comunalidades de cada variable. Así, podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 36. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>haa2</b>	1,000	,834
<b>haa4</b>	1,000	,885
<b>haa5</b>	1,000	,798
<b>haa6</b>	1,000	,819
<b>hab2</b>	1,000	,791
<b>hab4</b>	1,000	,839
<b>hab5</b>	1,000	,857
<b>hab6</b>	1,000	,742
<b>hac2</b>	1,000	,643
<b>hac4</b>	1,000	,607
<b>hac5</b>	1,000	,803
<b>hac6</b>	1,000	,832
<b>had2</b>	1,000	,727
<b>had4</b>	1,000	,895
<b>had5</b>	1,000	,850
<b>had6</b>	1,000	,721

	Inicial	Extracción
<b>haf2</b>	1,000	,663
<b>haf4</b>	1,000	,780
<b>haf5</b>	1,000	,851
<b>haf6</b>	1,000	,790
<b>hag2</b>	1,000	,833
<b>hag4</b>	1,000	,775
<b>hag5</b>	1,000	,831
<b>hag6</b>	1,000	,724
<b>hah2</b>	1,000	,842
<b>hah4</b>	1,000	,932
<b>hah5</b>	1,000	,940
<b>hah6</b>	1,000	,900

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.8.4. Extracción de componentes

Como podemos observar en la tabla 37, hay seis componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos seis componentes, que explican el 80'373% del total de la varianza.

Tabla 37. *Varianza total explicada*

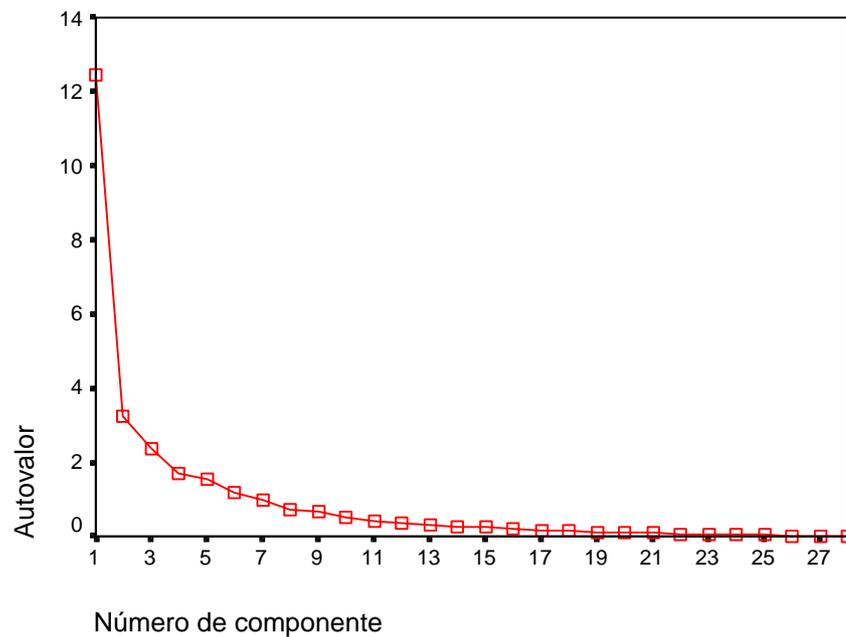
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	12,479	44,567	44,567	12,479	44,567	44,567	9,835	35,127	35,127
2	3,238	11,566	56,132	3,238	11,566	56,132	3,421	12,216	47,343
3	2,393	8,547	64,680	2,393	8,547	64,680	3,159	11,284	58,627
4	1,686	6,021	70,701	1,686	6,021	70,701	2,490	8,892	67,518
5	1,541	5,504	76,204	1,541	5,504	76,204	1,925	6,873	74,392
6	1,167	4,169	80,373	1,167	4,169	80,373	1,675	5,981	80,373
7	,969	3,460	83,833						
8	,739	2,641	86,473						
9	,666	2,377	88,850						
10	,502	1,791	90,641						
11	,426	1,520	92,162						
12	,384	1,372	93,534						
13	,291	1,038	94,572						
14	,274	,980	95,552						
15	,261	,933	96,485						
16	,192	,685	97,170						
17	,149	,532	97,701						
18	,142	,509	98,210						
19	,119	,426	98,636						

Compon ente	Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación				
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
20	8,697E-02	,311	98,946						
21	8,395E-02	,300	99,246						
22	6,097E-02	,218	99,464						
23	4,047E-02	,145	99,608						
24	3,701E-02	,132	99,741						
25	2,716E-02	9,700E-02	99,838						
26	1,938E-02	6,920E-02	99,907						
27	1,452E-02	5,186E-02	99,959						
28	1,157E-02	4,133E-02	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán seis componentes De esta manera, podemos observar como en el séptimo componente el autovalor es menor que uno.

Gráfico de sedimentación



En la tabla 38, presentamos la matriz de componentes.

Tabla 38. *Matriz de componentes*

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
haa2	,671		,395	-,403		
haa4	,660		,382	-,487		
haa5	,687		,351	-,439		
haa6	,496				,668	
hab2	,605	,437	,466			
hab4	,678	,424	,432			
hab5	,661	,534				,349
hab6		,675				,349
hac2	,624		-,350			
hac4	,656					
hac5	,693	,371				
hac6	,586		-,548		,372	
had2	,716					
had4	,678			,348		-,473
had5	,719			,303		-,442
had6	,619	,461				
haf2	,744					
haf4	,806					
haf5	,754		-,322			
haf6	,601		-,493			
hag2	,766				-,353	
hag4	,754				-,321	
hag5	,778				-,327	
hag6	,770	-,310				
hah2	,620	-,547				
hah4	,613	-,541	,330	,373		
hah5	,610	-,570	,313	,357		
hah6	,642	-,569				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 6 componentes extraídos

### 3.8.5. Rotación de componentes

Según la matriz de componentes rotados, tabla 39, hemos obtenido seis factores:

Tabla 39. *Matriz de componentes rotados*

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
<b>haa2</b>	,423			<b>,756</b>		
<b>haa4</b>	,423			<b>,800</b>		
<b>haa5</b>	,519			<b>,697</b>		
<b>haa6</b>	,338			<b>,790</b>		
<b>hab2</b>	,322		<b>,684</b>	,408		
<b>hab4</b>	,403		<b>,686</b>	,357		
<b>hab5</b>	,589		<b>,709</b>			
<b>hab6</b>			<b>,850</b>			
<b>hac2</b>	<b>,595</b>				,374	,379
<b>hac4</b>	<b>,517</b>		,483			
<b>hac5</b>	<b>,738</b>		,452			
<b>hac6</b>	,562		<b>,641</b>			
<b>had2</b>	<b>,669</b>		,308			,342
<b>had4</b>	,467			<b>,742</b>		
<b>had5</b>	,575			<b>,656</b>		
<b>had6</b>	<b>,676</b>		,456			
<b>haf2</b>	<b>,794</b>					
<b>haf4</b>	<b>,792</b>					
<b>haf5</b>	<b>,890</b>					
<b>haf6</b>	<b>,638</b>				,559	
<b>hag2</b>	<b>,871</b>					
<b>hag4</b>	<b>,743</b>					
<b>hag5</b>	<b>,829</b>			,305		
<b>hag6</b>	<b>,698</b>	,428				
<b>hah2</b>	,378	<b>,798</b>				
<b>hah4</b>	,356	<b>,885</b>				
<b>hah5</b>	,377	<b>,885</b>				
<b>hah6</b>	,433	<b>,830</b>				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

A partir de la matriz de rotación podemos comprobar que existen seis factores. No obstante vamos a explicar los cuatro primeros, por ser los que aglutinan los ítems con mayores pesos.

El primer componente hace referencia a la acción tutorial, a la programación anual de las áreas y a la evaluación de los alumnos.

El segundo componente hace referencia a la organización que se hace de los contenidos transversales.

El tercer componente hace referencia al tratamiento de la diversidad.

El cuarto componente hace referencia a la a la acción docente en el aula.

Por lo tanto, hemos obtenido a partir del análisis factorial, las cuatro subdimensiones a las que hemos hecho referencia anteriormente, frente a una de la que partíamos, “*cómo se organiza el proceso de E-A*”.

### **3.9. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CESTIONARIO: PROCESO DE PLANIFICACIÓN ACADÉMICA (i).**

#### **3.9.1. Matriz de correlaciones.**

El determinante de la matriz de correlaciones es muy bajo ( $2'793E-21$ ), lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

#### **3.9.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.**

**3.9.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** Según la tabla 40, tenemos un valor de Chi cuadrado alto (1553,906), al que se le asocia una significación de 0'000, lo que indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.9.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Si observamos la tabla 40, comprobaremos que el valor obtenido es de 0'807 lo que supone que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial.

Tabla 40. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,807
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1553,906
	gl	300
	Sig.	,000

### 3.9.3. Determinación de las comunalidades

En la columna “Extracción” de la tabla 41, se recogen las comunalidades de cada variable. Así, podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes.

Tabla 41. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>iaa2</b>	1,000	,657
<b>iaa4</b>	1,000	,847
<b>iaa5</b>	1,000	,823
<b>iaa6</b>	1,000	,814
<b>iab2</b>	1,000	,795
<b>iab4</b>	1,000	,881
<b>iac2</b>	1,000	,870
<b>iac4</b>	1,000	,808

	Inicial	Extracción
<b>iac5</b>	1,000	,851
<b>iac6</b>	1,000	,752
<b>iad2</b>	1,000	,788
<b>iad4</b>	1,000	,881
<b>iad5</b>	1,000	,858
<b>iad6</b>	1,000	,665
<b>iae2</b>	1,000	,741
<b>iae3</b>	1,000	,820
<b>iae4</b>	1,000	,788
<b>iae5</b>	1,000	,861
<b>iae6</b>	1,000	,912
<b>iaf4</b>	1,000	,804
<b>iaf5</b>	1,000	,847
<b>iaf6</b>	1,000	,794
<b>iag2</b>	1,000	,715
<b>iag5</b>	1,000	,790
<b>iag6</b>	1,000	,636

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.9.4. Extracción de componentes

Como podemos observar, según la tabla 42, van a ser extraídos tres componentes, que explican el 79'984% del total de la varianza.

Tabla 42. *Varianza total explicada*

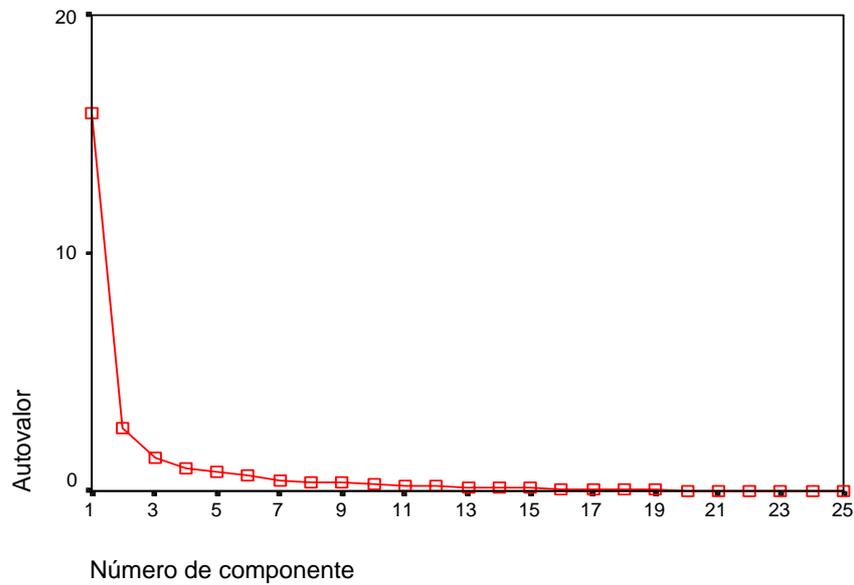
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	15,909	63,636	63,636	15,909	63,636	63,636	15,046	60,185	60,185
2	2,667	10,669	74,305	2,667	10,669	74,305	3,384	13,535	73,720
3	1,420	5,679	79,984	1,420	5,679	79,984	1,566	6,264	79,984
4	,939	3,758	83,742						
5	,782	3,127	86,869						
6	,652	2,609	89,478						
7	,441	1,763	91,241						
8	,381	1,523	92,764						
9	,368	1,471	94,235						
10	,268	1,073	95,308						
11	,235	,941	96,249						
12	,191	,764	97,013						

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
13	,149	,594	97,608						
14	,121	,483	98,091						
15	,117	,468	98,559						
16	8,986E-02	,359	98,918						
17	6,531E-02	,261	99,179						
18	6,316E-02	,253	99,432						
19	4,643E-02	,186	99,618						
20	3,372E-02	,135	99,753						
21	2,383E-02	9,532E-02	99,848						
22	1,910E-02	7,641E-02	99,924						
23	8,140E-03	3,256E-02	99,957						
24	5,767E-03	2,307E-02	99,980						
25	4,995E-03	1,998E-02	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán tres componentes.

Gráfico de sedimentación



En la tabla 43, presentamos la matriz de componentes.

Tabla 43. *Matriz de componentes*

	Componente		
	1	2	3
<b>iaa2</b>	,770		
<b>iaa4</b>	,876		
<b>iaa5</b>	,856		
<b>iaa6</b>	,793	-,412	
<b>iab2</b>	,859		
<b>iab4</b>	,859	-,336	
<b>iac2</b>	,741		,548
<b>iac4</b>	,525		,695
<b>iac5</b>	,789		,465
<b>iac6</b>	,826		
<b>iad2</b>	,856		
<b>iad4</b>	,897		
<b>iad5</b>	,884		
<b>iad6</b>	,765		
<b>iae2</b>	,733	,447	
<b>iae3</b>	,744	,498	
<b>iae4</b>	,741	,464	
<b>iae5</b>	,708	,596	
<b>iae6</b>	,686	,663	
<b>iaf4</b>	,874		
<b>iaf5</b>	,841	,325	
<b>iaf6</b>	,779	,388	
<b>iag2</b>	,806		
<b>iag5</b>	,869		
<b>iag6</b>	,763		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 3 componentes extraídos

### 3.9.5. Rotación de componentes

Según la matriz de componentes rotados, tabla 44, hemos obtenido tres factores.

Tabla 44. *Matriz de componentes rotados*

	Componente		
	1	2	3
<b>iaa2</b>	<b>,808</b>		
<b>iaa4</b>	<b>,913</b>		
<b>iaa5</b>	<b>,900</b>		
<b>iaa6</b>	<b>,873</b>		
<b>iab2</b>	<b>,890</b>		
<b>iab4</b>	<b>,927</b>		
<b>iac2</b>	<b>,681</b>		,628
<b>iac4</b>	,765		,472
<b>iac5</b>	<b>,732</b>		,546
<b>iac6</b>	<b>,793</b>		,329
<b>iad2</b>	<b>,885</b>		
<b>iad4</b>	<b>,935</b>		
<b>iad5</b>	<b>,921</b>		
<b>iad6</b>	<b>,805</b>		
<b>iae2</b>	,602	<b>,611</b>	
<b>iae3</b>	,593	<b>,672</b>	
<b>iae4</b>	,596	<b>,641</b>	
<b>iae5</b>	,546	<b>,749</b>	
<b>iae6</b>	,521	<b>,798</b>	
<b>iaf4</b>	<b>,811</b>	,382	
<b>iaf5</b>	<b>,765</b>	,489	
<b>iaf6</b>	<b>,692</b>	,535	
<b>iag2</b>	<b>,834</b>		
<b>iag5</b>	<b>,877</b>		
<b>iag6</b>	<b>,713</b>	,344	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

A partir de la matriz de rotación podemos comprobar que existen tres factores. No obstante vamos a explicar los dos primeros, por ser los que aglutinan las variables con pesos más altos.

El primer componente hace referencia a la planificación del currículum en diferentes niveles de concreción, desarrollo del currículum en diferentes niveles de concreción, coordinación entre el profesorado, elaboración de materiales

---

curriculares, asignación de recursos para actividades pedagógicas y evaluación del Proyecto de Centro.

El segundo componente hace referencia a la elaboración de los horarios.

De esta manera, la subdimensión de la que partíamos, “*Cómo se organiza el proceso de planificación académica (iag)*” se ha desglosado en dos subdimensiones a partir del análisis factorial, que se refieren al PROCESO DE PLANIFICACIÓN ACADÉMICA (i).

### **3.10. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CESTIONARIO: PROCESO DE FUNDAMENTACIÓN INTERNO (j).**

#### **3.10.1. Matriz de correlaciones.**

El determinante de nuestra matriz es muy bajo ( $3'152E-24$ ), lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

#### **3.10.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.**

**3.10.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 45, se observa que tenemos un valor de Chi cuadrado alto (1524,215), al que se le asocia una significación de 0'000, lo que indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.10.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Si observamos la tabla 45, comprobaremos que el valor obtenido es de 0'813 lo que supone que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial.

Tabla 45. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,813
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1524,215
	gl	435
	Sig.	,000

### 3.10.3. Determinación de las comunalidades

En la columna “Extracción” de la tabla 46, se recogen las comunalidades de cada variable. Así, podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 46. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>jaa1</b>	1,000	,848
<b>jaa4</b>	1,000	,874
<b>jaa5</b>	1,000	,881
<b>jaa6</b>	1,000	,794
<b>jab2</b>	1,000	,765
<b>jab4</b>	1,000	,829
<b>jab5</b>	1,000	,908
<b>jab6</b>	1,000	,742
<b>jac2</b>	1,000	,787
<b>jac6</b>	1,000	,672
<b>jad4</b>	1,000	,738
<b>jad5</b>	1,000	,778
<b>jad6</b>	1,000	,714
<b>jae4</b>	1,000	,894
<b>jae5</b>	1,000	,901
<b>jae6</b>	1,000	,836
<b>jaf1</b>	1,000	,837
<b>jaf6</b>	1,000	,853
<b>jag1</b>	1,000	,755

	Inicial	Extracción
<b>jag4</b>	1,000	,893
<b>jag5</b>	1,000	,855
<b>jag6</b>	1,000	,818
<b>jah2</b>	1,000	,806
<b>jah4</b>	1,000	,925
<b>jah5</b>	1,000	,852
<b>jah6</b>	1,000	,903
<b>jai2</b>	1,000	,830
<b>jai4</b>	1,000	,843
<b>jai5</b>	1,000	,828
<b>jai6</b>	1,000	,672

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.10.4. Extracción de componentes

Como podemos observar en la tabla 47, van a ser extraídos cinco componentes, que explican el 82'103% del total de la varianza.

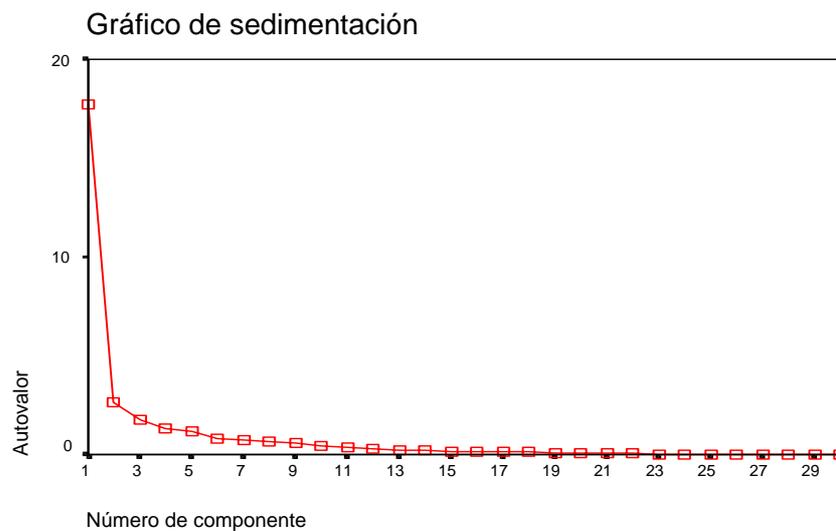
Tabla 47. *Varianza total explicada*

Componen te	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	17,745	59,149	59,149	17,745	59,149	59,149	17,430	58,099	58,099
2	2,623	8,744	67,893	2,623	8,744	67,893	2,293	7,644	65,743
3	1,767	5,889	73,782	1,767	5,889	73,782	2,262	7,541	73,283
4	1,326	4,421	78,203	1,326	4,421	78,203	1,346	4,486	77,770
5	1,170	3,900	82,103	1,170	3,900	82,103	1,300	4,334	82,103
6	,785	2,617	84,720						
7	,710	2,365	87,085						
8	,655	2,184	89,270						
9	,605	2,015	91,285						
10	,469	1,563	92,848						
11	,331	1,105	93,953						
12	,284	,946	94,899						
13	,253	,845	95,743						
14	,228	,760	96,503						
15	,176	,587	97,090						
16	,157	,522	97,612						
17	,142	,474	98,086						
18	,121	,405	98,491						
19	,100	,333	98,824						

Componente	Autovalores iniciales	% de la varianza	% acumulado	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción	% de la varianza	% acumulado	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación	% de la varianza	% acumulado
	Total			Total			Total		
20	7,987E-02	,266	99,090						
21	7,375E-02	,246	99,336						
22	4,215E-02	,141	99,477						
23	3,526E-02	,118	99,594						
24	3,029E-02	,101	99,695						
25	2,843E-02	9,475E-02	99,790						
26	2,373E-02	7,911E-02	99,869						
27	1,894E-02	6,312E-02	99,932						
28	9,808E-03	3,269E-02	99,965						
29	5,571E-03	1,857E-02	99,983						
30	4,984E-03	1,661E-02	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán tres componentes.



En la tabla 48, presentamos la matriz de componentes.

Tabla 48. *Matriz de componentes*

	Componente				
	1	2	3	4	5
<b>jaa1</b>	,895				
<b>jaa4</b>	,880				
<b>jaa5</b>	,890				

Componente					
jaa6				,678	,514
jab2	,558		,613		
jab4	,752	-,453			
jab5	,753	-,489			
jab6	,691		,432		
jac2	,727	-,421			
jac6	,659	-,421			
jad4	,772				
jad5	,830				
jad6	,791				
jae4	,874				
jae5	,880				
jae6	,819				
jaf1	,838		-,311		
jaf6	,898				
jag1	,676	,466			
jag4	,889				
jag5	,870				
jag6	,805	,315			
jah2	,738			,482	
jah4	,844				-,334
jah5	,820				
jah6	,760		-,330	,341	
jai2	,545	,542	,415		
jai4	,753	,440			
jai5	,854				
jai6		,522	,462		-,340

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 5 componentes extraídos

### 3.10.5. Rotación de componentes

Según la matriz de componentes rotados, tabla 49, hemos obtenido cinco factores.

Tabla 49. *Matriz de componentes rotados*

Componentes					
	1	2	3	4	5
jaa1	,888				

Componentes					
	1	2	3	4	5
jaa4	,879				
jaa5	,891				
jaa6	,863				
jab2	,677	,470			
jab4	,723	,528			
jab5	,714	,608			
jab6	,640	,312		-,345	
jac2	,682	,559			
jac6	,637	,477			
jad4	,762				
jad5	,843				
jad6	,801				
jae4	,888				
jae5	,904				
jae6	,855				
jaf1	,875				
jaf6	,914				
jag1	,634		,580		
jag4	,888				
jag5	,888				
jag6	,820				
jah2	,704			,389	,325
jah4	,840			,466	
jah5	,805			,429	
jah6	,767			,476	
jai2	,775		,475		
jai4	,751		,314	-,316	
jai5	,850				
jai6	,785				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

A partir de la matriz de rotación podemos comprobar que existen cinco factores. No obstante en el primero, cargan todas las variables con los pesos más altos, por lo tanto, se mantiene la subdimensión de la que partíamos “*Cómo se organiza el proceso de funcionamiento interno (ja)*”.

### 3.11. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CESTIONARIO: PROCESO DE ORGANIZACIÓN DE LOS SERVICIOS COMPLEMENTARIOS (k).

#### 3.11.1. Matriz de correlaciones.

El determinante de nuestra matriz es muy bajo ( $3'126E-12$ ) lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

#### 3.11.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.

**3.11.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 50, se observa que tenemos un valor de Chi cuadrado alto (807,985), al que se le asocia una significación de 0'000, lo que quiere decir que existen intercorrelaciones significativas.

**3.11.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Si observamos la tabla 50, comprobaremos que el valor obtenido es de 0'634, lo que supone que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial, según la escala de Kaiser, descrita con anterioridad.

Tabla 50. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,634
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	807,985
	gl	190
	Sig.	,000

### 3.11.3. Determinación de las comunalidades

Según la columna “Extracción” de la tabla 51, los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 51. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>kaa1</b>	1,000	,771
<b>kaa4</b>	1,000	,730
<b>kaa5</b>	1,000	,817
<b>kaa6</b>	1,000	,776
<b>kab2</b>	1,000	,784
<b>kab4</b>	1,000	,915
<b>kab5</b>	1,000	,912
<b>kab6</b>	1,000	,667
<b>kac2</b>	1,000	,753
<b>kac4</b>	1,000	,844
<b>kac5</b>	1,000	,700
<b>kac6</b>	1,000	,797
<b>kae2</b>	1,000	,887
<b>kae4</b>	1,000	,898
<b>kae5</b>	1,000	,867
<b>kae6</b>	1,000	,788
<b>kaf2</b>	1,000	,869
<b>kaf4</b>	1,000	,889
<b>kaf5</b>	1,000	,939
<b>kaf6</b>	1,000	,883

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.11.4. Extracción de componentes

Como podemos observar en la tabla 52, hay cinco componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos cinco componentes, que explican el 82'428% del total de la varianza. El primero de ellos explica el 44'901%.

Tabla 52. *Varianza total explicada*

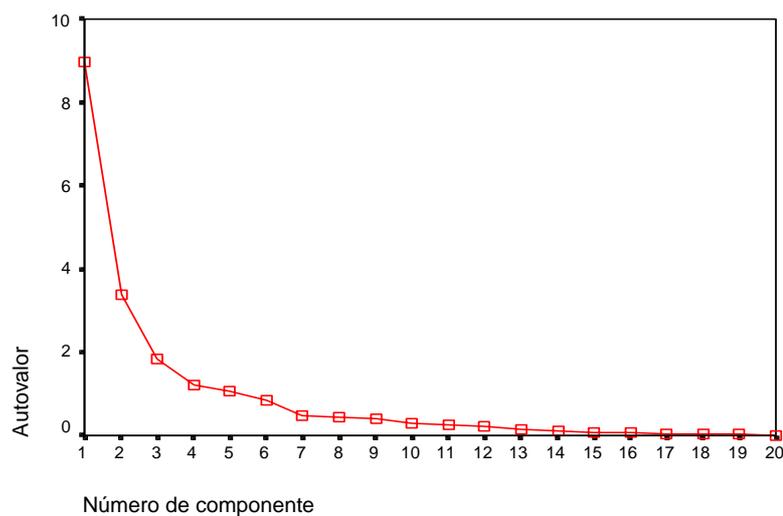
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,980	44,901	44,901	8,980	44,901	44,901	6,192	30,960	30,960

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
2	3,390	16,950	61,851	3,390	16,950	61,851	5,108	25,539	56,500
3	1,838	9,191	71,041	1,838	9,191	71,041	2,381	11,903	68,402
4	1,195	5,976	77,017	1,195	5,976	77,017	1,572	7,858	76,260
5	1,082	5,410	82,428	1,082	5,410	82,428	1,233	6,167	82,428
6	,856	4,280	86,708						
7	,485	2,425	89,133						
8	,450	2,248	91,381						
9	,416	2,079	93,460						
10	,293	1,467	94,927						
11	,252	1,261	96,188						
12	,233	1,165	97,353						
13	,159	,793	98,145						
14	,125	,623	98,768						
15	7,785E-02	,389	99,157						
16	5,696E-02	,285	99,442						
17	4,580E-02	,229	99,671						
18	3,014E-02	,151	99,822						
19	2,486E-02	,124	99,946						
20	1,074E-02	5,371E-02	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán cinco componentes. De esta manera, podemos observar como en el componente sexto el autovalor es menor que uno.

Gráfico de sedimentación



En la tabla 53, presentamos la matriz de componentes, en la que se recogen los pesos factoriales de cada variable en los cinco componentes extraídos. Como límite, hemos optado por mostrar sólo pesos mayores a 0'30.

Tabla 54. *Matriz de componentes*

Componente					
	1	2	3	4	5
<b>kaa1</b>	,648	,498	,304		
<b>kaa4</b>	,711	,442			
<b>kaa5</b>	,584	,645			
<b>kaa6</b>	,388	,568	,549		
<b>kab2</b>	,598	,480	-,367		
<b>kab4</b>	,735	,474	-,384		
<b>kab5</b>	,743	,447	-,373		
<b>kab6</b>	,605	,399		,327	
<b>kac2</b>	,721		,429		
<b>kac4</b>	,781	-,318			
<b>kac5</b>	,749		,355		
<b>kac6</b>	,641	-,419	,458		
<b>kae2</b>	,621	-,506			-,347
<b>kae4</b>	,748	-,341			-,413
<b>kae5</b>	,802	-,311			-,306
<b>kae6</b>	,694	-,394			-,329
<b>kaf2</b>	,660	-,449			,421
<b>kaf4</b>	,797		-,313		
<b>kaf5</b>				,897	
<b>kaf6</b>	,705	-,372	-,310		,389

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 5 componentes extraídos

### 3.11.5. Rotación de componentes

Hemos empleado, el método de rotación quartimax. Según la matriz de componentes rotados, tabla 55, hemos obtenido cinco factores, por lo que podemos afirmar que existen cinco factores. Sin embargo, para interpretarlos, examinamos los pesos que en cada uno de ellos obtienen los ítems. De esta manera, comprobamos que los ítems se aglutinan de la siguiente manera:

Tabla 55. *Matriz de componentes rotados*

Componente					
	1	2	3	4	5
<b>kaa1</b>		<b>,611</b>	,579		

Componente					
	1	2	3	4	5
<b>kaa4</b>		<b>,792</b>			
<b>kaa5</b>		<b>,664</b>	,603		
<b>kaa6</b>		<b>,784</b>	,344		
<b>kab2</b>		<b>,857</b>			
<b>kab4</b>		<b>,925</b>			
<b>kab5</b>		<b>,923</b>			
<b>kab6</b>		<b>,631</b>	,355		,323
<b>kac2</b>	<b>,657</b>		,497		
<b>kac4</b>	<b>,751</b>			,410	
<b>kac5</b>	<b>,559</b>	,327	,511		
<b>kac6</b>	<b>,818</b>		,340		
<b>kae2</b>	<b>,885</b>				
<b>kae4</b>	<b>,823</b>	,360			
<b>kae5</b>	<b>,829</b>	,377			
<b>kae6</b>	<b>,848</b>				
<b>kaf2</b>	<b>,688</b>			,602	
<b>kaf4</b>	<b>,620</b>	,429		,550	
<b>kaf5</b>	<b>,954</b>				
<b>kaf6</b>	<b>,644</b>			,577	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

A partir de la matriz de rotación podemos comprobar que existen cinco factores. No obstante vamos a explicar los dos primeros, por ser los que aglutinan las variables con pesos más altos.

El primer componente hace referencia a la relación con las autoridades educativas y otras instituciones.

El segundo componente hace referencia a cómo se organiza el mantenimiento de las instalaciones y equipos; el comedor escolar y la biblioteca escolar.

La subdimensión de la que partíamos: “*cómo se organiza el proceso de organización de los servicios complementarios*” se ha desglosado en dos, una que se refiere a *cómo se organizan los servicios complementarios* y la otra que hace referencia a *la relación con otras instituciones en el proceso de organización de los servicios complementarios*.

### 3.12. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CESTIONARIO: *PROCESO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES (I)*.

#### 3.12.1. Matriz de correlaciones.

El determinante de nuestra matriz es muy bajo ( $1'468E-09$ ), lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

#### 3.12.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.

**3.12.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 56, se observa que tenemos un valor de Chi cuadrado alto (796,636), al que se le asocia una significación de 0'000, lo que indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.12.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Si observamos la tabla 56, comprobaremos que el valor obtenido es de 0'888, lo que supone que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial, según la escala de Kaiser, descrita con anterioridad.

Tabla 56. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,888
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	796,636
	gl	105
	Sig.	,000

Nos encontramos entonces con una matriz de correlaciones que supera suficientemente todas las condiciones para que pueda realizarse el análisis factorial.

### 3.12.3. Determinación de las comunalidades

Según la columna “Extracción” de la tabla 57, los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 57. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>laa2</b>	1,000	,886
<b>laa4</b>	1,000	,860
<b>laa5</b>	1,000	,890
<b>laa6</b>	1,000	,892
<b>lab2</b>	1,000	,694
<b>lab5</b>	1,000	,748
<b>lab6</b>	1,000	,547
<b>lad2</b>	1,000	,773
<b>lad4</b>	1,000	,895
<b>lad5</b>	1,000	,830
<b>lad6</b>	1,000	,865
<b>lag2</b>	1,000	,851
<b>lag4</b>	1,000	,910
<b>lag5</b>	1,000	,925
<b>lag6</b>	1,000	,801

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.12.4. Extracción de componentes

Como podemos observar en la tabla 58, hay tres componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos tres componentes, que explican el 82,436% del total de la varianza. El primero de ellos explica el 68,026%, es decir, con un solo componente se logra explicar más de la mitad de la variabilidad. En dicha tabla se contempla un máximo de 15 componentes.

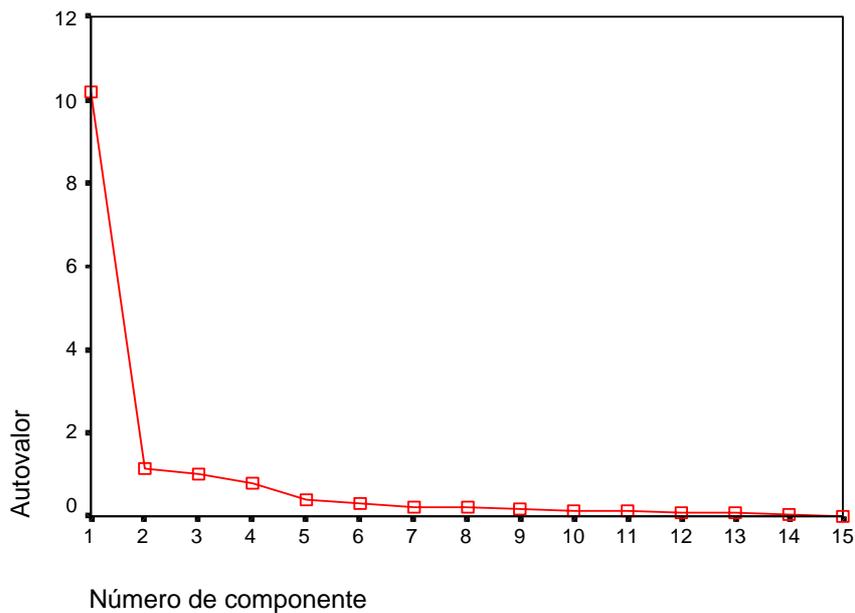
Tabla 58. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,204	68,026	68,026	10,204	68,026	68,026	10,145	67,634	67,634
2	1,133	7,555	75,581	1,133	7,555	75,581	1,156	7,708	75,342
3	1,028	6,855	82,436	1,028	6,855	82,436	1,064	7,094	82,436
4	,776	5,173	87,609						
5	,416	2,776	90,385						
6	,323	2,153	92,538						
7	,220	1,464	94,002						
8	,206	1,371	95,373						
9	,190	1,266	96,640						
10	,142	,948	97,588						
11	,114	,757	98,345						
12	9,798E-02	,653	98,999						
13	7,163E-02	,478	99,476						
14	5,743E-02	,383	99,859						
15	2,117E-02	,141	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán tres componentes. De esta manera, podemos observar como en el cuarto componente el autovalor es menor que uno.

Gráfico de sedimentación



En la tabla 59, presentamos la matriz de componentes, en la que se recogen los pesos factoriales de cada variable en los tres componentes extraídos. Como límite, hemos optado por mostrar sólo pesos mayores a 0'30.

Tabla 59. *Matriz de componentes*

	xComponente		
	1	2	3
<b>laa2</b>	,781	-,523	
<b>laa4</b>	,843	-,379	
<b>laa5</b>	,851		
<b>laa6</b>	,866		-,328
<b>lab2</b>	,820		
<b>lab5</b>	,797		-,332
<b>lab6</b>	,613	,414	
<b>lad2</b>	,798		
<b>lad4</b>	,844		,426
<b>lad5</b>	,802		,432
<b>lad6</b>	,816		,445
<b>lag2</b>	,903		
<b>lag4</b>	,911		
<b>lag5</b>	,902		
<b>lag6</b>	,781	,393	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 3 componentes extraídos

### 3.12.5. Rotación de componentes

Hemos empleado, el método de rotación quartimax. Según la matriz de componentes rotados, tabla 60, hemos obtenido tres factores, por lo que podemos afirmar que existen tres factores. Sin embargo, para interpretarlos, examinamos los pesos que en cada uno de ellos obtienen los ítems. De esta manera, comprobamos que los ítems se aglutinan de la siguiente manera:

Tabla 60. *Matriz de componentes rotados*

	xComponente		
	1	2	3
<b>laa2</b>	,752	,564	
<b>laa4</b>	,824	,426	
<b>laa5</b>	,850	,344	
<b>laa6</b>	,871		

	xComponente		
	1	2	3
lab2	,829		
lab5	,812		
lab6	,634	-,381	
lad2	,765		,350
lad4	,816		,478
lad5	,773		,481
lad6	,790		,491
lag2	,911		
lag4	,925		
lag5	,924		
lag6	,811	-,336	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

A partir de la matriz de rotación podemos comprobar que existen tres factores. No obstante vamos a explicar sólo el primero, por ser el que aglutina las variables con los pesos más altos.

Se mantiene, por tanto, la subdimensión de la que partíamos y que hace referencia a *cómo se organiza el proceso de actividades extraescolares*.

### **3.13. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CESTIONARIO: SATISFACCIÓN CON EL CENTRO DIRIGIDO A FAMILIAS Y ALUMNADO (*m*).**

#### **3.13.1. Matriz de correlaciones.**

El valor del determinante de la matriz ( $1'419E-03$ ), como es bajo, nos indica la existencia de variables con correlaciones entre sí altas, por lo que decidimos continuar con el análisis factorial.

#### **3.13.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.**

**3.11.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 61, se observa que tenemos un valor de Chi cuadrado alto (66,671), al que se le asocia una significación de 0'001, lo que quiere decir que no existen intercorrelaciones significativas. Esto indica que la matriz de datos no es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.11.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Valores pequeños de KMO cuestionan el empleo del modelo factorial dado que las correlaciones entre pares de variables no pueden explicarse por otras. Si observamos la tabla 61, comprobaremos que el valor obtenido es de 0'509. Kaiser caracteriza este valor en la categoría “inaceptable”. Por tanto, según la matriz de correlaciones, la prueba de esfericidad de Barlett y la de Kaiser, nos encontramos con una matriz que no es adecuada para continuar con el análisis factorial, probablemente, ya lo hemos dicho anteriormente, porque las variables sean ya, casi independientes entre sí y, por tanto, no tenga sentido buscar otras dimensiones ortogonales que nos definan aspectos independientes.

Tabla 61. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,509
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	66,671
	gl	36
	Sig.	,001

Esta dimensión quedaría constituida por las dos subdimensiones de las que partíamos: una que hace referencia a la *satisfacción de la formación que dispensa el centro y la calidad de los servicios* y la otra con respecto a la *satisfacción de otros aspectos complementarios*.

### 3.14. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CESTIONARIO: *SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO* (n).

#### 3.14.1. Matriz de correlaciones.

El determinante de nuestra matriz es muy bajo ( $7'892E-09$ ), lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

#### 3.14.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.

**3.14.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 62, se observa que tenemos un valor de Chi cuadrado alto (471,946), al que se le asocia una significación de 0'000, lo que quiere decir que existen intercorrelaciones significativas. Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.14.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Si observamos la tabla 62, comprobaremos que el valor obtenido es de 0'775, lo que supone que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial, según la escala de Kaiser, descrita con anterioridad.

Tabla 62. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,775
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	471,946
	gl	105
	Sig.	,000

### 3.14.3. Determinación de las comunalidades

En la columna “Extracción” de la tabla 63 se recogen las comunalidades de cada variable. Así, podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 63. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>naa3</b>	1,000	,758
<b>nab3</b>	1,000	,811
<b>nac3</b>	1,000	,889
<b>nad1</b>	1,000	,696
<b>nae1</b>	1,000	,835
<b>naf2</b>	1,000	,900
<b>nag3</b>	1,000	,678
<b>nah1</b>	1,000	,787
<b>nai3</b>	1,000	,804
<b>nak3</b>	1,000	,605
<b>nba3</b>	1,000	,770
<b>nbb3</b>	1,000	,610
<b>nb3</b>	1,000	,742
<b>nbf3</b>	1,000	,843
<b>nbg3</b>	1,000	,861

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.14.4. Extracción de componentes

Como podemos observar en la tabla 64, hay cuatro componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos cuatro componentes, que explican el 77,263% del total de la varianza. El primero de ellos explica el 37'600%. En dicha tabla se contempla un máximo de 15 componentes.

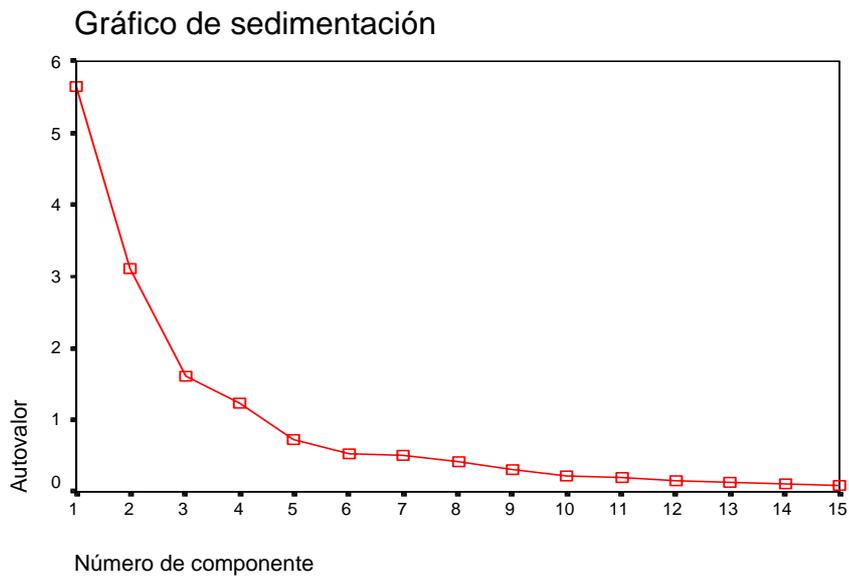
Tabla 64. *Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,640	37,600	37,600	5,640	37,600	37,600	4,446	29,637	29,637
2	3,118	20,787	58,387	3,118	20,787	58,387	4,060	27,065	56,702
3	1,602	10,679	69,066	1,602	10,679	69,066	1,779	11,862	68,564
4	1,230	8,198	77,263	1,230	8,198	77,263	1,305	8,699	77,263

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
5	,735	4,901	82,164						
6	,539	3,595	85,759						
7	,508	3,385	89,144						
8	,414	2,761	91,905						
9	,310	2,067	93,972						
10	,217	1,448	95,421						
11	,195	1,300	96,720						
12	,160	1,067	97,788						
13	,135	,903	98,691						
14	,105	,701	99,391						
15	9,133E-02	,609	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán cuatro componentes. De esta manera, podemos observar como en el quinto componente el autovalor es menor que uno.



En la tabla 65, presentamos la matriz de componentes, en la que se recogen los pesos factoriales de cada variable en los seis componentes extraídos. Hemos optado por mostrar sólo pesos mayores a 0'30.

Tabla 65. *Matriz de componentes*

	1	2	3	4
<b>naa3</b>	,766			
<b>nab3</b>	,705	-,535		
<b>nac3</b>	,846			-,381
<b>nad1</b>	,475	,638		
<b>nae1</b>	,571	-,644		
<b>naf2</b>	,555	-,734		
<b>nag3</b>	,563	,558		
<b>nah1</b>	,623		-,577	
<b>nai3</b>	,689		-,301	-,433
<b>nak3</b>	,503	,533		
<b>nba3</b>	,525	,606	-,343	
<b>nbb3</b>	,312	,536	,461	
<b>nbd3</b>	,434		,707	
<b>nbf3</b>	,565			,695
<b>nbg3</b>	,817			-,430

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 4 componentes extraídos

### 3.14.5. Rotación de componentes

Según la matriz de componentes rotados (tabla 66) hemos obtenido cuatro factores, por lo que podemos afirmar que existen cuatro factores. Sin embargo, para interpretarlos, examinamos los pesos que en cada uno de ellos obtienen los ítems. De esta manera, comprobamos que los ítems se aglutinan de la siguiente manera:

Tabla 66. *Matriz de componentes rotados*

	1	2	3	4
<b>naa3</b>	<b>,723</b>		,420	
<b>nab3</b>	<b>,844</b>			
<b>nac3</b>	<b>,589</b>	,446	,322	,489
<b>nad1</b>		<b>,826</b>		
<b>nae1</b>	<b>,893</b>			
<b>naf2</b>	<b>,927</b>			
<b>nag3</b>		<b>,798</b>		
<b>nah1</b>	<b>,647</b>	,404	-,431	
<b>nai3</b>	,359	<b>,619</b>		,517
<b>nak3</b>		<b>,670</b>	,324	
<b>nba3</b>		<b>,853</b>		
<b>nbb3</b>		,533	<b>,540</b>	
<b>nbd3</b>	,370		<b>,770</b>	
<b>nbf3</b>	,359	<b>,518</b>		-,514

	1	2	3	4
<b>nbg3</b>	<b>,595</b>	,420		,534

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

A partir de la matriz de rotación podemos comprobar que existen cuatro factores. No obstante vamos a explicar los tres primeros, por ser los que aglutinan las variables con mayores pesos.

El primer componente hace referencia a la **SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO EN CUANTO A:**

1. Las condiciones de trabajo (naa).
2. La participación en los planes del centro y en el desarrollo de los mismo
3. nah).
4. La comunicación con los directivos del centro (nab).
5. La comunicación entre el personal del centro (nac).
6. Las relaciones interpersonales que se dan en el centro (nbg).
7. Reconocimiento del trabajo del personal (nae)
8. Estilo de dirección del centro (naf).

El segundo componente hace referencia a la **SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO CON RESPECTO A SU:**

1. Formación (nad).
2. Capacitación (nag).
3. Trabajo en equipo (nai).
4. Resultados del alumnado (nak).
5. Desarrollo profesional (asistencia cursos, seminarios..) (nba).

---

6. Uso de las instalaciones suministradas por el centro (nbf).

El tercer componente, hace referencia a la SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO CON RESPECTO A:

1. Absentismo escolar (nbb).
2. La estabilidad del personal en el centro (nbd).

De esta manera, podemos concluir afirmando que se mantiene la dimensión de la que partíamos: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO, sin embargo, habíamos considerado dos subdimensiones: PERCEPCIÓN QUE EL PROFESORADO TIENE DE SU CENTRO (naa, nab, nac, nad, nae, naf, nag, nah, nai, nak) Y MEDIDAS COMPLEMENTARIAS ESTABLECIDAS POR EL CENTRO RELATIVAS A LA SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO (nba, nbb, nbd, nbf, nbg), y a partir del análisis factorial hemos obtenido tres que agrupan las 15 áreas de las que partíamos, como hemos descrito anteriormente.

### **3.15. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO: *IMPACTO EN LA SOCIEDAD* (o) DIRIGIDO AL PROFESORADO Y FAMILIA.**

#### **3.15.1. Matriz de correlaciones.**

El determinante de nuestra matriz es muy bajo ( $6'378E-02$ ), lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

#### **3.15.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.**

**3.15.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 68, se observa que tenemos un valor de Chi cuadrado alto (106,882), al que se le asocia una significación de 0'000, lo que quiere decir que existen intercorrelaciones

significativas. Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.15.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Si observamos la tabla 68, comprobaremos que el valor obtenido es de 0'833, lo que supone que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial, según la escala de Kaiser, descrita con anterioridad.

Tabla 68. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,833
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	106,882
	gl	21
	Sig.	,000

### 3.15.3. Determinación de las comunalidades

En la columna “Extracción” de la tabla 69 se recogen las comunalidades de cada variable. Así, podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 69. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>naa3</b>	1,000	,758
<b>nab3</b>	1,000	,811
<b>nac3</b>	1,000	,889
<b>nad1</b>	1,000	,696
<b>nae1</b>	1,000	,835
<b>naf2</b>	1,000	,900
<b>nag3</b>	1,000	,678
<b>nah1</b>	1,000	,787
<b>nai3</b>	1,000	,804

	Inicial	Extracción
<b>nak3</b>	1,000	,605
<b>nba3</b>	1,000	,770
<b>nbb3</b>	1,000	,610
<b>nbd3</b>	1,000	,742
<b>nbf3</b>	1,000	,843
<b>nbg3</b>	1,000	,861

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.15.4. Extracción de componentes

Según la tabla 70, se ha extraído un único componente, que explica el 51'343% del total de la varianza. En dicha tabla se contempla un máximo de 7 componentes.

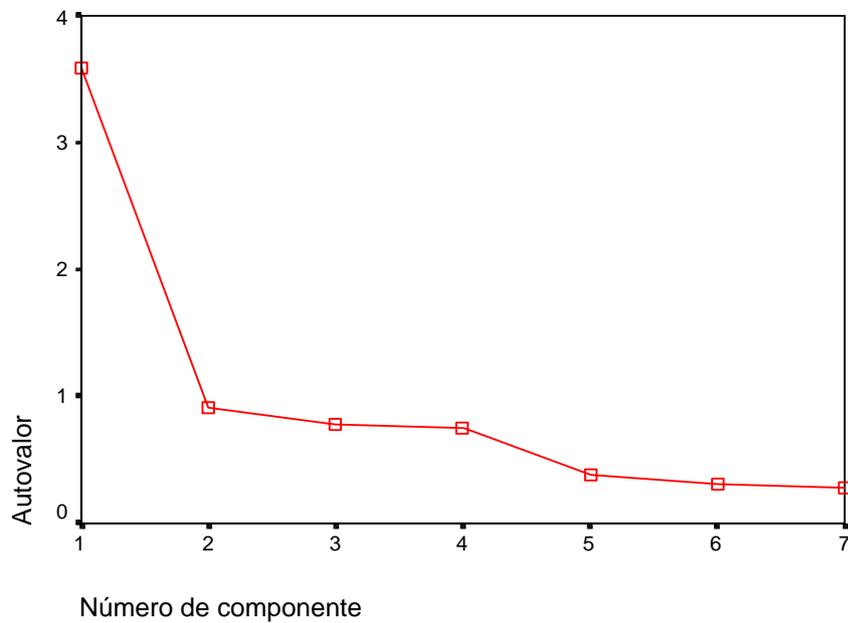
Tabla 70. *Varianza total explicada*

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,594	51,343	51,343	3,594	51,343	51,343
2	,908	12,968	64,311			
3	,774	11,056	75,368			
4	,746	10,655	86,022			
5	,384	5,491	91,514			
6	,308	4,397	95,911			
7	,286	4,089	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerá un único componente. De esta manera, podemos observar como en el segundo componente el autovalor es menor que uno.

## Gráfico de sedimentación



En la tabla 71, presentamos la matriz de componentes, en la que se recogen los pesos factoriales de cada variable en el componente extraído. Hemos optado por mostrar sólo pesos mayores a 0'30.

Tabla 71. *Matriz de componentes*

Componente	
	1
<b>oaa3</b>	,848
<b>oac3</b>	,631
<b>oae3</b>	,707
<b>oaf3</b>	,820
<b>oag3</b>	,829
<b>oah3</b>	,540
<b>obd3</b>	,570

Método de extracción:  
Análisis de componentes principales.  
a 1 componentes extraídos

### **3.15.5. Rotación de componentes**

Hemos empleado el método de rotación quartimax, aunque la solución no ha podido ser rotada, por lo que podemos concluir afirmando que se matienen las dos subdimensiones de las que partíamos: *1. Percepción que la sociedad tiene del centro y 2. Medidas adicionales con el impacto del centro en la sociedad.*

## **3.17. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO: RESULTADOS QUE OBTIENE EL CENTRO (o) DIRIGIDO AL PROFESORADO, FAMILIA Y ALUMANDO.**

### **3.16.1. Matriz de correlaciones.**

El determinante de nuestra matriz es muy bajo ( $2'741E-07$ ), lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

### **3.16.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.**

**3.16.2.1. La Prueba de esfericidad de Bartlett.** En la tabla 76, se observa que tenemos un valor de Chi cuadrado alto (707,634), al que se le asocia una significación de 0'000, lo que indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

**3.16.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO.** Si observamos la tabla 76, comprobaremos que el valor obtenido es de 0'784, lo que supone que la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial, según la escala de Kaiser, descrita con anterioridad.

Tabla 76. *KMO y prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,784
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	707,634
	gl	171
	Sig.	,000

### 3.16.3. Determinación de las comunalidades

En la columna “Extracción” de la tabla 77, se recogen las comunalidades de cada variable. Así, podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 77. *Comunalidades*

	Inicial	Extracción
<b>paa1</b>	1,000	,810
<b>pab3</b>	1,000	,641
<b>pac3</b>	1,000	,749
<b>pad3</b>	1,000	,826
<b>pba3</b>	1,000	,790
<b>pbb3</b>	1,000	,731
<b>pbc3</b>	1,000	,692
<b>pbd3</b>	1,000	,690
<b>pca3</b>	1,000	,670
<b>pcb3</b>	1,000	,856
<b>pcc3</b>	1,000	,687
<b>pcd3</b>	1,000	,749
<b>pce3</b>	1,000	,801
<b>pda3</b>	1,000	,748
<b>pdb3</b>	1,000	,646
<b>pd3</b>	1,000	,710
<b>pea3</b>	1,000	,822
<b>peb1</b>	1,000	,757
<b>ped3</b>	1,000	,826

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

### 3.16.4. Extracción de componentes

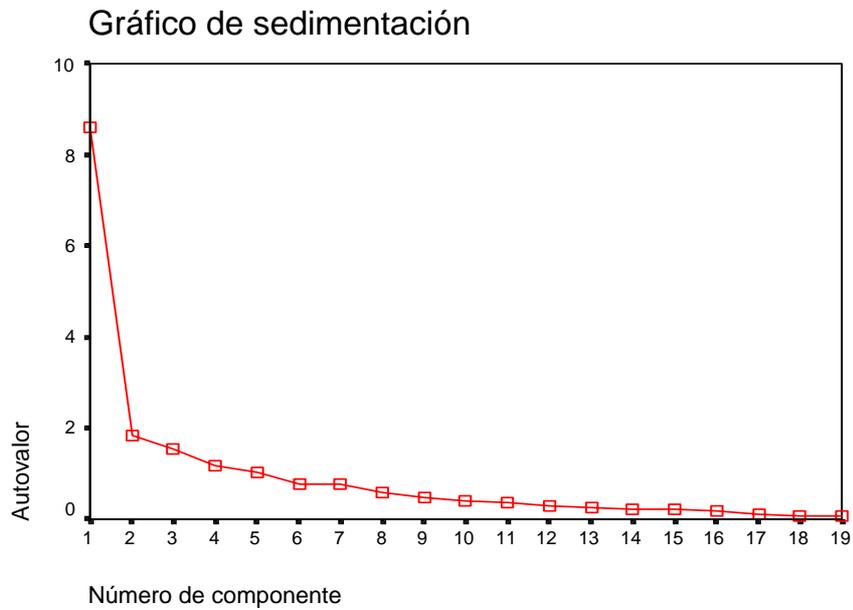
El método que vamos a utilizar es el de componentes principales. Como podemos observar en la tabla 78, se han extraído cinco componentes que explican el 74,733% del total de la varianza. Con el primero se explica casi la mitad de la varianza, es decir, el 45'321. En dicha tabla se contempla un máximo de 19 componentes.

Tabla 78. *Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,611	45,321	45,321	8,611	45,321	45,321	5,476	28,820	28,820
2	1,850	9,738	55,059	1,850	9,738	55,059	4,154	21,863	50,683
3	1,546	8,135	63,193	1,546	8,135	63,193	1,616	8,505	59,188
4	1,177	6,196	69,389	1,177	6,196	69,389	1,504	7,916	67,104
5	1,015	5,344	74,733	1,015	5,344	74,733	1,449	7,629	74,733
6	,782	4,115	78,848						
7	,756	3,976	82,825						
8	,587	3,092	85,917						
9	,460	2,420	88,337						
10	,404	2,124	90,461						
11	,353	1,860	92,320						
12	,311	1,635	93,955						
13	,275	1,449	95,404						
14	,233	1,225	96,629						
15	,217	1,143	97,772						
16	,167	,879	98,651						
17	,109	,572	99,223						
18	8,898E-02	,468	99,691						
19	5,863E-02	,309	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán cinco componentes. De esta manera, podemos observar como en el sexto componente el autovalor es menor que uno.



En la tabla 79, presentamos la matriz de componentes, en la que se recogen los pesos factoriales de cada variable en los cinco componentes extraídos. Como límite, hemos optado por mostrar sólo pesos mayores a 0'30.

*Tabla 79. Matriz de componentes*

	Componente				
	1	2	3	4	5
<b>paa1</b>	,568		,474	,465	
<b>pab3</b>	,611		,383		
<b>pac3</b>	,583		,324	-,548	
<b>pad3</b>	,712			-,563	
<b>pba3</b>	,796				
<b>pbb3</b>	,791	-,303			
<b>pbc3</b>	,696	-,409			
<b>pbd3</b>	,816				
<b>pca3</b>	,679				-,321
<b>pcb3</b>	,725	,418	-,353		
<b>pcc3</b>	,658				-,398
<b>pcd3</b>	,610	-,336	,374		
<b>pce3</b>	,304	,580	,403		,385
<b>pda3</b>	,640	,497			

Componente					
	1	2	3	4	5
<b>pdb3</b>	,671	,336			
<b>pd3</b>	,752		-,303		
<b>pea3</b>	,814	-,315			
<b>peb1</b>	,571		-,513		,302
<b>ped3</b>	,600	-,529			,318

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a 5 componentes extraídos

### 3.16.5. Rotación de componentes

Hemos empleado el método de rotación quartimax, obteniendo cinco componentes, según la matriz de componentes rotados, (tabla 80).

Tabla 80. *Matriz de componentes rotados*

Componente					
	1	2	3	4	5
<b>paa1</b>	,549			<b>,676</b>	
<b>pab3</b>	<b>,495</b>			,410	,444
<b>pac3</b>	,476				<b>,684</b>
<b>pad3</b>	,472	,419			<b>,636</b>
<b>pba3</b>	<b>,798</b>	,328			
<b>pbb3</b>	<b>,697</b>		,383		
<b>pbc3</b>	<b>,792</b>				
<b>pbd3</b>	<b>,658</b>	,480			
<b>pca3</b>	,453	<b>,645</b>			
<b>pcb3</b>		<b>,889</b>			
<b>pcc3</b>	,493	<b>,613</b>			
<b>pcd3</b>	<b>,847</b>				
<b>pce3</b>				<b>,837</b>	
<b>pda3</b>		<b>,703</b>			,397
<b>pdb3</b>		<b>,750</b>			
<b>pd3</b>	,327	<b>,711</b>			
<b>pea3</b>	<b>,717</b>		,455		
<b>peb1</b>		,383	<b>,711</b>		
<b>ped3</b>	,547		<b>,711</b>		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.  
a La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

A partir de la matriz de rotación podemos comprobar que existen cinco factores.

El primero, RESULTADOS DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ACADÉMICA, hace referencia a:

- La acción tutorial (pab3),
- La consecución de los objetivos planteados (pba3),
- Grado de consecución de lo que se programa (pbb3),
- La coordinación entre el profesorado (pbc3),
- La elaboración de materiales para el desarrollo de las clases (pbd3),
- Las relaciones de convivencia (pcd3)
- El desarrollo de las actividades extraescolares y complementarias (pea3).

El segundo RESULTADOS DEL PROCESO DE FUNCIONAMIENTO INTERNO, hace referencia a :

- La gestión administrativa (pca3),
- La gestión económica (pcb3),
- La gestión del material escolar (pcc3),
- La gestión del mantenimiento de las instalaciones y equipos (pdc3)
- Las relaciones del centro con las autoridades educativas y las instituciones (pda3),
- Las medidas sobre seguridad en el centro (pdb3),

El tercero, RESULTADOS DEL PROCESO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES, hace referencia a:

- La gestión de la Asociación de Padres (peb1)
- Actividades organizadas y realizadas referentes al deporte escolar (ped3).

El cuarto, MEDIDA DEL RESULTADO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE, hace referencia a:

- Resultados académicos (paa1).
- Control de asistencia del alumnado (pce3).

El quinto, RESULTADOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE, hace referencia a:

- Tratamiento y atención a la diversidad (pac3).
- Orientación académica y profesional (pad3).

Como consecuencia de los resultados obtenidos a partir del análisis factorial, podemos considerar los cinco factores descritos anteriormente, relacionados con LOS RESULTADOS QUE OBTIENE EL CENTRO, ya que se corresponden con las cinco subdimensiones que habíamos considerado en la planificación y desarrollo de este cuestionario. No obstante, como resultado del análisis factorial, las áreas e ítems, han sido reagrupados como hemos descrito anteriormente, cambiando la estructura inicial de la que partíamos tal y como puede comprobarse en el modelo descrito en el capítulo VI.

Para concluir, reiterar que hemos realizado el análisis factorial por dimensiones debido a que el programa estadístico SPSS 10.0 no nos ha permitido hacerlo de forma global. De esta manera, se han reestructurado las subdimensiones a partir de las respuestas a los cuestionarios por parte del profesorado, familias y alumnado, manteniendo las dimensiones de las que partíamos a partir del ajuste del modelo EFQM.

#### **4. FIABILIDAD**

Hemos calculado el coeficiente de fiabilidad “alfa de cronbach” para cada uno de los cuestionarios, obteniendo los siguientes resultados:

**DINAMIZACIÓN A**

N de Casos = 42,0                      N de Items = 39

Alpha = ,9811

**PROYECTO DE CENTRO B**

N de Casos = 45,0                      N de Items = 39

Alpha = ,9850

**RECURSOS HUMANOS C**

N de Casos = 38,0                      N de Items = 64

Alpha = ,9879

**RECURSOS ECONÓMICOS D**

N de Casos = 41,0                      N de Items = 10

Alpha = ,9492

**RECURSOS MATERIALES E**

N de Casos = 45,0                      N de Items = 12

Alpha = ,9162

**INSTALACIONES Y SERVICIOS F**

N de Casos = 43,0                      N de Items = 13

Alpha = ,9305

**RECURSOS TECNOLÓGICOS G**

N de Casos = 45,0                      N de Items = 4

Alpha = ,8238

**PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE H**

N de Casos = 43,0                      N de Items = 28

Alpha = ,9498

**PROCESO DE PLANIFICACIÓN ACADÉMICA I**

N de Casos = 43,0                      N de Items = 25

Alpha = ,9751

**PROCESO DE FUNDAMENTACIÓN INTERNO J**

N de Casos = 40,0                      N de Items = 30

Alpha = ,9527

**PROCESO DE ORGANIZACIÓN DE LOS SERVICIOS  
COMPLEMENTARIOS K**

N de Casos = 39,0                      N de Items = 20

Alpha = ,8610

**PROCESO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES L**

N de Casos = 46,0                      N de Items = 15

Alpha = ,9648

### **SATISFACCIÓN CON EL CENTRO M**

N de Casos = 15,0                      N de Items = 9

Alpha = ,8166

### **SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO N**

N de Casos = 47,0                      N de Items = 15

Alpha = ,8750

### **IMPACTO EN LA SOCIEDAD PRDEESORES Y FAMILIA O**

N de Casos = 48,0                      N de Items = 7

Alpha = ,8308

### **RESULTADOS QUE OBTIENE EL CENTRO P**

N de Casos = 50,0                      N de Items = 19

Alpha = ,9290

De esta manera, podemos concluir afirmando que los resultados obtenidos con dichos cuestionarios son válidos para medir las dimensiones del modelo de evaluación y fiables ya que miden con seguridad.

Nos gustaría terminar este capítulo señalando que hemos realizado el estudio de validación de constructo y fiabilidad no para generalizar los resultados obtenidos a otros centros, sino para comprobar si se mantiene la estructura de las dimensiones con respecto a subdimensiones y áreas de las que partíamos de manera que nos permitiese realizar de manera fiable el diagnóstico del centro.

## **Capítulo VIII**

# **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS PARA LA AUTOEVALUACIÓN**

## **1. INTRODUCCIÓN**

El objetivo del análisis de los datos ha sido identificar aquellas áreas en las que el centro es fuerte y aquellas otras en las que necesita mejorar. El análisis lo ha realizado el grupo de expertos externos con la intención de facilitar a los diferentes sectores de la comunidad educativa, constituidos en grupos de trabajo, un dossier con los resultados del análisis para interpretarlos y detectar, como hemos señalado anteriormente, aspectos fuertes y débiles del centro. A partir de este momento, los grupos de trabajo, a través de un proceso de autorreflexión, interpretan los resultados obtenidos y elaboran los informes de cada cuestionario para el desarrollo y la puesta en marcha de planes de mejora.

Para el tratamiento de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 9.0, obteniéndose los siguientes estadísticos descriptivos: la suma, la media, la desviación típica, el número de casos válidos y los casos perdidos para cada una de las variables o ítems.

## 2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Mediante un proceso de autorreflexión por parte del profesorado, familia, alumnado y expertos externos, se acordó que los diferentes sectores de la comunidad educativa interpretaran los datos obtenidos tras el análisis de las respuestas a los cuestionarios. Teniendo en cuenta que la escala de los cuestionarios del bloque: ¿Qué hace el centro?, oscila entre 1(nunca) y 6 (siempre) y la correspondiente al bloque ¿Qué obtiene el centro?, oscila entre 1(muy negativamente) y 6 (muy positivamente), se ha elaborado una escala para clasificar a las áreas e ítems, en:

<b>PUNTOS FUERTES</b>	Puntuación media MAYOR O IGUAL QUE 5: Área fuerte.
	Puntuación media IGUAL O MAYOR QUE 4 Y MENOR QUE 5: Área fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales.
<b>PUNTOS DIFUSOS</b>	Puntuación media MAYOR QUE 3 Y MENOR QUE 4: Área difusa. En este caso la necesidad de un plan de actuación se debe establecer tras una discusión de grupo sobre los aspectos positivos y negativos que muestra.
<b>PUNTOS DÉBILES</b>	Puntuación media MAYOR QUE 2 Y MENOR O IGUAL QUE 3: Área débil con necesidades de mejora en aspectos concretos. En este caso son los ítems (cuestiones) los que marcan las debilidades del área.
	Puntuación media MENOR O IGUAL QUE 2: Área de mejora que requiere obligatoriamente un plan de actuación. En este caso el área globalmente necesita mejora.

No obstante, los grupos de trabajo estudiarán la variabilidad de las respuestas en las que hubiera grandes discrepancias o heterogeneidad en las mismas con objeto de realizar propuestas de mejora.

**Para el proceso de autoevaluación proponemos el siguiente sistema de trabajo:**

1. Constitución de grupos y elección de un coordinador para cada uno.
2. Facilitación de un dossier a cada grupo con los resultados de los análisis estadísticos de los distintos bloques que recogen las dimensiones, subdimensiones, áreas e ítems.
3. Reunión de los grupos para análisis de una dimensión según el modelo propuesto para autoevaluación. En la tabla se indica: dimensión, subdimensión y área, así como la valoración del área según su puntuación media, pudiendo ser ésta: fuerte, difusa o débil.
4. Clasificación de los ítems según su media en: fuertes, difusos o débiles.
5. Elaboración del informe. Para interpretar los resultados, es necesario diferenciar entre el primer bloque ¿qué hace el centro? y el segundo ¿qué obtiene?.

De esta manera, para el bloque primero, constituido por las siguientes dimensiones: (1) dinamización, (2) proyecto de centro, (3) recursos y (4) procesos, proponemos proceder de la siguiente manera:

Interpretación y justificación de la clasificación del área en: fuerte, difusa o débil, apoyándonos en los ítems. Para interpretar los ítems habrá que tener en cuenta que:

- Un ítem que tiene un 1 reflejaría si dicha área está fundamentada, es decir si la acción que propone el área en cuestión está basada en los fines y objetivos que refleja el Proyecto de Centro.
- Un ítem que tiene un 2 reflejaría si dicha área está planificada, es decir si la acción que propone el área en cuestión se realiza de manera ordenada y estructurada.
- Un ítem que tiene un 4 indicaría que se revisa con periodicidad, es decir, si se comprueba el cumplimiento de la acción que propone el área en cuestión tras un periodo de tiempo establecido (trimestralmente,...).
- Un ítem que tiene un 5 indicaría que se implantan mejoras, es decir, si tras la revisión del área se introducen las mejoras que sean consideradas necesarias.
- Un ítem que tiene un 6 reflejaría que está integrada en el trabajo ordinario, es decir si la acción que propone el área en cuestión forma parte del trabajo cotidiano del Centro.

Como se puede observar no aparece el ítem codificado con 3, esto es debido a que, tras el proceso de validación de contenido, el profesorado eliminó los ítems en el cuestionario que hacían referencia a si la acción que proponía el área en cuestión era preventiva.

Para el bloque segundo, constituido por las siguientes dimensiones: (5) satisfacción del profesorado, (6) impacto en la sociedad y (7) resultados del centro educativo, se procederá de la siguiente manera:

Interpretación y justificación de la clasificación del área en: fuerte, difusa o débil. En este caso las áreas coinciden con los ítems y hacen

referencia a cómo se considera la acción que se indica en el ítem, en el sentido de si dicha acción es positiva o ha evolucionado positivamente.

6. Una vez realizado el informe, el grupo, si es posible, planteará sugerencias para la mejora del área.
7. Coordinadores. Una vez terminado un bloque, se reunirán los coordinadores de los distintos grupos y harán un informe final consensuado sobre las distintas áreas del bloque. También se indicarán todas las sugerencias de mejora propuestas por el grupo.

Para la elaboración del informe de autoevaluación proponemos el siguiente modelo:

#### MODELO PARA LA AUTOEVALUACIÓN

<b>SECTOR:</b>		
<b>DIMENSIÓN:</b>		
<b>Subdimensión:</b>		
<b>Área:</b>		
<b>X=</b>		
<b>Según la media, este área sería: FUERTE, DIFUSA, DÉBIL (Señala la opción que corresponda)</b>		
	<b>ESCALA</b>	<b>ÍTEMS/CÓDIGO</b>
<b>FUERTE</b>	mayor o igual que 5	
	igual o mayor que 4 y menor que 5	
<b>DIFUSA</b>	mayor que 3 y menor que 4	
	mayor que 2 y menor o igual que 3	
<b>DÉBIL</b>	menor o igual que 2	
<b><u>INFORME:</u></b>		
<b><u>Sugerencias de Mejora:</u></b>		

Como podemos comprobar en los resultados del análisis de las respuestas (Anexo IV), lo hemos planteado el análisis por sectores; familia, alumnado y profesores, distinguiendo en este último entre nivel de Primaria y Secundaria, para que puedan trabajar por ciclos.

A continuación presentamos los ítems que han obtenido mayor y menor media y desviación típica en cada uno de los cuestionarios.

## 2.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO: *DINAMIZACIÓN* (a)

En primer lugar analizaremos los valores que obtienen las áreas de este cuestionario.

Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Media		Secundaria (N)	Media
abf	18	4,2500	abf	27	4,2315
aaa	18	4,1944	acd	28	4,0000
acd	18	4,0278	aaa	29	3,9397
aac	18	3,8889	aab	30	3,9222
ada	18	3,8889	aac	30	3,9000
aca	18	3,7500	acc	27	3,6049
aab	18	3,7037	aba	30	3,5917
acc	18	3,6944	acb	25	3,5700
aba	18	3,5833	aca	29	3,5517
acb	18	3,4815	ada	29	3,4828
abc	18	3,1111	abb	30	3,1833
abb	18	3,0556	abc	30	3,1556
abe	18	2,8056	abe	30	3,1167
N válido (según lista)	18		N válido (según lista)	24	

De esta manera, comprobamos como obtiene mayor media (4'25 para primaria y 4'23 para secundaria) el área *los directivos y responsables del centro facilitan al personal el uso de instalaciones y materiales del centro educativo (abf)*. Nos encontramos con un área fuerte del centro en ambos niveles que podría potenciarse con acciones puntuales.

El de menor media hace referencia a *si los directivos y responsables del centro agradecen los esfuerzos suplementarios por situaciones extraordinarias (abe)*, obteniendo para primaria 2'8 y para secundaria 3'11. Nos encontramos en el primer nivel con un área débil con necesidades de mejora en aspectos concretos. En este caso son los ítems los que marcan las debilidades del área. En el segundo nivel, en cambio, se trata de un área difusa en el que la necesidad de un plan de actuación se debe establecer tras una discusión de grupo sobre los aspectos positivos y negativos que muestra.

La desviación típica más baja (0'81) la encontramos para primaria en el área *los directivos y responsables del centro, establecen y participan en relaciones de "cooperación" con la comunidad educativa, otros centros, instituciones y empresas (aac)* es, por tanto, la que presenta menor variabilidad en las respuestas.

#### Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Desv. típ.
aac	18	,8100
aaa	18	,8556
abf	18	,8870
aba	18	,9075
aab	18	,9210
aca	18	,9889
acc	18	1,0381
ada	18	1,1055
acb	18	1,2058
acd	18	1,2888
abb	18	1,3492
abe	18	1,3519
abc	18	1,4234
N válido (según lista)	18	

	Secundaria (N)	Desv. típ.
abf	27	,9223
aab	30	1,0007
aaa	29	1,0147
aba	30	1,0307
acb	25	1,0644
aca	29	1,0802
acd	28	1,0887
abb	30	1,1024
aac	30	1,1288
abc	30	1,1571
abe	30	1,1721
acc	27	1,1768
ada	29	1,1838
N válido (según lista)	24	

Si analizamos los ítems, comprobamos como los que obtienen los valores más bajos y altos respecto a la media y a la desviación típica, corresponden a las áreas descritas anteriormente.

## Estadísticos descriptivos

	Secundaria (N)	Media		Primaria (N)	Media
abf6	30	4,67	acd6	18	4,61
acd6	30	4,47	abf6	18	4,44
abf1	28	4,25	abf1	18	4,39
abf5	28	4,21	aaa6	18	4,28
acc6	30	4,17	aaa1	18	4,22
aaa5	30	4,13	aaa5	18	4,22
aac6	30	4,07	aac6	18	4,11
aac1	30	3,97	abf4	18	4,11
aab6	30	3,97	aaa4	18	4,06
aab4	30	3,97	abf5	18	4,06
aaa4	30	3,90	ada6	18	4,00
aac4	30	3,87	aba1	18	3,94
aaa1	29	3,86	acb2	18	3,94
aab5	30	3,83	aac1	18	3,89
aaa6	30	3,83	acc6	18	3,89
acb2	29	3,79	aab4	18	3,83
abf4	28	3,71	aac5	18	3,83
aba1	30	3,70	aca5	18	3,83
aac5	30	3,70	aab5	18	3,78
acb5	25	3,68	acb5	18	3,78
aba6	30	3,67	ada5	18	3,78
acb4	25	3,64	aac4	18	3,72
aba5	30	3,60	aca4	18	3,67
aca4	29	3,55	acb4	18	3,61
acd5	28	3,54	acc4	18	3,61
ada6	30	3,53	aab6	18	3,50
aca5	30	3,53	aba4	18	3,50
ada5	29	3,45	aba6	18	3,50
abe6	30	3,40	acb6	18	3,44
aba4	30	3,40	acd5	18	3,44
acc5	29	3,38	aba5	18	3,39
acc4	27	3,30	abc1	18	3,28
abc1	30	3,27	abb5	18	3,11
acb6	29	3,21	abc4	18	3,06
abb5	30	3,20	abb6	18	3,00
abb6	30	3,17	abc6	18	3,00
abc6	30	3,13	acc5	18	2,94
abc4	30	3,07	abe6	18	2,89
abe1	30	2,83	abe1	18	2,72
n válido (según lista)	24		n válido (según lista)	18	

Para ambos niveles, el grado de respuesta para el ítem: *en su trabajo perciben que los directivos y responsables del centro facilitan el uso de las instalaciones y materiales (abf6)*, está por encima de la media (4'67 para secundaria y 4'44 para primaria). Por consiguiente, se deduce que es un punto fuerte del centro que debe tenerse en cuenta para refuerzo del profesorado.

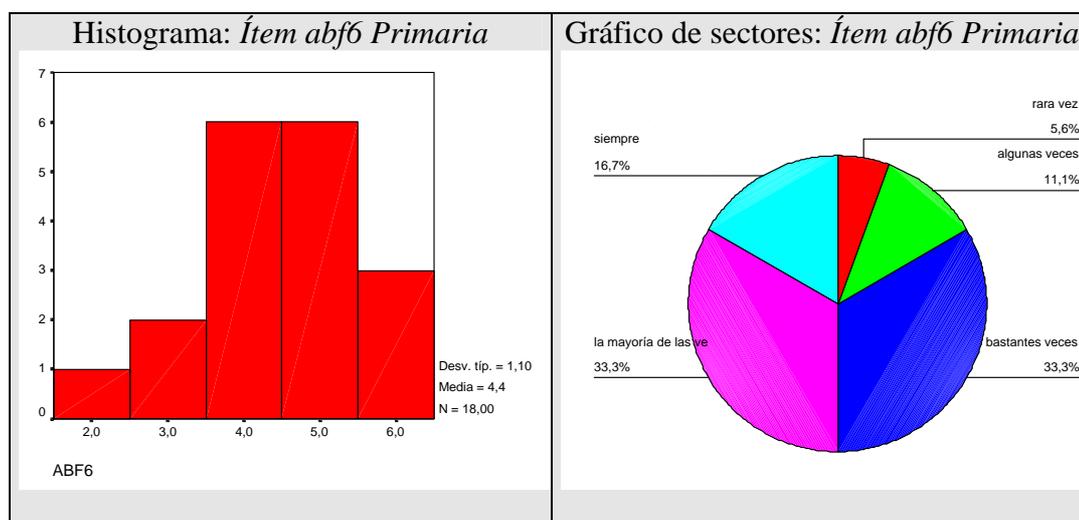
**PRIMARIA**  
Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
abf6	18	80	<b>4,44</b>	1,10
N válido (según lista)	18			

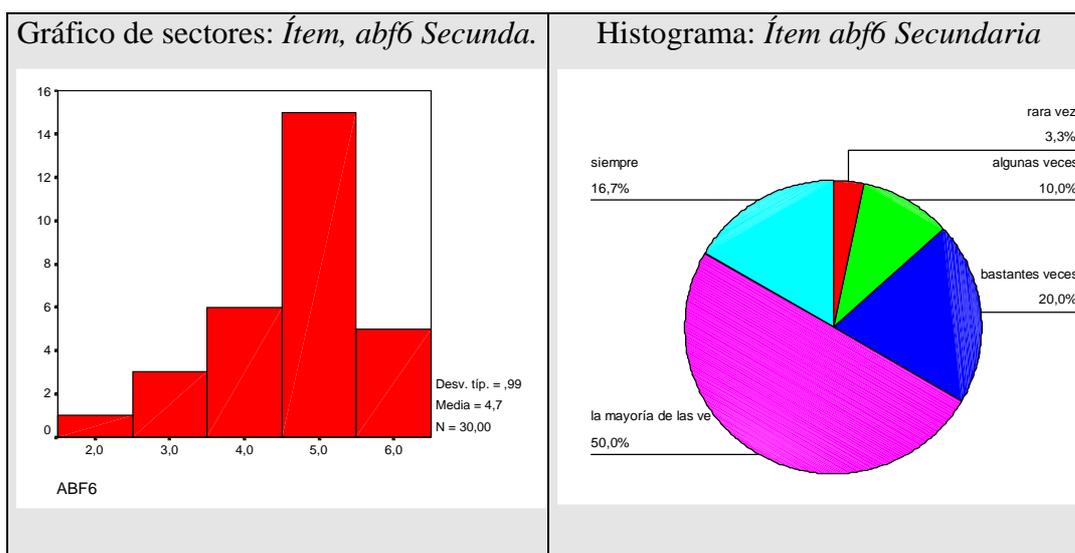
**SECUNDARIA**  
Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
abf6	30	140	<b>4,67</b>	,99
N válido (según lista)	27			

Según los gráficos que presentamos a continuación el 33'3% del profesorado de primaria ha contestado a la escala haciendo uso de la opción “*la mayoría de las veces (5)*” y otro 33'3% ha contestado “*bastantes veces (4)*”.



Para secundaria, el 50% del profesorado ha contestado “*la mayoría de las veces(5)*” cuando se le preguntaba, como en el caso anterior, si *en su trabajo perciben que los directivos y responsables del centro facilitan el uso de las instalaciones y materiales.*



El ítem valorado en menor grado *los directivos y responsables del centro reflejan en la memoria final de centro el agradecimiento por los esfuerzos suplementarios realizados en situaciones extraordinarias (abe1)*, se sitúa por debajo del 3 en ambos niveles, lo que significa que es un punto débil con necesidades de mejora en aspectos concretos.

### PRIMARIA

#### Estadísticos descriptivos

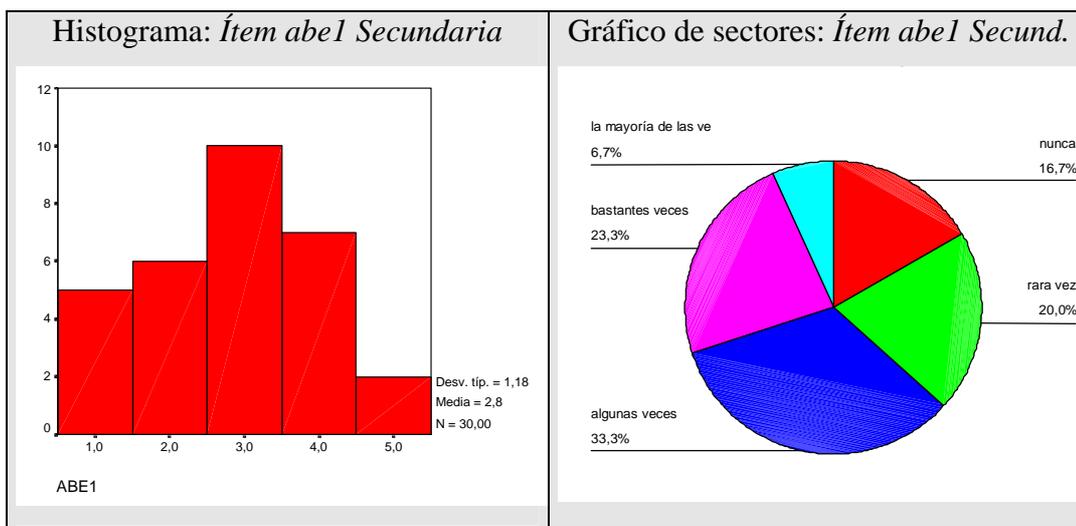
	N	Suma	Media	Desv. típ.
abe1	18	49	<b>2,72</b>	1,36
N válido (según lista)	18			

### SECUNDARIA

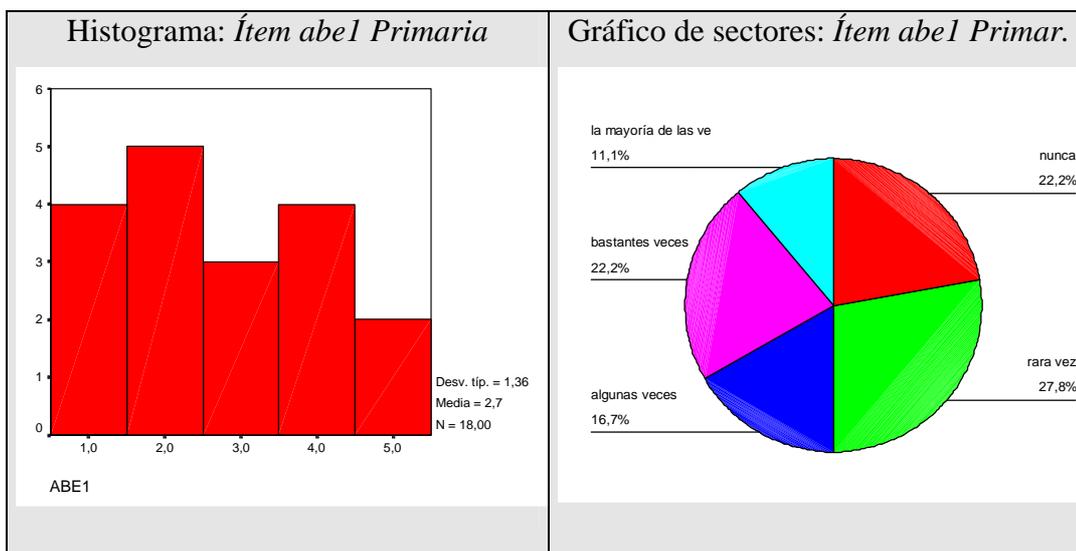
#### Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
abe1	30	85	<b>2,83</b>	1,18
N válido (según lista)	30			

Así, según la representación gráfica de éste ítem, la mayor parte del profesorado de secundaria ha contestado mayoritariamente a la escala haciendo uso de la opción “*algunas veces (3)*”.



La mayor parte del profesorado de primaria ha contestado mayoritariamente a la escala, en este ítem, haciendo uso de la opción “rara vez (2)”.



La desviación típica es superior a cero en todas las respuestas, como podemos observar en la tabla que presentamos a continuación.

Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Desv. típ.		Secundaria (N)	Desv. típ.
aac6	18	,76	abf6	30	,99
aac5	18	,86	aac1	30	1,03
aaa4	18	,87	abb5	30	1,03
aaa1	18	,88	abf5	28	1,03
aab5	18	,88	aca5	30	1,04
aca4	18	,91	aaa1	29	1,06
aba4	18	,92	aba5	30	1,07
aaa6	18	,96	acb6	29	1,08
abf4	18	,96	acc5	29	1,08
aba5	18	,98	aab4	30	1,10
acb5	18	1,00	aab6	30	1,10
aba6	18	1,04	acd5	28	1,10
acb4	18	1,04	acb5	25	1,11
aaa5	18	1,06	abf4	28	1,12
ada5	18	1,06	aab5	30	1,15
aac1	18	1,08	abc4	30	1,17
abf6	18	1,10	aba6	30	1,18
abf5	18	1,11	abe1	30	1,18
aac4	18	1,13	ada5	29	1,18
abf1	18	1,14	aba4	30	1,19
aca5	18	1,15	aaa4	30	1,21
ada6	18	1,19	aca4	29	1,21
aab4	18	1,20	acb4	25	1,22
aab6	18	1,20	abb6	30	1,23
abc4	18	1,21	acc4	27	1,23
abb5	18	1,23	aac4	30	1,25
aba1	18	1,26	aac5	30	1,26
acb2	18	1,26	aba1	30	1,26
acc5	18	1,26	aaa5	30	1,28
acc4	18	1,29	acd6	30	1,28
abe1	18	1,36	aaa6	30	1,29
abe6	18	1,37	acb2	29	1,29
acd6	18	1,38	abc6	30	1,31
acc6	18	1,41	ada6	30	1,31
acd5	18	1,42	abf1	28	1,32
acb6	18	1,50	abe6	30	1,33
abb6	18	1,53	aac6	30	1,34
abc6	18	1,57	acc6	30	1,39
abc1	18	1,60	abc1	30	1,41
N válido (según lista)	18		N válido (según lista)	24	

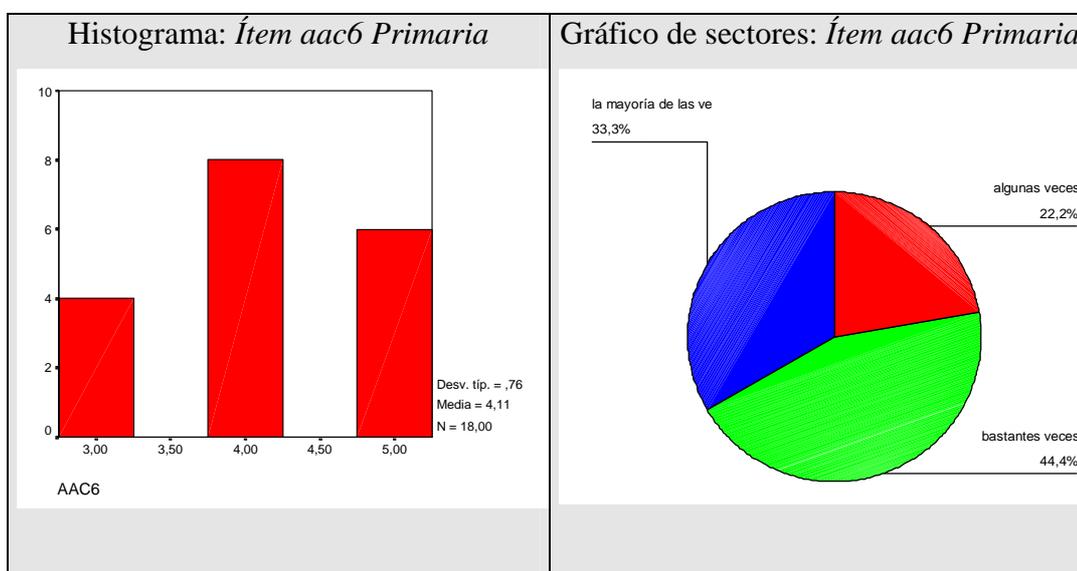
El ítem dirigido a primaria *en tu trabajo diario, ¿percibes que los directivos y responsables del centro participan en relaciones de cooperación con la comunidad educativa, otros centros, instituciones y empresas?* (aac6), es el que presenta menor valor en este estadístico (0'76) y, por lo tanto, es el de menor variabilidad en las opciones elegidas.

## PRIMARIA

## Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
aac6	18	74	4,11	<b>,76</b>
N válido (según lista)	18			

De esta manera, y a partir de los gráficos que presentamos a continuación, comprobamos como los profesores/as de primaria han hecho uso de la escala contestando entre tres opciones “*algunas veces (3)*”, “*bastantes veces (4)*” y “*la mayoría de las veces (5)*”, siendo por tanto baja la variabilidad en las respuestas.



No obstante, ningún ítem tiene una desviación típica superior a 1,6, pudiendo aceptar la homogeneidad y coincidencia en las respuestas al cuestionario.

## 2.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO: *PROYECTO DE CENTRO*. (b)

En primer lugar vamos a estudiar las puntuaciones que han obtenido, con respecto a la media y la desviación típica, las áreas en esta dimensión.

Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Media		Secundaria (N)	Media
bab	18	4,7778		30	4,3833
bbc	18	4,7222		29	4,1724
bbb	18	4,5556		30	3,9333
bca	18	4,4722		29	3,7759
baa	18	4,3704		29	3,7241
bba	18	4,2917		30	3,6417
bda	18	4,2500		30	3,4083
bcb	18	4,1389		29	3,3017
bac	18	4,1250		29	3,1897
bcd	17	4,1176		29	3,1466
N válido (según lista)	17			28	

Como podemos comprobar, las áreas del cuestionario *proyecto de centro* obtienen mayor media en primaria que en secundaria. En cuanto a la desviación típica, primaria obtiene valores en este estadístico inferiores a los de secundaria, por tanto la variabilidad en este nivel es menor.

Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Desv. típ.		Secundaria (N)	Desv. típ.
baa	18	1,1196		29	1,3513
bca	18	,9773		29	1,3136
bcd	17	,9606		30	1,2722
bda	18	,9587		30	1,2295
bcb	18	,9441		30	1,1592
bbc	18	,9389		29	1,1287
bba	18	,9206		30	1,1082
bac	18	,9004		29	1,1022
bab	18	,8220		29	1,0739
bbb	18	,8069		29	1,0536
N válido (según lista)	17			28	

A continuación presentamos los valores que toma la media para cada uno de los ítems del bloque *procesos*.

## Estadísticos descriptivos

	Prim (N)	Media		Secun. (N)	Media
bbc1	18	5,44	bbc1	29	4,72
bbc4	18	4,94	bab4	30	4,70
bab2	18	4,83	bab6	30	4,47
bab6	18	4,83	bab5	30	4,27
bbb2	18	4,83	bbc6	30	4,27
bab5	18	4,78	bab2	30	4,10
bab4	18	4,67	bbc4	30	4,07
bca2	18	4,67	bac1	30	3,97
bbb4	18	4,56	bac4	30	3,93
bca4	18	4,56	bac5	30	3,93
baa2	18	4,50	bbb2	30	3,93
bba1	18	4,50	bac6	30	3,90
bba4	18	4,50	bca2	30	3,90
bbb5	18	4,50	baa2	30	3,87
bca6	18	4,44	baa6	30	3,83
bda1	18	4,39	bba1	30	3,83
baa5	18	4,33	bbb5	29	3,83
bac1	18	4,33	bbc5	30	3,80
bbb6	18	4,33	bbb6	29	3,72
baa6	18	4,28	bba6	30	3,63
bbc6	18	4,28	bba4	30	3,60
bda4	18	4,28	baa5	29	3,55
bbc5	18	4,22	bbb4	29	3,55
bca5	18	4,22	bca4	30	3,53
bc2	18	4,22	bba5	30	3,50
bcd4	18	4,22	bcd2	29	3,38
bda5	18	4,22	bcd4	29	3,34
bc6	18	4,17	bcd5	29	3,31
bcd2	17	4,12	bda1	29	3,28
bac4	18	4,11	bda5	29	3,24
bba5	18	4,11	bc5	29	3,21
bc4	18	4,11	bc6	29	3,17
bda6	18	4,11	bcd6	29	3,17
bac5	18	4,06	bc4	29	3,14
bba6	18	4,06	bda6	29	3,14
bc5	18	4,06	bca5	30	3,13
bcd5	18	4,06	bc2	30	3,10
bac6	18	4,00	bda4	29	3,10
bcd6	18	4,00	bca6	30	3,07
n válido (según lista)	17		n válido (según lista)	28	

Como podemos comprobar, para primaria la media más alta (5'44) corresponde al ítem *en el proyecto de centro se recoge quién o quiénes son los responsables de los distintos planes (Plan de Acción Tutorial, Plan Anual de Centro...(bbc1)*. En este caso nos encontraríamos ante un aspecto fuerte. No obstante, para secundaria, este ítem obtiene una media de 4'72, lo que significa

que nos encontraríamos ante un punto fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales.

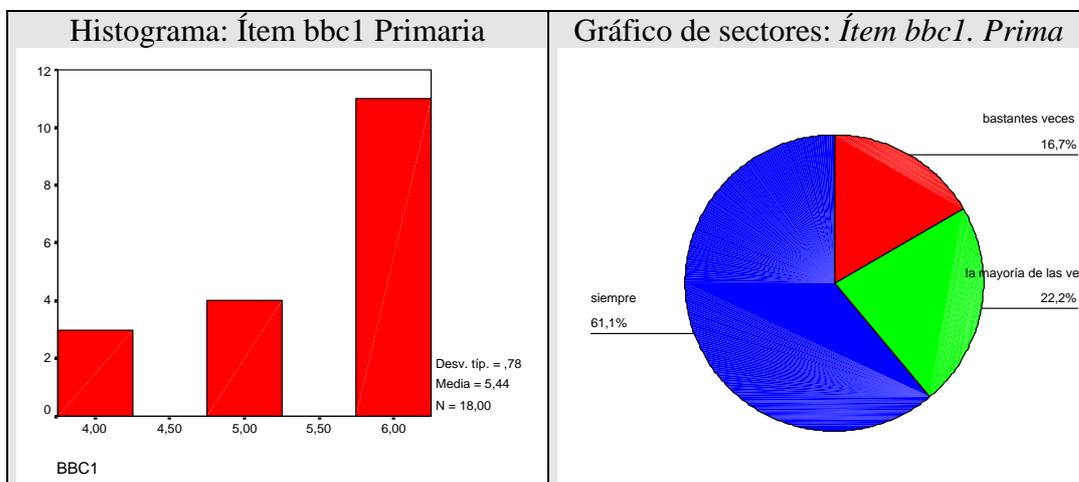
**PRIMARIA**  
Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
bbc1	18	98	<b>5,44</b>	,78
N válido (según lista)	18			

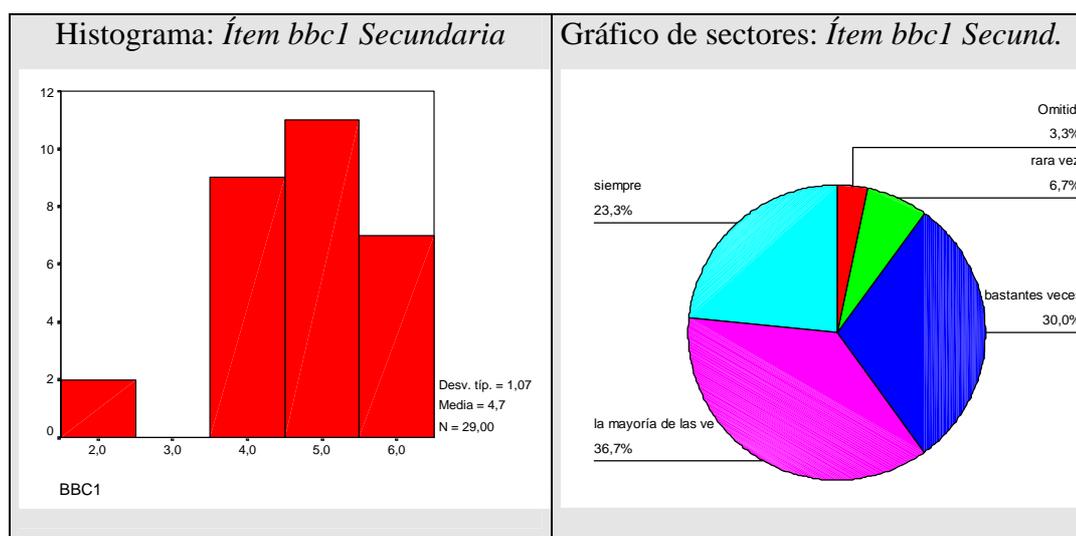
**SECUNDARIA**  
Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
bbc1	29	137	<b>4,72</b>	1,07
N válido (según lista)	29			

El 61'1% del profesorado de primaria ha contestado a este ítem con la opción “*siempre*”, valorada con un 6, por lo que, como hemos señalado anteriormente, se deduce que es un punto fuerte.



Sin embargo, en secundaria, el 36'7% del profesorado ha contestado a la escala haciendo uso de la opción “*la mayoría de las veces (5)*” y el 30% de la opción “*bastantes veces (4)*”, por lo que se deduce que es un punto fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales.



La media más baja (3'07) la encontramos en el ítem *en su trabajo diario detecta que el Proyecto de Centro se comunica de manera eficaz (bca6)* para secundaria. Sin embargo, este ítem obtiene una media para primaria de 4'44, lo que significa que, mientras que en secundaria nos encontramos con un punto difuso, en el que la necesidad de un plan de actuación se debe establecer tras una discusión de grupo, en primaria se trataría de un punto fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales.

#### PRIMARIA

##### Estadísticos descriptivos

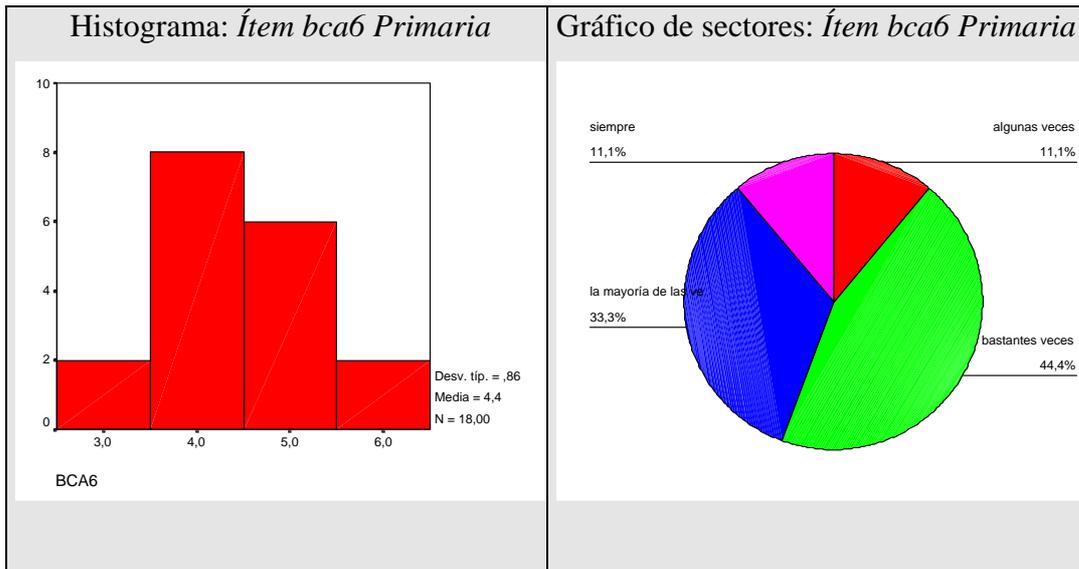
	N	Suma	Media	Desv. típ.
bca6	18	80	<b>4,44</b>	,86
N válido (según lista)	18			

#### SECUNDARIA

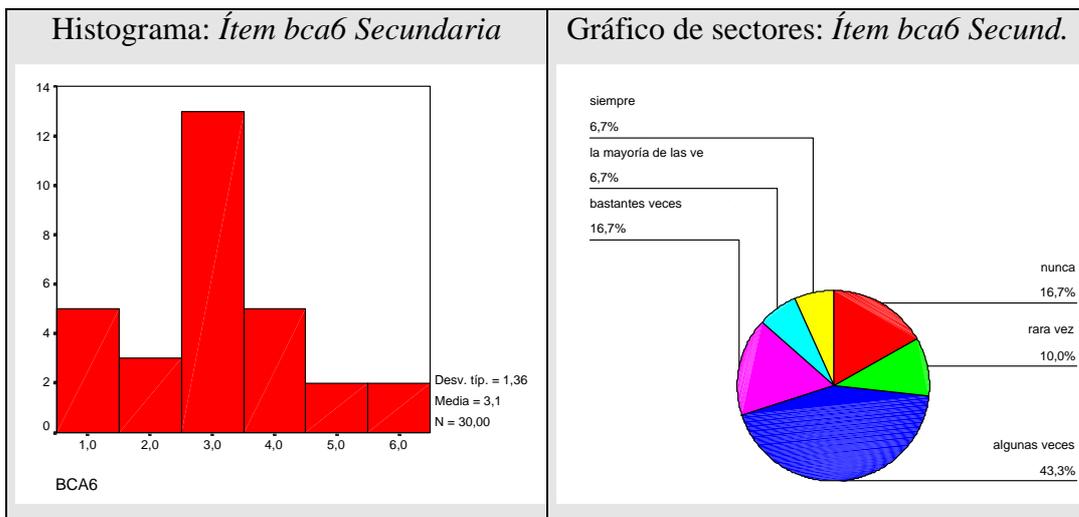
##### Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
bca6	30	92	<b>3,07</b>	1,36
N válido (según lista)	30			

El 44'4% del profesorado de primaria cuando responde a este ítem, hace uso de la opción "*bastantes veces (4)*". Se trata, como hemos señalado anteriormente, de un área fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales.



El 43'3% del profesorado de secundaria ha respondido a este ítem con la opción “*algunas veces*”. En este caso, nos encontramos con un área difusa en el que la necesidad de un plan de actuación se debe establecer tras una discusión de grupo.



El ítem *en el proyecto de centro se recoge quién o quiénes son los responsables de los distintos planes (Plan de Acción Tutorial, Plan Anual de Centro..(bbc1)*, que, como hemos visto, es el que tiene la media más alta (5'44), también es el que presenta la desviación típica más baja (0'78) y, por tanto, es el ítem en el que las respuestas de los sujetos presentan la menor variabilidad.

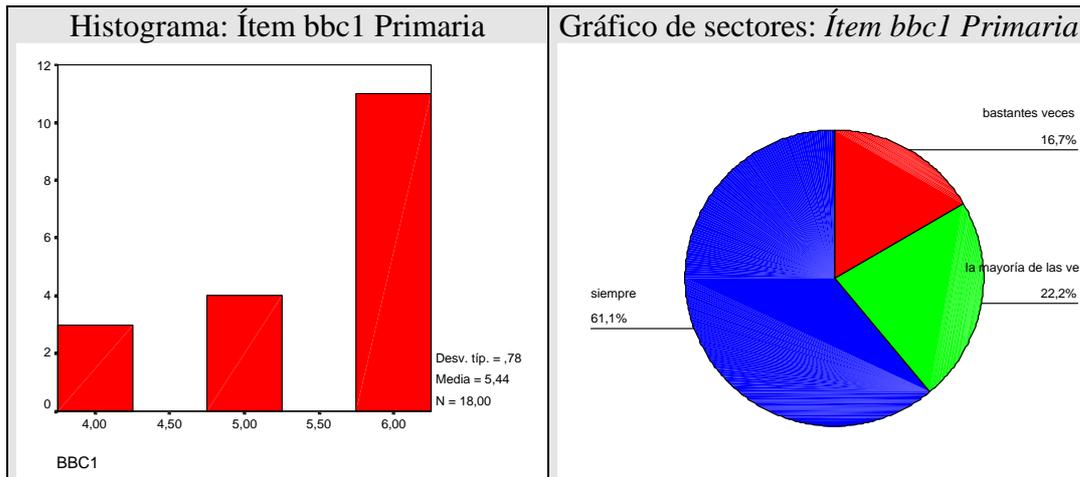
## Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Desv. típ.		Secundaria (N)	Desv. típ.
bbc1	18	,78	bbc1	29	1,07
bab2	18	,86	bcd6	29	1,07
bca6	18	,86	bda6	29	1,09
bcd2	17	,86	bac4	30	1,11
bda5	18	,88	bda4	29	1,11
bac4	18	,90	bab4	30	1,12
bac6	18	,91	bbb6	29	1,13
bab6	18	,92	bac5	30	1,14
bba4	18	,92	bbb5	29	1,14
bbb4	18	,92	bda5	29	1,15
bac5	18	,94	bcd5	29	1,17
bba6	18	,94	bcd2	29	1,18
cb2	18	,94	bda1	29	1,19
cb4	18	,96	bca5	30	1,20
bda4	18	,96	bac6	30	1,21
bac1	18	,97	bbc6	30	1,26
bbb6	18	,97	bba6	30	1,27
bbb2	18	,99	cb4	29	1,27
bab5	18	1,00	bab6	30	1,28
bcd4	18	1,00	bba5	30	1,28
bba5	18	1,02	bac1	30	1,30
bab4	18	1,03	bba4	30	1,30
bca2	18	1,08	bcd4	29	1,32
bbb5	18	1,10	bbb4	29	1,33
cb6	18	1,10	bba1	30	1,34
cb5	18	1,11	bbb2	30	1,34
bcd5	18	1,11	cb5	29	1,35
bbc6	18	1,13	bab5	30	1,36
baa5	18	1,14	bca6	30	1,36
bda1	18	1,14	cb6	29	1,36
baa2	18	1,15	baa6	30	1,37
bba1	18	1,15	bab2	30	1,42
bcd6	18	1,19	bca2	30	1,42
bca4	18	1,20	cb2	30	1,42
bbc4	18	1,21	baa5	29	1,45
bda6	18	1,23	bca4	30	1,46
bbc5	18	1,26	baa2	30	1,50
baa6	18	1,32	bbc4	30	1,51
bca5	18	1,40	bbc5	30	1,54
n válido (según lista)	17		n válido (según lista)	28	

## PRIMARIA

## Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
bbc1	18	98	<b>5,44</b>	<b>,78</b>
N válido (según lista)	18			



No obstante, ninguno tiene una desviación típica superior a 1'54 pudiendo aceptar la homogeneidad y coincidencia en las respuestas al cuestionario.

### 2.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO (BLOQUE): RECURSOS (c, d, e, f, g)

En primer lugar analizaremos las medias obtenidas por las áreas del bloque *recursos*.

Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Media		Secundaria (N)	Media
fac	17	4,8039	fad	29	4,6724
cae	17	4,7206	fac	26	4,6282
cad	17	4,5882	caa	29	4,3103
fad	17	4,4706	gaa	29	4,2989
ea	17	4,4412	cae	29	4,1552
gac	17	4,3529	faa	27	4,1481
caa	16	4,2500	gac	28	4,0357
gaa	17	4,2353	dae	28	3,9554
faa	17	4,2059	fab	29	3,8793
ccb	17	4,1961	ea	28	3,8750
dae	16	4,1719	eab	29	3,7586
cca	17	4,1176	cba	30	3,7083
cdd	17	4,1029	cad	27	3,6019
fab	17	4,0441	cca	28	3,5625
cbb	17	4,0196	ccb	28	3,5476
cbc	17	3,9559	eac	28	3,5446
cab	17	3,8971	dad	27	3,5370
cdc	17	3,7647	cab	28	3,5357

	N	Media
cea	17	3,7059
cbd	17	3,6765
cdb	17	3,6667
cba	17	3,6471
cec	17	3,6176
eab	17	3,6029
cfb	17	3,5000
eac	17	3,4265
cda	17	3,2941
cfa	17	3,1373
dad	16	2,8750
dab	16	2,6094
n válido (según lista)	16	

	N	Media
cbb	30	3,3222
cfb	28	3,2857
cea	29	3,2500
cdc	28	3,1964
cdd	29	3,1810
dab	27	3,1296
cdb	29	3,1264
cec	28	3,1250
cbc	30	3,0250
cfa	29	3,0115
cda	29	3,0000
cbd	27	2,9167
n válido (según lista)	20	

Como podemos comprobar el área *se mantienen en buen estado las instalaciones del centro (fac)*, obtiene la media más alta (4'80 para primaria y 4'62 para secundaria). En este caso nos encontramos con un área fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales.

El área valorada en menor grado hace referencia a *si se evalúan las decisiones de inversión y sus riesgos (dab)*, obteniendo para primaria un 2'60 y para secundaria un 3'12. Se deduce, por tanto, que es un área débil desde la percepción del profesorado de primaria con necesidades de mejora en aspectos concretos, mientras que desde la percepción del profesorado de secundaria se deduce que es un área difusa. En este caso la necesidad de un plan de actuación se debe establecer tras una discusión de grupo sobre los aspectos positivos y negativos que presenta.

A continuación presentamos las desviaciones típicas de las áreas en este bloque.

## Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Desv. típ.
faa	17	,8064
fac	17	,8170
eab	17	,9016
gaa	17	,9187
cae	17	,9223
cba	17	,9357
cad	17	,9640
cbb	17	,9680
fab	17	1,0126
fad	17	1,0379
ea	17	1,0478
cec	17	1,0500
gac	17	1,0572
cbd	17	1,1242
cdd	17	1,1356
cfa	17	1,1490
cea	17	1,1566
cbc	17	1,1667
eac	17	1,1718
cdc	17	1,1874
cfb	17	1,1990
caa	16	1,2076
cdb	17	1,2638
ccb	17	1,2859
cab	17	1,3436
cca	17	1,3495
dae	16	1,4075
dad	16	1,4434
dab	16	1,4576
cda	17	1,4796
n válido (según lista)	16	

	Secundaria (N)	Desv. típ.
fad	29	,7823
gaa	29	,7885
ccb	28	,8899
fac	26	,9443
fab	29	,9581
cbd	27	1,0607
cba	30	1,0629
cbb	30	1,0703
cca	28	1,0750
faa	27	1,0814
eac	28	1,0824
cae	29	1,0947
eab	29	1,0980
cbc	30	1,1302
cdc	28	1,1332
cad	27	1,1335
caa	29	1,1719
cec	28	1,1775
ea	28	1,1854
cdb	29	1,1966
cda	29	1,2174
cab	28	1,2242
gac	28	1,2317
cdd	29	1,2409
cea	29	1,2783
dab	27	1,3326
cfa	29	1,3407
cfb	28	1,3569
dae	28	1,4241
dad	27	1,4995
n válido (según lista)	20	

De esta manera, comprobamos que el área que presenta menor variabilidad en las respuestas (0'78) hace referencia a *si se adecuan las instalaciones y servicios a las necesidades de los miembros de la comunidad educativa (fad)*.

A continuación estudiaremos las medias que obtienen los ítems en este bloque.

## Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Media		Secundaria (N)	Media
fac6	17	5,29	fac6	28	5,29
eea6	17	5,24	faa6	29	4,76
cae2	17	5,00	fad5	29	4,76
cad4	17	4,88	eea6	29	4,66
cae4	17	4,82	fad6	29	4,59
faa6	17	4,82	caa2	30	4,53
cad6	17	4,76	fac4	28	4,36
cdd1	17	4,71	gaa1	29	4,34
caa2	16	4,69	gaa6	29	4,34
cae6	17	4,59	caa6	30	4,33
fac1	17	4,59	dae6	29	4,31
fac4	17	4,53	cae6	30	4,30
fad6	17	4,53	fab5	29	4,28
cae5	17	4,47	caa4	29	4,21
cad5	17	4,41	gaa5	29	4,21
fad5	17	4,41	cae2	29	4,17
caa4	17	4,35	dae2	29	4,10
ccb1	17	4,35	caa5	30	4,07
gaa1	17	4,35	cae4	30	4,07
gac1	17	4,35	eab4	29	4,07
cad2	17	4,29	fac1	28	4,07
dae2	16	4,25	gac1	28	4,04
eea5	17	4,24	cae5	30	4,03
fab5	17	4,24	eac6	29	4,03
gaa6	17	4,24	faa4	29	3,97
cca1	17	4,18	faa5	29	3,97
ccb5	17	4,18	cca1	29	3,93
eea4	17	4,18	eab6	29	3,93
dae4	16	4,13	fab1	29	3,93
cca5	17	4,12	dae5	28	3,89
cca6	17	4,12	faa2	27	3,85
dae6	17	4,12	cba2	30	3,80
eea1	17	4,12	cba4	30	3,80
fab4	17	4,12	ccb1	29	3,79
gaa5	17	4,12	fab4	29	3,79
cbb1	17	4,06	cba6	30	3,77
cbc1	17	4,06	cad4	29	3,76
cca4	17	4,06	eea5	28	3,71
ccb6	17	4,06	dad5	27	3,70
cdb6	17	4,06	cab2	29	3,62
faa4	17	4,06	eab5	29	3,62
fab1	17	4,06	cca5	28	3,61
caa5	17	4,00	dae4	28	3,61
cba5	17	4,00	eea1	29	3,59
cbb5	17	4,00	eea4	29	3,59
cbb6	17	4,00	eab1	29	3,59
cea1	17	4,00	cdd1	29	3,55
eab1	17	4,00	cad2	28	3,54
faa5	17	4,00	cfb6	29	3,52
cab4	17	3,94	fab6	29	3,52
cbc4	17	3,94	eac4	28	3,50

	Primaria (N)	Desv. típ.
cbc6	17	3,94
cdd4	17	3,94
cdd6	17	3,94
dae5	17	3,94
faa2	17	3,94
cab2	17	3,88
cab5	17	3,88
cab6	17	3,88
cbc5	17	3,88
cdc2	17	3,88
cec1	17	3,88
cba2	17	3,82
cdc6	17	3,82
cdd5	17	3,82
caa6	17	3,76
cbd2	17	3,76
fab6	17	3,76
cdc5	17	3,71
cea6	17	3,71
cec6	17	3,71
cbd4	17	3,65
cbd5	17	3,65
cbd6	17	3,65
cdc4	17	3,65
cea4	17	3,65
eac6	17	3,65
cec4	17	3,59
eab6	17	3,59
cdb5	17	3,53
cfb6	17	3,53
eac5	17	3,53
cea5	17	3,47
cfb5	17	3,47
eab5	17	3,47
cba6	17	3,41
cdb2	17	3,41
cba4	17	3,35
cda6	17	3,35
cfa6	17	3,35
eab4	17	3,35
cec5	17	3,29
eac2	17	3,29
cda2	17	3,24
eac4	17	3,24
cfa4	17	3,12
dad5	16	3,06
cfa5	17	2,94
dab6	16	2,69
dad4	16	2,69
dab5	16	2,63
dab2	16	2,56
dab4	16	2,56
n válido (según lista)	16	

	Secundaria (N)	Desv. típ.
ccb6	29	3,48
cab6	30	3,47
cba5	30	3,47
ccb5	28	3,46
cab4	29	3,45
cea6	29	3,45
eac5	29	3,45
cad5	28	3,43
cec4	28	3,43
cdc6	29	3,41
cad6	30	3,40
cbb1	30	3,40
eac2	29	3,38
cfa6	29	3,34
dad4	29	3,34
cab5	30	3,30
cbb6	30	3,30
cca6	29	3,28
cbb5	30	3,27
cca4	29	3,24
cdb5	29	3,24
cdd6	29	3,21
cea1	29	3,21
cea5	29	3,21
dab4	29	3,21
cdc4	28	3,18
dab2	28	3,18
cea4	29	3,14
cec1	29	3,14
dab6	29	3,14
cdc5	28	3,11
cfb5	28	3,11
cdb6	29	3,10
cbc5	30	3,07
cda6	29	3,07
dab5	28	3,07
cbc1	30	3,03
cdb2	29	3,03
cdc2	29	3,03
cdd5	29	3,03
cbc4	30	3,00
cbc6	30	3,00
cbd2	29	3,00
cbd5	28	3,00
cec5	29	3,00
cda2	29	2,93
cdd4	29	2,93
cfa4	29	2,86
cec6	29	2,83
cfa5	29	2,83
cbd4	28	2,82
cbd6	27	2,74
n válido (según lista)	20	

El ítem *en su trabajo diario asumen la necesidad de mantener en buen estado las instalaciones y servicios (fac6)* es el que obtiene la media más alta. En este caso nos encontraríamos ante un aspecto fuerte, tanto en primaria como en secundaria, ya que el valor de la media coincide.

### PRIMARIA

#### Estadísticos descriptivos

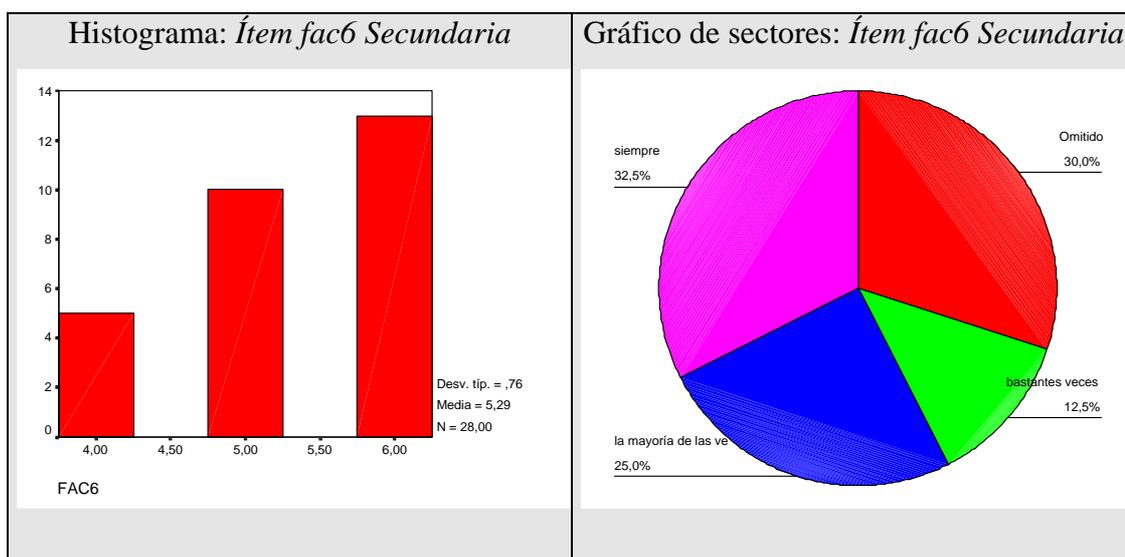
	N	Suma	Media	Desv. típ.
fac6	17	90	<b>5,29</b>	,85
N válido (según lista)	17			

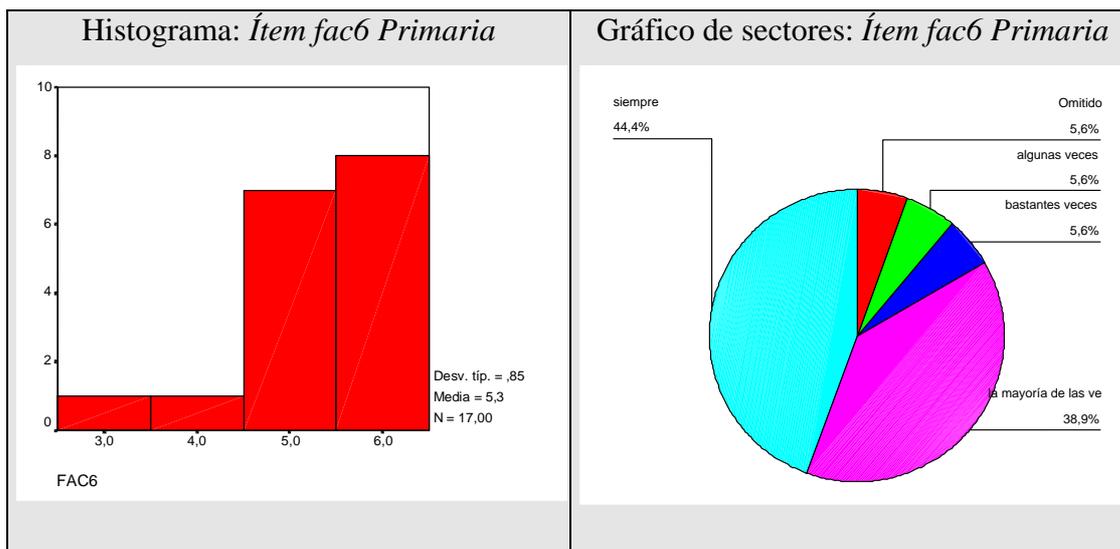
### SECUNDARIA

#### Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
fac6	28	148	<b>5,29</b>	,76
N válido (según lista)	26			

Tras la representación gráfica de este ítem en ambos niveles, comprobamos que en primaria el 32'5% del profesorado y en secundaria el 44'4% ha contestado haciendo uso de la opción "*siempre (6)*". No obstante en secundaria el porcentaje de pérdida es mayor que en el de primaria (30% para secundaria y 5'6% para primaria). En cualquier caso, en ambos niveles nos encontramos con un punto fuerte.





La media más baja (2'56) corresponde a los ítems *existe un plan que especifique los mecanismos para evaluar las decisiones sobre inversiones económicas y sus riesgos (dab2)* y, *se revisa habitualmente la evaluación que se hace de esto (dab4)*. Esto significa que nos encontramos ante un punto débil con necesidades de mejora. Sin embargo para secundaria, estos ítems obtienen respectivamente una media de 3'18 y 3'21, lo que significa que nos encontramos ante un punto difuso en el que la necesidad de un plan de actuación se debe establecer tras una discusión de grupo.

### PRIMARIA

#### Estadísticos descriptivos

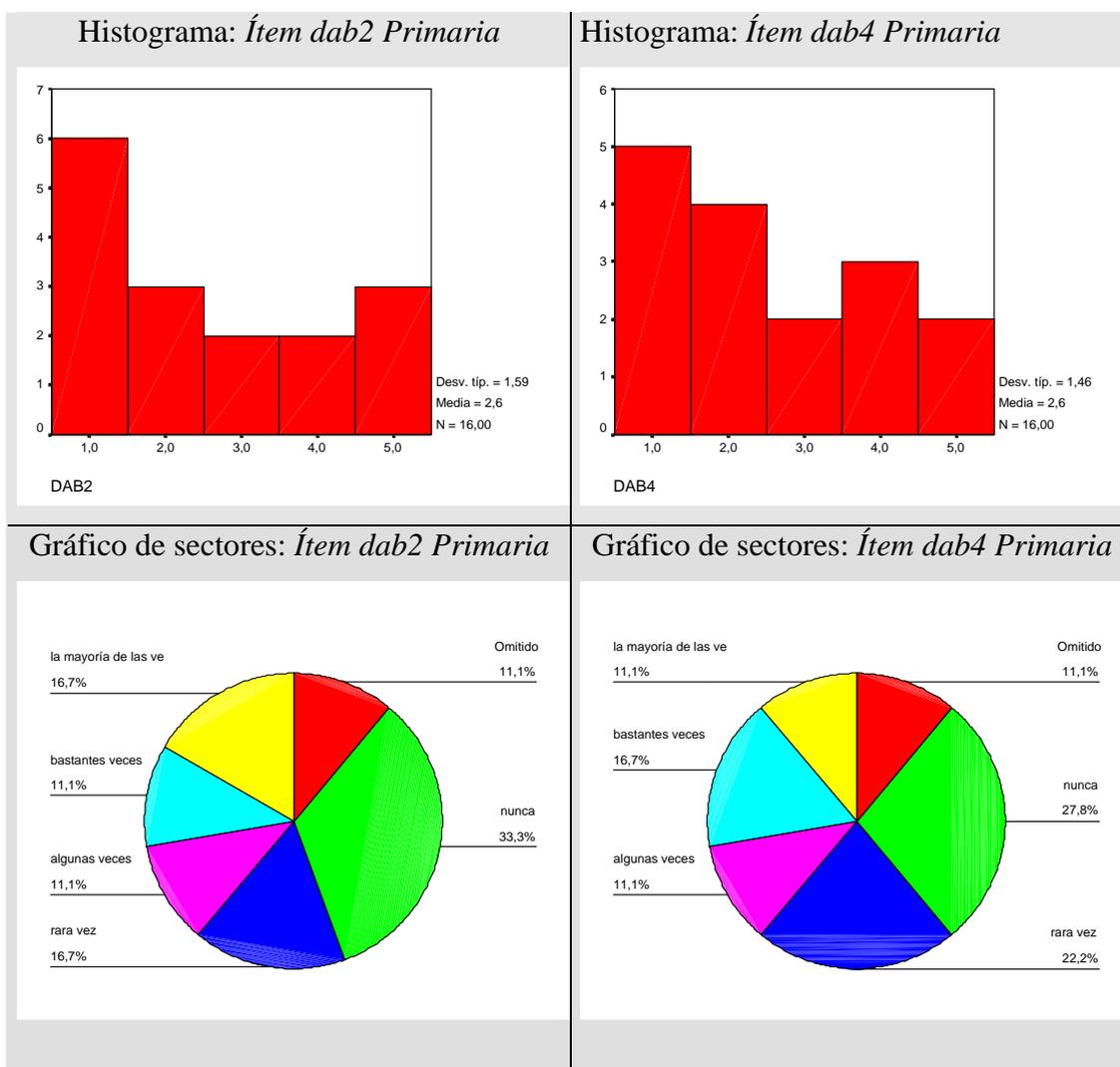
	N	Suma	Media	Desv. típ.
dab2	16	41	<b>2,56</b>	1,59
dab4	16	41	<b>2,56</b>	1,46
N válido (según lista)	16			

### SECUNDARIA

#### Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
dab2	28	89	<b>3,18</b>	1,33
dab4	29	93	<b>3,21</b>	1,32
N válido (según lista)	27			

Según la representación gráfica de estos ítems un porcentaje elevado del profesorado ha contestado a ellos haciendo uso de la opción “*nunca (1)*”, por lo que se deduce que son puntos débiles con necesidades de mejora en aspectos concretos.



Con respecto a la desviación típica, al igual que en los cuestionarios anteriores, no encontramos valores cercanos a cero, por lo que podemos considerar la homogeneidad en las respuestas. El ítem *¿se introducen las posibilidades de mejora en las instalaciones y servicios para adaptarlos a las necesidades de la comunidad educativa?(fad5)* es el que presenta la desviación típica más baja (0,64) y por tanto, es el ítem en el que las respuestas de los sujetos presentan la menor variabilidad.

	Primaria (N)	Desv. típ.
cae2	17	,79
faa2	17	,83
fac6	17	,85
cba5	17	,87
fac4	17	,87
eaa6	17	,90
cec6	17	,92
cad4	17	,93
gaa5	17	,93
eab5	17	,94
cad2	17	,99
cdd1	17	,99
fab4	17	,99
cbb6	17	1,00
gaa1	17	1,00
cae4	17	1,01
faa6	17	1,01
cbb1	17	1,03
cbd2	17	1,03
cbb5	17	1,06
eab4	17	1,06
gac1	17	1,06
cbc6	17	1,09
cfa5	17	1,09
fab5	17	1,09
cbd5	17	1,11
eab6	17	1,12
faa5	17	1,12
fad5	17	1,12
cba2	17	1,13
faa4	17	1,14
fab1	17	1,14
cad6	17	1,15
cea6	17	1,16
caa5	17	1,17
cbd4	17	1,17
cdc4	17	1,17
cae5	17	1,18
cae6	17	1,18
eac5	17	1,18
fac1	17	1,18
cdc6	17	1,19
eaa4	17	1,19
cbc1	17	1,20
cdb6	17	1,20
eac2	17	1,21
cba4	17	1,22
cbc5	17	1,22
cea1	17	1,22
cec1	17	1,22
cfa4	17	1,22
eab1	17	1,22
cad5	17	1,23

	Secundaria (N)	Desv. típ.
fad5	29	,64
faa6	29	,74
fac6	28	,76
ccb6	29	,87
gaa6	29	,94
fab5	29	1,00
gaa5	29	1,01
cbb6	30	1,02
cbd6	27	1,02
cdc5	28	1,03
ccb5	28	1,04
gaa1	29	1,04
cae6	30	1,06
cad6	30	1,07
ccb1	29	1,08
cdb6	29	1,08
eac6	29	1,09
fac4	28	1,10
cca4	29	1,12
eab5	29	1,12
fad6	29	1,12
caa6	30	1,15
cbd5	28	1,15
cbd4	28	1,16
cec5	29	1,16
cba6	30	1,17
cbc4	30	1,17
cbc6	30	1,17
cca5	28	1,17
cdc2	29	1,18
faa5	29	1,18
cba4	30	1,19
cbb1	30	1,19
fab1	29	1,19
cae2	29	1,20
eaa6	29	1,20
cae5	30	1,22
cbc1	30	1,22
cdc4	28	1,22
cae4	30	1,23
cbb5	30	1,23
gac1	28	1,23
cab5	30	1,24
fab4	29	1,24
cda2	29	1,25
cda6	29	1,25
caa4	29	1,26
eac4	28	1,26
cdd1	29	1,27
cbc5	30	1,28
cca6	29	1,28
eab4	29	1,28
eab6	29	1,28

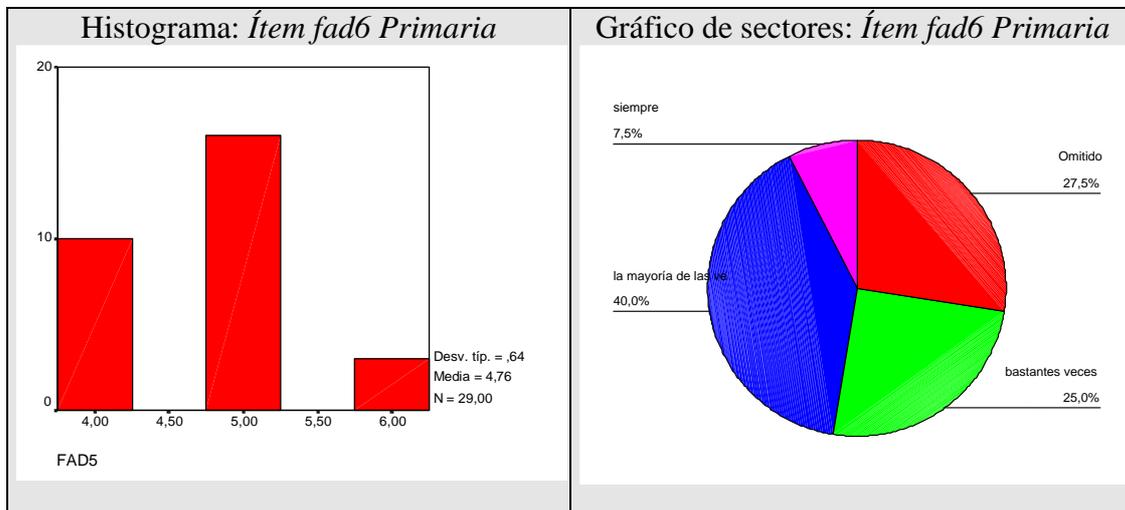
	Primaria (N)	Desv. típ.
fad6	17	1,23
cdc5	17	1,26
cec5	17	1,26
ccb1	17	1,27
cea4	17	1,27
cfb5	17	1,28
cfb6	17	1,28
caa6	17	1,30
ccb6	17	1,30
cdd4	17	1,30
cdd6	17	1,30
ea5	17	1,30
eac4	17	1,30
gaa6	17	1,30
caa4	17	1,32
cab5	17	1,32
cbd6	17	1,32
cca5	17	1,32
cdc2	17	1,32
eac6	17	1,32
cca1	17	1,33
cdd5	17	1,33
cbc4	17	1,34
cab2	17	1,36
dae4	16	1,36
cea5	17	1,37
cec4	17	1,37
cfa6	17	1,37
ccb5	17	1,38
dae2	16	1,39
cdb2	17	1,42
dad5	16	1,44
fab6	17	1,44
caa2	16	1,45
ea1	17	1,45
cdb5	17	1,46
dab4	16	1,46
cca4	17	1,48
cda2	17	1,48
cca6	17	1,50
cda6	17	1,50
dae6	17	1,50
cab4	17	1,52
cab6	17	1,54
cba6	17	1,54
dab5	16	1,54
dad4	16	1,54
dab2	16	1,59
dae5	17	1,60
dab6	16	1,62
n válido (según lista)	16	

	Secundaria (N)	Desv. típ.
cad2	28	1,29
cad5	28	1,29
cea5	29	1,29
cad4	29	1,30
cdb5	29	1,30
dab5	28	1,30
eac5	29	1,30
caa5	30	1,31
cca1	29	1,31
cdb2	29	1,32
dab4	29	1,32
faa2	27	1,32
cab4	29	1,33
cba5	30	1,33
cdd4	29	1,33
cea6	29	1,33
dab2	28	1,33
cfb5	28	1,34
cdd6	29	1,35
fab6	29	1,35
cbd2	29	1,36
cec6	29	1,36
cab2	29	1,37
cba2	30	1,37
dae6	29	1,37
caa2	30	1,38
ea5	28	1,38
cdc6	29	1,40
cdd5	29	1,40
cfa6	29	1,40
eac2	29	1,40
faa4	29	1,40
cec1	29	1,41
cea1	29	1,42
dad4	29	1,42
cea4	29	1,43
cec4	28	1,43
cfb6	29	1,43
ea4	29	1,43
cfa5	29	1,44
fac1	28	1,44
dae5	28	1,45
cab6	30	1,48
dab6	29	1,48
ea1	29	1,52
cfa4	29	1,53
dae2	29	1,54
eab1	29	1,55
dad5	27	1,64
dae4	28	1,64
n válido (según lista)	20	

SECUNDARIA  
Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
fad5	29	138	4,76	<b>,64</b>
N válido (según lista)	29			

Según la representación gráfica de este ítem el profesorado de primaria ha contestado a la escala haciendo uso de tres opciones, “*siempre (6)*”; “*la mayoría de las veces (5)*”; y “*bastantes veces (4)*”, siendo por tanto baja la variabilidad en las respuestas.



En general, podemos considerar que ningún ítem tiene una desviación típica superior a 1'64, pudiendo aceptar la homogeneidad y coincidencia en las respuestas al cuestionario

#### 2.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO (BLOQUE): PROCESOS (h, i, j, k, l)

En la tablas siguientes presentamos las áreas de este bloque y los valores obtenidos en las medias y desviación típica. De esta manera comprobamos como, para primaria, el área valorada en mayor grado (4'92) ha sido: la *programación anual de las áreas (haf)*. Nos encontramos con un área fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales en ambos niveles, ya que en secundaria

obtiene un valor de 4'8. El área valorada en mayor grado en secundaria ha sido: *control de asistencia del alumnado (jai)* con un 5, por lo que se deduce que es un área fuerte, mientras que en primaria se trataría de un área fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales al obtener un valor de 4'87. El área valorada en menor grado ha sido, para ambos niveles: *la evaluación del grado de satisfacción del personal del centro, familias y alumnado (jaf)* obteniendo para primaria 3'68 y para secundaria 3'03. En este caso nos encontramos con áreas difusas, en las que la necesidad de establecer un plan de mejora se debe generar a partir de una discusión de grupo.

## Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Media
haf	18	4,9167
jab	17	4,8971
jai	17	4,8676
hag	18	4,7500
kae	17	4,7353
kac	17	4,6765
haa	18	4,6250
hac	18	4,5694
iae	17	4,3882
kab	17	4,3235
jag	17	4,2941
jac	16	4,2813
laa	17	4,1912
hah	18	4,1806
kaa	17	4,1471
had	17	4,1324
lad	17	4,1029
jae	17	4,0980
kaf	17	4,0735
jah	17	4,0735
iag	17	4,0196
lag	17	4,0000
lab	17	3,9608
iaa	18	3,9583
jaa	17	3,9412
jad	17	3,9216
iad	18	3,9167
iab	18	3,8333
iaf	17	3,8039
iac	18	3,7778
hab	18	3,6944
jaf	17	3,6765
n válido (según lista)	15	

	Secundaria (N)	Media
jai	30	5,0083
haf	29	4,8017
hac	28	4,4643
kae	25	4,4400
jab	27	4,4259
had	29	4,4052
hag	30	4,3583
kac	29	4,3017
jag	30	4,0750
haa	30	3,9750
lab	30	3,9000
hab	29	3,8707
laa	29	3,8621
iae	29	3,8345
lad	30	3,8333
iaa	30	3,7583
jad	26	3,7564
iac	30	3,7167
jac	27	4,1481
jae	30	3,6444
jah	29	3,6293
iaf	29	3,5977
iab	29	3,5862
lag	29	3,5259
kaa	26	3,9808
iad	30	3,4917
kaf	29	3,4741
jaa	29	3,4397
iag	27	3,4074
kab	29	3,3793
hah	29	3,2328
jaf	28	3,0357
n válido (según lista)	18	

Si analizamos las puntuaciones obtenidas en la desviación típica, que a continuación presentamos, comprobamos como los valores en este estadístico están por debajo de 1'49, por lo que se puede aceptar la homogeneidad y coincidencia en las respuestas.

	Primaria (N)	Desv. típ.
jaf	17	1,4889
iad	18	1,4451
jad	17	1,2776
jag	17	1,2476
jae	17	1,2403
kac	17	1,2367
iae	17	1,2359
iag	17	1,2274
jaa	17	1,2136
iab	18	1,2005
iac	18	1,1909
iaf	17	1,1847
lag	17	1,1826
kaf	17	1,1380
kae	17	1,1335
iaa	18	1,1221
laa	17	1,1164
lad	17	1,1112
hah	18	1,1108
jah	17	1,0889
haa	18	1,0119
kaa	17	,9924
lab	17	,9922
hab	18	,9647
had	17	,9647
jai	17	,9647
kab	17	,9632
hag	18	,9354
haf	18	,9235
hac	18	,8820
jab	17	,8152
jac	16	,7952
n válido (según lista)	15	

	Secundaria (N)	Desv. típ.
jac	27	1,4598
iae	29	1,3826
kaf	29	1,3584
iaa	30	1,3511
jaf	28	1,3398
iad	30	1,3285
lad	30	1,3250
iab	29	1,2752
jae	30	1,2744
lab	30	1,2690
iac	30	1,2590
hah	29	1,2445
laa	29	1,2276
lag	29	1,2217
haa	30	1,2041
kaa	26	1,2019
iaf	29	1,1865
iag	27	1,1851
jad	26	1,1834
jaa	29	1,1624
jag	30	1,1618
kae	25	1,0880
hag	30	1,0841
jab	27	1,0805
jah	29	1,0620
kab	29	1,0169
hab	29	,9273
kac	29	,9267
hac	28	,9045
had	29	,8849
jai	30	,8722
haf	29	,8462
n válido (según lista)	18	

En la tabla que presentamos a continuación analizaremos las medias obtenidas por los ítems en este bloque, ordenadas de mayor a menor valor.

	Primaria (N)	Media
jai6	18	5,44
jai2	17	5,29
haa6	18	5,28
jab2	17	5,18
haf6	18	5,11
hag6	18	5,11
hac6	18	5,11
kae2	17	5,06
haf4	18	5,00
jab4	17	4,94
hac2	18	4,89
jab6	17	4,88
haf5	18	4,83
hag2	18	4,78
kae6	17	4,76
jac2	16	4,75
haf2	18	4,72
kac6	17	4,71
kac2	17	4,71
kab6	17	4,71
hag5	18	4,67
kac4	17	4,65
jag1	17	4,65
kac5	17	4,65
kae4	17	4,59
jab5	17	4,59
haa2	18	4,56
kae5	17	4,53
kab2	17	4,47
hag4	18	4,44
jai5	17	4,41
lab2	17	4,41
iae3	17	4,41
iae2	17	4,41
iae6	17	4,41
haa5	18	4,39
iac6	18	4,39
jai4	17	4,35
jag4	17	4,35
lad6	17	4,35
iae5	17	4,35
kaf2	17	4,35
iae4	17	4,35
jah2	17	4,35
had2	18	4,33
hac4	18	4,33
hah6	18	4,33
laa2	17	4,29
kaa1	17	4,29
haa4	18	4,28
hah2	18	4,28
laa4	17	4,24

	Secundaria (N)	Media
jai6	30	5,63
jai2	30	5,10
kae2	27	4,89
haf4	30	4,83
haf6	29	4,76
jab6	30	4,73
haf5	30	4,73
jai4	30	4,73
hac2	30	4,70
haf2	30	4,70
hag6	30	4,63
had2	30	4,63
jab2	29	4,59
hag2	30	4,57
jai5	30	4,57
had6	30	4,57
kae6	27	4,44
hac6	28	4,43
hac4	30	4,40
hac5	30	4,40
haa6	30	4,37
kac6	30	4,37
kae4	26	4,35
kac4	29	4,34
jab5	27	4,33
jac2	28	4,32
kac2	29	4,28
had5	29	4,28
jab4	28	4,25
had4	29	4,24
jag1	30	4,23
laa4	30	4,23
hag5	30	4,20
kae5	26	4,19
lab2	30	4,13
laa2	30	4,13
kaa6	30	4,13
kaa1	27	4,11
kac5	29	4,10
lad2	30	4,10
jag5	30	4,07
hag4	30	4,03
jag4	30	4,03
lad6	30	4,03
lab5	30	4,03
hab5	29	4,03
haa5	30	4,00
iae5	29	4,00
kaf2	30	3,97
jag6	30	3,97
lad4	30	3,97
kaa5	27	3,96

	Primaria (N)	Media
iad6	18	4,22
jag5	17	4,18
kaa5	17	4,18
laa5	17	4,18
jae5	17	4,18
iaa2	18	4,17
jae6	17	4,12
jaa1	17	4,12
kab4	17	4,12
had4	18	4,11
kaa6	17	4,06
lad2	17	4,06
lab5	17	4,06
jad4	17	4,06
hab2	18	4,06
iag6	17	4,06
kaa4	17	4,06
jah6	17	4,06
lad5	17	4,06
laa6	17	4,06
lag2	17	4,06
hah5	18	4,06
hah4	18	4,06
had5	17	4,00
jag6	17	4,00
jae4	17	4,00
jah5	17	4,00
lag6	17	4,00
lag5	17	4,00
kaf4	17	4,00
iag5	17	4,00
kab5	17	4,00
kaf6	17	4,00
iag2	17	4,00
kaf5	17	3,94
hac5	18	3,94
lad4	17	3,94
iaa4	18	3,94
iaa6	18	3,94
iac2	18	3,94
jad6	17	3,94
jaa4	17	3,94
lag4	17	3,94
had6	18	3,89
iad5	18	3,89
iad4	18	3,89
jah4	17	3,88
jaa5	17	3,88
iab2	18	3,83
iab4	18	3,83
jaa6	17	3,82
iaf4	17	3,82
iaf6	17	3,82

	Secundaria (N)	Media
haa2	30	3,93
iae3	29	3,93
iac6	30	3,93
jac6	28	3,93
jad4	29	3,90
hab2	30	3,87
iae2	29	3,83
iae4	29	3,83
iad6	30	3,80
iaa4	30	3,80
iaa6	30	3,80
iac2	30	3,80
iaa5	30	3,80
jah2	29	3,79
jad5	27	3,78
iag6	29	3,72
hab4	30	3,70
laa5	29	3,69
kaa4	28	3,68
kab6	30	3,67
kab2	30	3,67
jae5	30	3,67
hab6	30	3,67
iaf4	29	3,66
iaf5	29	3,66
iaa2	30	3,63
jae6	30	3,63
jah6	30	3,63
lad5	30	3,63
jae4	30	3,63
jaa1	29	3,62
jad6	28	3,61
haa4	30	3,60
iab2	30	3,60
jah5	29	3,59
iae6	30	3,57
lag6	30	3,57
iac5	30	3,57
iac4	30	3,57
iab4	29	3,55
laa6	30	3,53
iaf6	30	3,53
lab6	30	3,53
jah4	29	3,48
lag2	30	3,47
iad2	30	3,47
hah2	29	3,45
lag5	29	3,45
kaf4	30	3,43
iad5	30	3,43
jaa4	29	3,41
jaa6	30	3,40
lag4	30	3,40

	Primaria (N)	Media		Secundaria (N)	Media
hab5	18	3,78	kaf5	30	3,37
iaa5	18	3,78	jaa5	29	3,31
hab4	18	3,78	hah5	30	3,27
jad5	17	3,76	iad4	30	3,27
iaf5	17	3,76	hah6	30	3,23
jaf6	17	3,71	iag5	28	3,21
iad2	18	3,67	kab5	29	3,21
jac6	17	3,65	hah4	30	3,20
jaf1	17	3,65	kaf6	29	3,14
iac5	18	3,56	iag2	29	3,10
lab6	17	3,41	jaf6	29	3,03
iac4	18	3,22	jaf1	28	2,96
hab6	18	3,17	kab4	30	2,93
n válido (según lista)	15		n válido (según lista)	18	

De esta manera, comprobamos como para ambos niveles la media más alta (5'63 para secundaria y 5'44 para primaria) corresponde al ítem *en tú trabajo diario, ¿realizas un control de asistencia del alumnado?* (jai6). Se deduce que es un aspecto fuerte del centro.

#### PRIMARIA

##### Estadísticos descriptivos

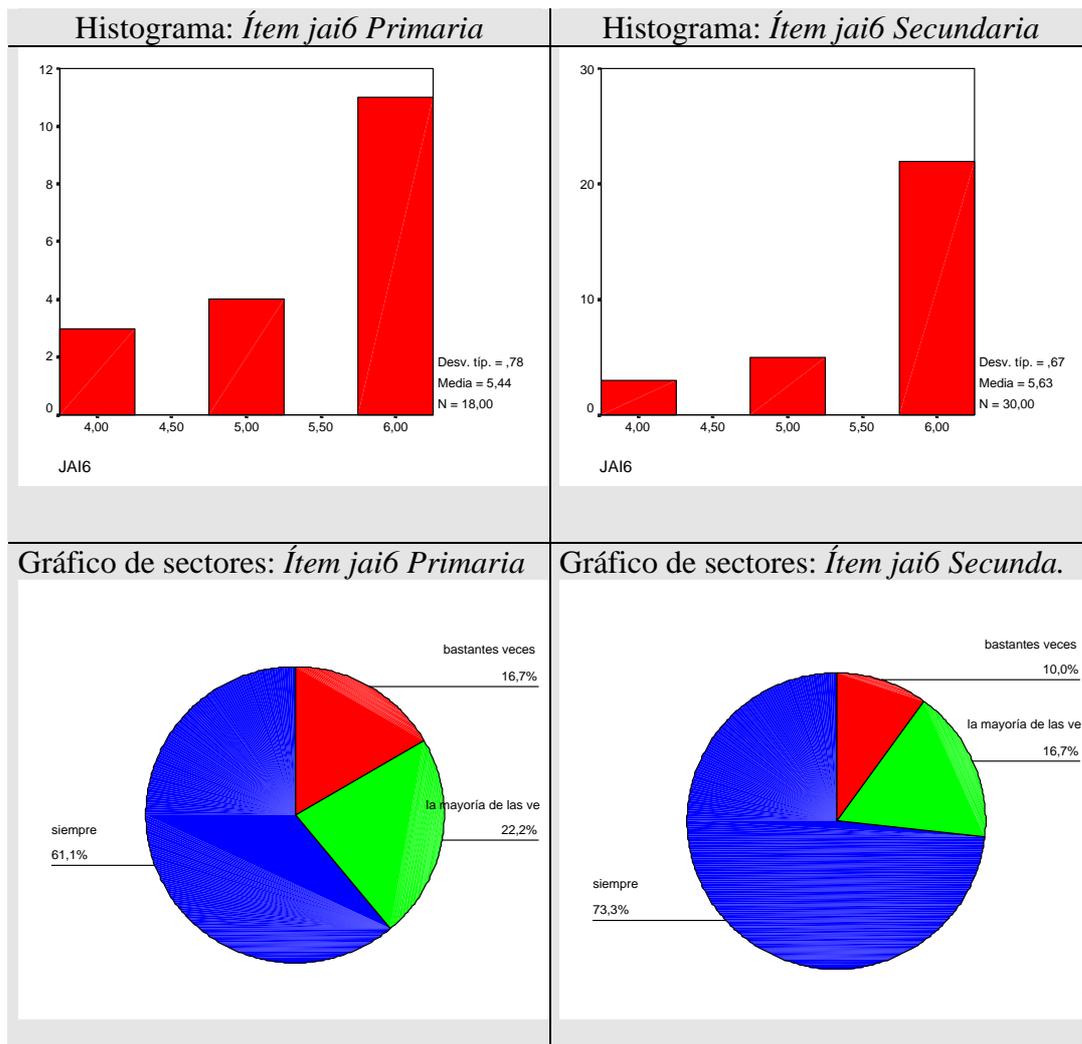
	N	Suma	Media	Desv. típ.
jai6	18	98	<b>5,44</b>	,78
N válido (según lista)	17			

#### SECUNDARIA

##### Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
jai6	30	169	<b>5,63</b>	,67
N válido (según lista)	30			

Si analizamos los gráficos que presentamos a continuación podemos deducir que en ambos niveles, la mayor parte del profesorado (61'1% de primaria y 73'3% de secundaria) ha contestado a la escala haciendo uso de la opción “*siempre (6)*”.



La media más baja (2'93) la encontramos en secundaria en el ítem *habitualmente se revisa la organización que se hace de la seguridad de los miembros del centro (kab4)*. Sin embargo, este ítem obtiene una media para primaria de 4'12, lo que significa que, mientras que en secundaria nos encontramos con un punto débil con necesidades de mejora en aspectos concretos, en primaria se trataría de un área fuerte, que podría potenciarse con acciones puntuales.

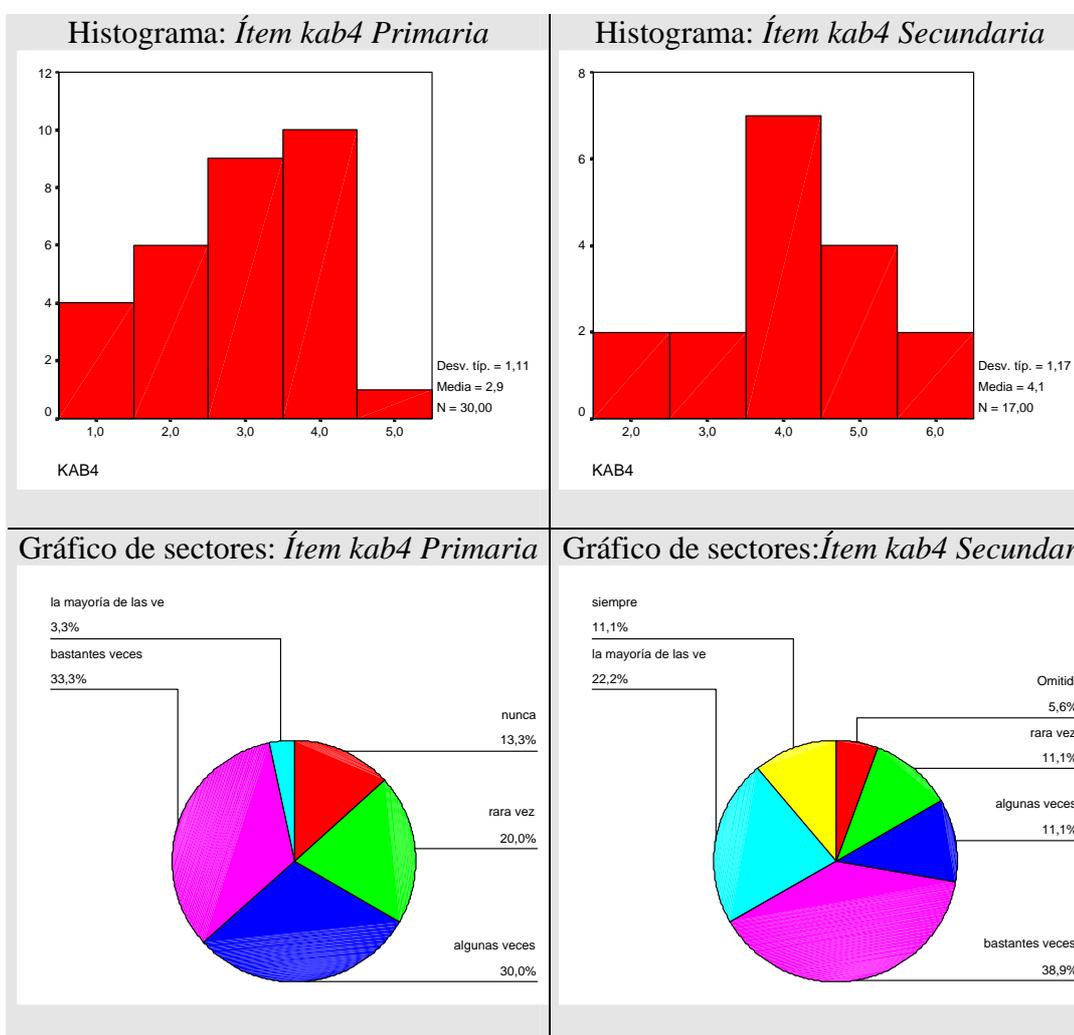
**PRIMARIA**  
Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
kab4	17	70	<b>4,12</b>	1,17
N válido (según lista)	17			

SECUNDARIA  
Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
kab4	30	88	<b>2,93</b>	1,11
N válido (según lista)	29			

De esta manera comprobamos, según los gráficos que exponemos a continuación, que un 13'3% del profesorado ha contestado “*nunca (1)*” cuando se le pregunta: *¿habitualmente se revisa la organización que se hace de la seguridad de los miembros del centro?*, mientras que en secundaria no se usa esta opción.



A continuación analizaremos las puntuaciones obtenidas con respecto a la desviación típica de los ítems.

	Primaria (N)	Media	Desv. típ.
haa6	18	5,28	,75
jai6	18	5,44	,78
jab2	17	5,18	,81
hac6	18	5,11	,83
haf6	18	5,11	,83
jab6	17	4,88	,86
jac2	16	4,75	,86
hab4	18	3,78	,88
hab5	18	3,78	,88
hag6	18	5,11	,90
jab4	17	4,94	,90
laa2	17	4,29	,92
hac5	18	3,94	,94
jab5	17	4,59	1,00
kab5	17	4,00	1,00
had4	18	4,11	1,02
haf2	18	4,72	1,02
haf4	18	5,00	1,03
kae6	17	4,76	1,03
lad4	17	3,94	1,03
had5	17	4,00	1,06
hah5	18	4,06	1,06
iaa6	18	3,94	1,06
jah2	17	4,35	1,06
kab2	17	4,47	1,07
hag4	18	4,44	1,10
jai2	17	5,29	1,10
hab2	18	4,06	1,11
hah4	18	4,06	1,11
kaf2	17	4,35	1,11
lag5	17	4,00	1,12
had6	18	3,89	1,13
hah2	18	4,28	1,13
kaa5	17	4,18	1,13
had2	18	4,33	1,14
hag5	18	4,67	1,14
iag6	17	4,06	1,14
kaa6	17	4,06	1,14
lab5	17	4,06	1,14
lad2	17	4,06	1,14
lad5	17	4,06	1,14
lag4	17	3,94	1,14
haa2	18	4,56	1,15
kab6	17	4,71	1,16
hag2	18	4,78	1,17
jaa1	17	4,12	1,17
kab4	17	4,12	1,17
iae3	17	4,41	1,18
iaf4	17	3,82	1,19
iaf6	17	3,82	1,19
haf5	18	4,83	1,20
iaa2	18	4,17	1,20
iab2	18	3,83	1,20

	Secundaria (N)	Media	Desv. típ.
jai6	30	5,63	,67
haf6	29	4,76	,79
hab6	30	3,67	,80
had2	30	4,63	,89
hac2	30	4,70	,84
kae2	27	4,89	,97
hag6	30	4,63	,96
kac2	29	4,28	1,00
jab6	30	4,73	,98
haf5	30	4,73	1,05
hac4	30	4,40	1,04
had6	30	4,57	1,07
jah6	30	3,63	1,07
hab5	29	4,03	1,09
jah2	29	3,79	1,08
jai2	30	5,10	1,09
haf4	30	4,83	1,09
kab4	30	2,93	1,11
had5	29	4,28	1,10
hac5	30	4,40	1,10
kac5	29	4,10	1,14
iaf5	29	3,66	1,14
kaa6	30	4,13	1,14
jaa6	30	3,40	1,13
kac4	29	4,34	1,14
haf2	30	4,70	1,18
jad6	28	3,61	1,17
hac6	28	4,43	1,20
jag4	30	4,03	1,19
jah5	29	3,59	1,18
jai4	30	4,73	1,20
kae6	27	4,44	1,22
haa6	30	4,37	1,22
had4	29	4,24	1,21
jaa5	29	3,31	1,26
kab5	29	3,21	1,26
jai5	30	4,57	1,25
iaf6	30	3,53	1,25
iag6	29	3,72	1,25
jaa1	29	3,62	1,24
kab6	30	3,67	1,24
laa6	30	3,53	1,22
lab5	30	4,03	1,27
jae4	30	3,63	1,27
hab4	30	3,70	1,29
iac6	30	3,93	1,28
jag6	30	3,97	1,27
kaa5	27	3,96	1,29
hag4	30	4,03	1,30
jab5	27	4,33	1,30
jag5	30	4,07	1,31
hab2	30	3,87	1,31
hah6	30	3,23	1,30

	Primaria (N)	Media	Desv. típ.
iab4	18	3,83	1,20
jah6	17	4,06	1,20
kaa4	17	4,06	1,20
laa4	17	4,24	1,20
kaf5	17	5,71	1,20
iaa4	18	3,94	1,21
kaa1	17	4,29	1,21
jaa5	17	3,88	1,22
jae4	17	4,00	1,22
jag1	17	4,65	1,22
jah4	17	3,88	1,22
jah5	17	4,00	1,22
kaf4	17	4,00	1,22
kaf6	17	4,00	1,22
kae5	17	4,53	1,23
lab2	17	4,41	1,23
hac4	18	4,33	1,24
jae5	17	4,18	1,24
iaf5	17	3,76	1,25
kae2	17	5,06	1,25
lag2	17	4,06	1,25
iaa5	18	3,78	1,26
kac2	17	4,71	1,26
kac6	17	4,71	1,26
iag5	17	4,00	1,27
jac6	17	3,65	1,27
jai4	17	4,35	1,27
hac2	18	4,89	1,28
iae6	17	4,41	1,28
jaa6	17	3,82	1,29
jad5	17	3,76	1,30
laa6	17	4,06	1,30
kac4	17	4,65	1,32
kac5	17	4,65	1,32
lag6	17	4,00	1,32
iae2	17	4,41	1,33
jag5	17	4,18	1,33
laa5	17	4,18	1,33
jaa4	17	3,94	1,34
iac4	18	3,22	1,35
jae6	17	4,12	1,36
iae4	17	4,35	1,37
iae5	17	4,35	1,37
iag2	17	4,00	1,37
jai5	17	4,41	1,37
lad6	17	4,35	1,37
jad4	17	4,06	1,39
iad4	18	3,89	1,41
jag4	17	4,35	1,41
jag6	17	4,00	1,41
hab6	18	3,17	1,42
iac5	18	3,56	1,42
kae4	17	4,59	1,42

	Secundaria (N)	Media	Desv. típ.
jae5	30	3,67	1,30
jag1	30	4,23	1,30
iab4	29	3,55	1,30
hag2	30	4,57	1,30
lag2	30	3,47	1,22
hag5	30	4,20	1,32
iaa6	30	3,80	1,32
laa5	29	3,69	1,34
lag6	30	3,57	1,33
kac6	30	4,37	1,33
jah4	29	3,48	1,33
hah2	29	3,45	1,33
iad6	30	3,80	1,32
kae4	26	4,35	1,32
kab2	30	3,67	1,35
jab4	28	4,25	1,35
iag2	29	3,10	1,35
jae6	30	3,63	1,35
hah5	30	3,27	1,36
laa2	30	4,13	1,36
jaf6	29	3,03	1,35
iaf4	29	3,66	1,37
hah4	30	3,20	1,37
kaf6	29	3,14	1,36
iac2	30	3,80	1,37
jad5	27	3,78	1,37
iaa5	30	3,80	1,37
laa4	30	4,23	1,38
lag4	30	3,40	1,38
jab2	29	4,59	1,30
iac4	30	3,57	1,38
jaa4	29	3,41	1,38
kae5	26	4,19	1,39
kaa4	28	3,68	1,39
iac5	30	3,57	1,38
kaa1	27	4,11	1,40
iab2	30	3,60	1,40
lad2	30	4,10	1,40
iag5	28	3,21	1,40
jad4	29	3,90	1,40
iae3	29	3,93	1,41
jaf1	28	2,96	1,45
lad5	30	3,63	1,45
lad4	30	3,97	1,45
iad4	30	3,27	1,44
lag5	29	3,45	1,43
lab2	30	4,13	1,46
lab6	30	3,53	1,48
kaf2	30	3,97	1,47
haa5	30	4,00	1,46
haa4	30	3,60	1,50
lad6	30	4,03	1,50
iad5	30	3,43	1,48

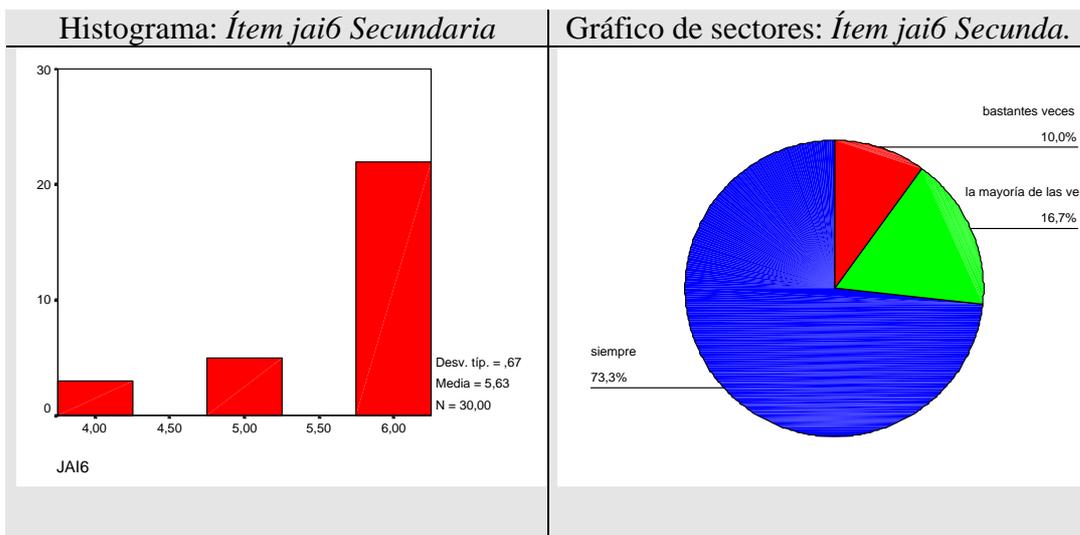
	Primaria (N)	Media	Desv. típ.
jad6	17	3,94	1,43
iad6	18	4,22	1,44
haa4	18	4,28	1,45
jaf6	17	3,71	1,45
haa5	18	4,39	1,46
lab6	17	3,41	1,46
hah6	18	4,33	1,50
iac6	18	4,39	1,50
iad5	18	3,89	1,53
iac2	18	3,94	1,55
iad2	18	3,67	1,57
jaf1	17	3,65	1,58
n válido (según lista)	15		

	Secundaria (N)	Media	Desv. típ.
iad2	30	3,47	1,50
jac6	28	3,93	1,51
iaa4	30	3,80	1,52
iae4	29	3,83	1,51
iae6	30	3,57	1,52
kaf4	30	3,43	1,52
iae5	29	4,00	1,54
kaf5	30	3,37	1,54
jac2	28	4,32	1,56
iae2	29	3,83	1,56
haa2	30	3,93	1,60
iaa2	30	3,63	1,61
n válido (según lista)	18		

Como podemos observar la desviación típica es superior a cero en todas las respuestas. El ítem *en tú trabajo diario, ¿realizas un control de asistencia del alumnado?* (jai6) presenta la desviación típica más baja (0'67) y, por tanto, es el ítem en el que las respuestas de los sujetos presentan la menor variabilidad.

**SECUNDARIA**  
Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
jai6	30	169	5,63	<b>,67</b>
N válido (según lista)	30			



No obstante, ninguno tiene una desviación típica superior a 1'61, pudiendo aceptar la homogeneidad y coincidencia en las respuestas al cuestionario.

## 2.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO: *SATISFACCIÓN CON EL CENTRO* (m), DIRIGIDO A FAMILIA Y ALUMNADO.

En el bloque de resultados, constituido por las siguientes dimensiones: satisfacción con el centro, satisfacción del profesorado, impacto en la sociedad y resultados que obtiene el centro educativo, las áreas coinciden con los ítems.

A continuación vamos a analizar las medias que obtienen los ítems en esta dimensión.

### Estadísticos descriptivos

	Alumnado (N)	Media		Familia (N)	Media	
maa3	9	4,8889		mab3	6	4,6667
mab3	9	4,7778		maa3	6	4,3333
mba3	9	4,6667		mae3	6	4,3333
mae3	9	4,5556		mhb3	6	4,1667
mac3	9	4,5556		mad3	6	4,1667
mad3	9	4,4444		mac3	6	3,8333
mhb3	9	4,3333		mai3	6	3,6667
mai3	9	4,3333		mag3	6	3,6667
mag3	9	3,8889		mba3	6	2,8333
N válido (según lista)	9			n válido (según lista)	6	

Tras el análisis de los datos correspondiente al cuestionario *SATISFACCIÓN CON EL CENTRO*, comprobamos como para el alumnado el ítem *¿cómo considerarías la confianza que tienes depositada en el centro?* (*maa3*) obtiene la media más alta (4'88). No obstante, para la familia ese mismo ítem obtiene una media de 4'33 para la familia, por lo que se deduce que, ambos ítems, son puntos fuertes que se podrían potenciar con acciones puntuales.

### FAMILIA

#### Estadísticos descriptivos

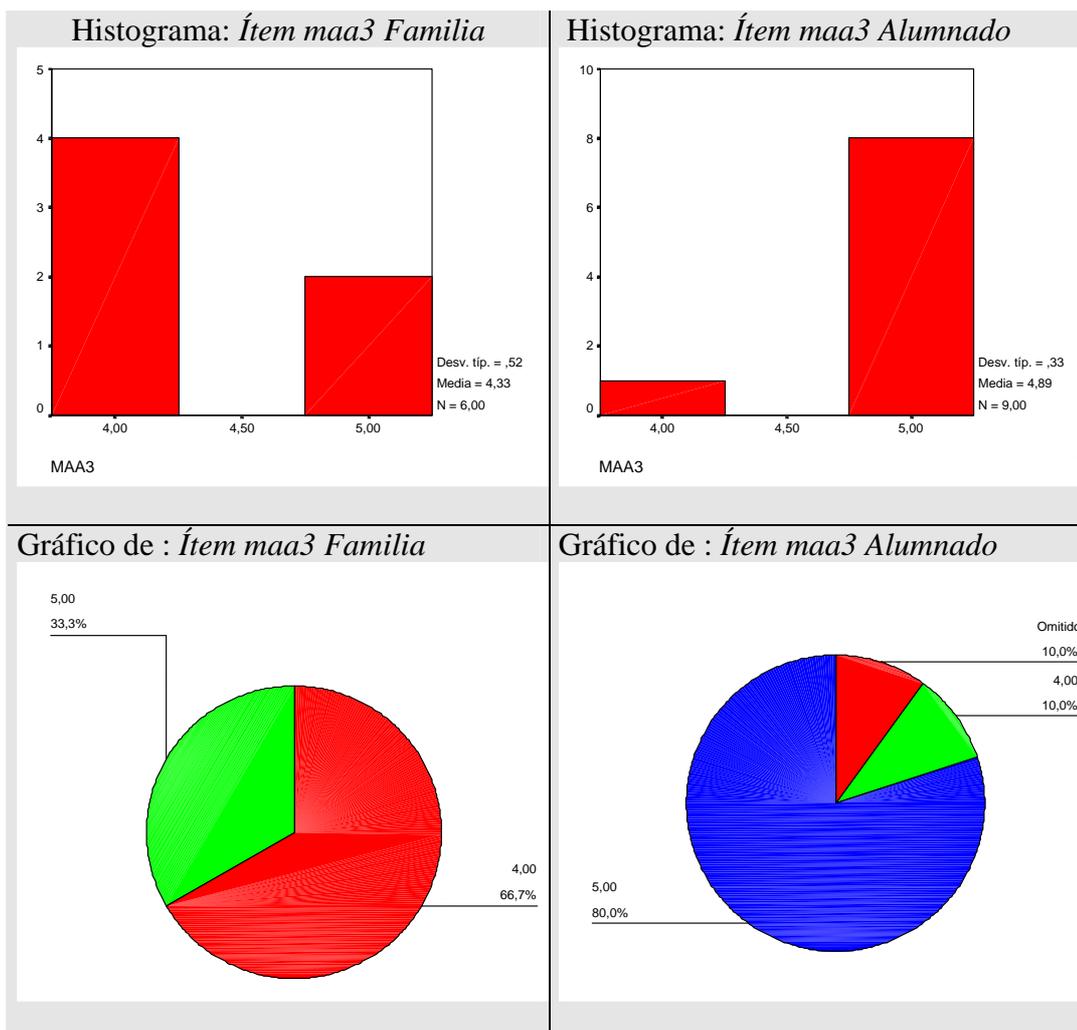
	N	Suma	Media	Desv. típ.
maa3	6	26	<b>4,33</b>	,51
N válido (según lista)	6			

### ALUMNADO

#### Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
maa3	9	44	<b>4,88</b>	,33
N válido (según lista)	9			

El 66,7% de los padres/madres han contestado con la opción “suficientemente (4)” cuando se les preguntaba *¿cómo considerarías la confianza que tienes depositada en el centro?*, mientras que un 80% del alumnado ha contestado con la opción “positivamente (5)”. En ambos casos nos encontramos con un punto fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales.



El ítem valorado en menor grado *¿cómo considerarías el número de alumnos matriculados en el centro actualmente?* (mba3) obtiene una media de 2,83 para la familia, por lo que nos encontramos ante un punto débil con necesidades de mejora en aspectos concretos. No obstante, este ítem obtiene una media de 4,66 para el alumnado por lo que se trataría de un punto fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales.

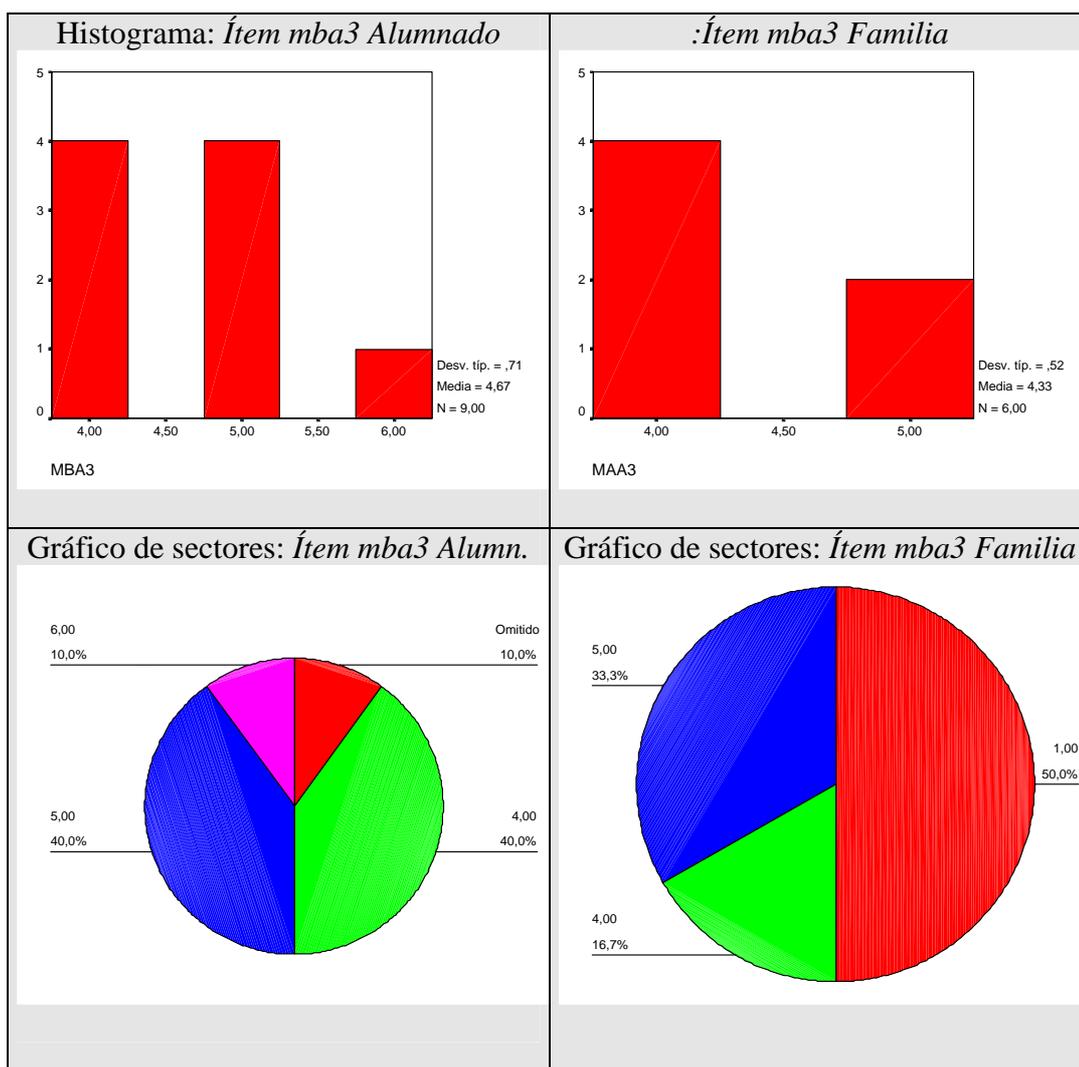
FAMILIA  
Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
mba3	6	17	<b>2,83</b>	2,04
N válido (según lista)	6			

ALUMNADO  
Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
mba3	9	42	<b>4,66</b>	,70
N válido (según lista)	9			

De esta manera comprobamos que el 40% del alumnado ha contestado con la opción “suficientemente (4)” y “positivamente (5)”. Sin embargo, el 50% de los padres y madres, han contestado haciendo uso de la opción “muy negativamente (1)”.



La desviación típica es superior a cero en todas las respuestas. El ítem *¿cómo considerarías el número de alumnos matriculados en el centro educativo?* (*mba3*) dirigido a la familia, es el que presenta mayor valor en este estadístico (2'04) y, por lo tanto, es el de mayor variabilidad en las opciones elegidas, por lo que además de ser un punto débil con necesidades de mejora, se trata de un ítem en el que es necesario una discusión de grupo para estudiar la variabilidad obtenida en las respuestas. En el resto la variabilidad ha sido mínima. El valor más bajo en este estadístico (0'33) lo obtiene el ítem que presenta la media más alta para el alumnado *¿cómo considerarías la confianza que tienes depositada en el centro?* (*maa3*) siendo, por tanto, el que presenta menor variabilidad en las respuestas.

## Estadísticos descriptivos

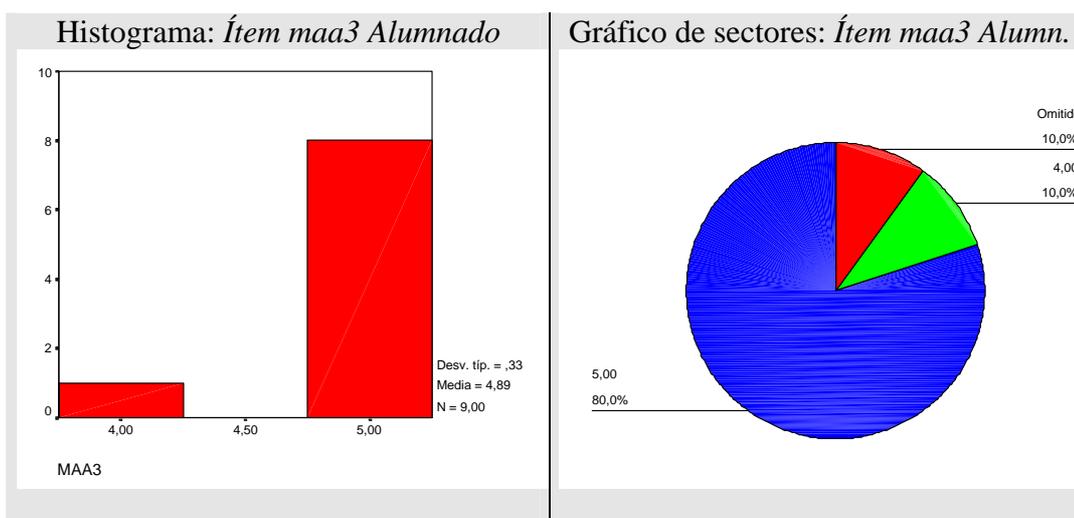
	Alumnado (N)	Desv. típ.		Familia (N)	Desv. típ.
maa3	9	,3333	mab3	6	,5164
mbb3	9	,5000	maa3	6	,5164
mba3	9	,7071	mbb3	6	,7528
mag3	9	,7817	mad3	6	,7528
mab3	9	,8333	mac3	6	,7528
mac3	9	,8819	mag3	6	,8165
mai3	9	1,1180	mae3	6	,8165
mae3	9	1,1304	mai3	6	1,0328
mad3	9	1,3333	mba3	6	2,0412
N válido (según lista)	9		n válido (según lista)	6	

## ALUMNADO

## Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
maa3	9	44	4,88	<b>,33</b>
N válido (según lista)	9			

De esta manera podemos comprobar a partir de la representación gráfica que presentamos a continuación, que la mayor parte del alumnado ha contestado a este ítem haciendo uso de dos opciones de la escala “*suficientemente (4)*” y “*positivamente (5)*”, siendo por tanto muy baja la variabilidad en las respuestas.



## 2.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO: *SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO* (n), DIRIGIDO AL PROFESORADO.

A continuación presentamos los resultados del análisis descriptivo atendiendo a la media.

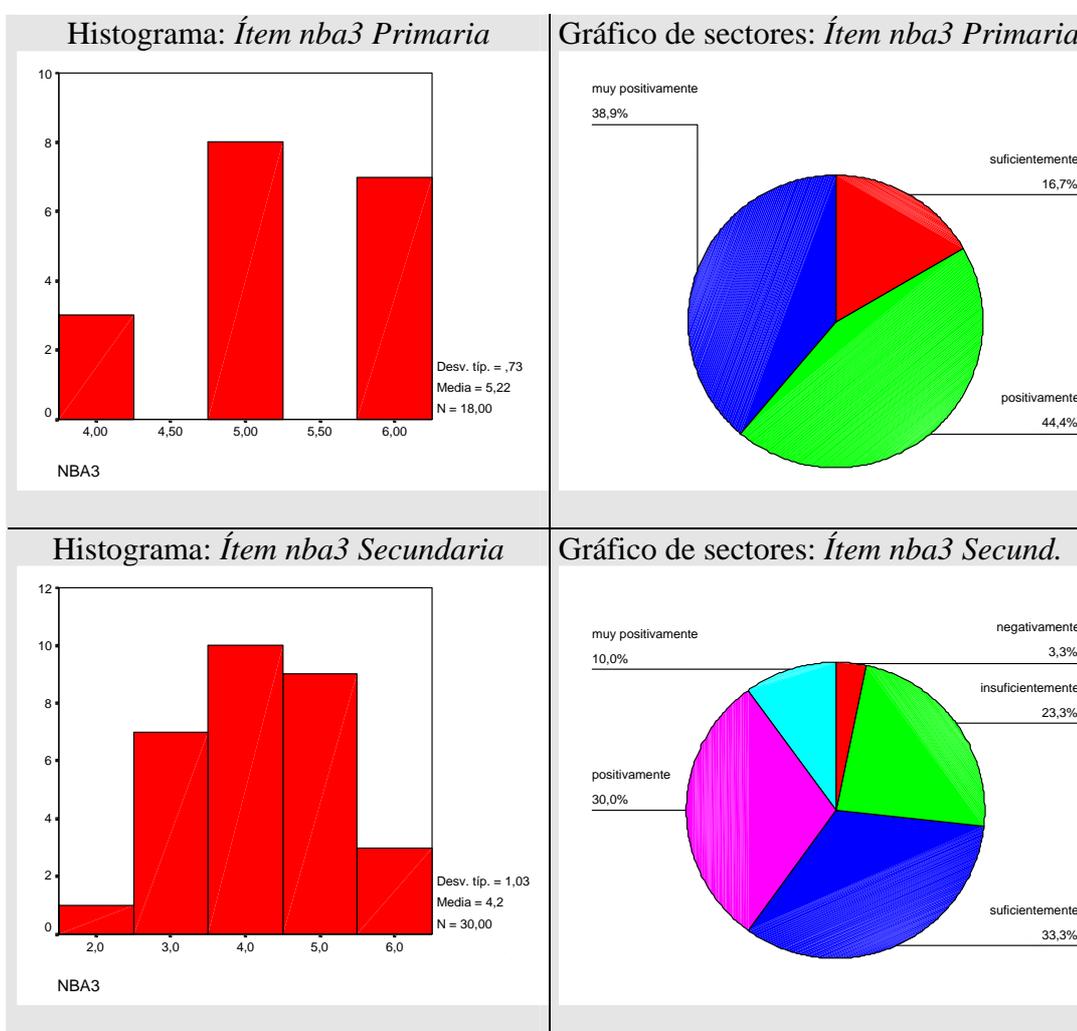
### Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Media
nba3	18	5,22
nag3	18	5,11
nbb3	18	5,11
nad1	18	5,00
nak3	18	4,67
nbf3	18	4,56
nbd3	18	4,50
nai3	18	4,44
naa3	18	4,17
nab3	18	4,11
nah1	18	4,11
nac3	18	4,06
nbg3	18	3,61
naf2	18	3,50
nae1	18	3,22
n válido (según lista)	18	

	Secundaria (N)	Media
nag3	30	4,87
nbb3	30	4,73
nab3	30	4,50
nbf3	30	4,47
nad1	30	4,33
nbd3	30	4,27
naa3	30	4,27
naf2	30	4,23
nba3	30	4,20
nah1	30	4,10
nak3	30	4,00
nae1	30	3,83
nai3	30	3,70
nac3	29	3,52
nbg3	30	3,23
n válido (según lista)	29	

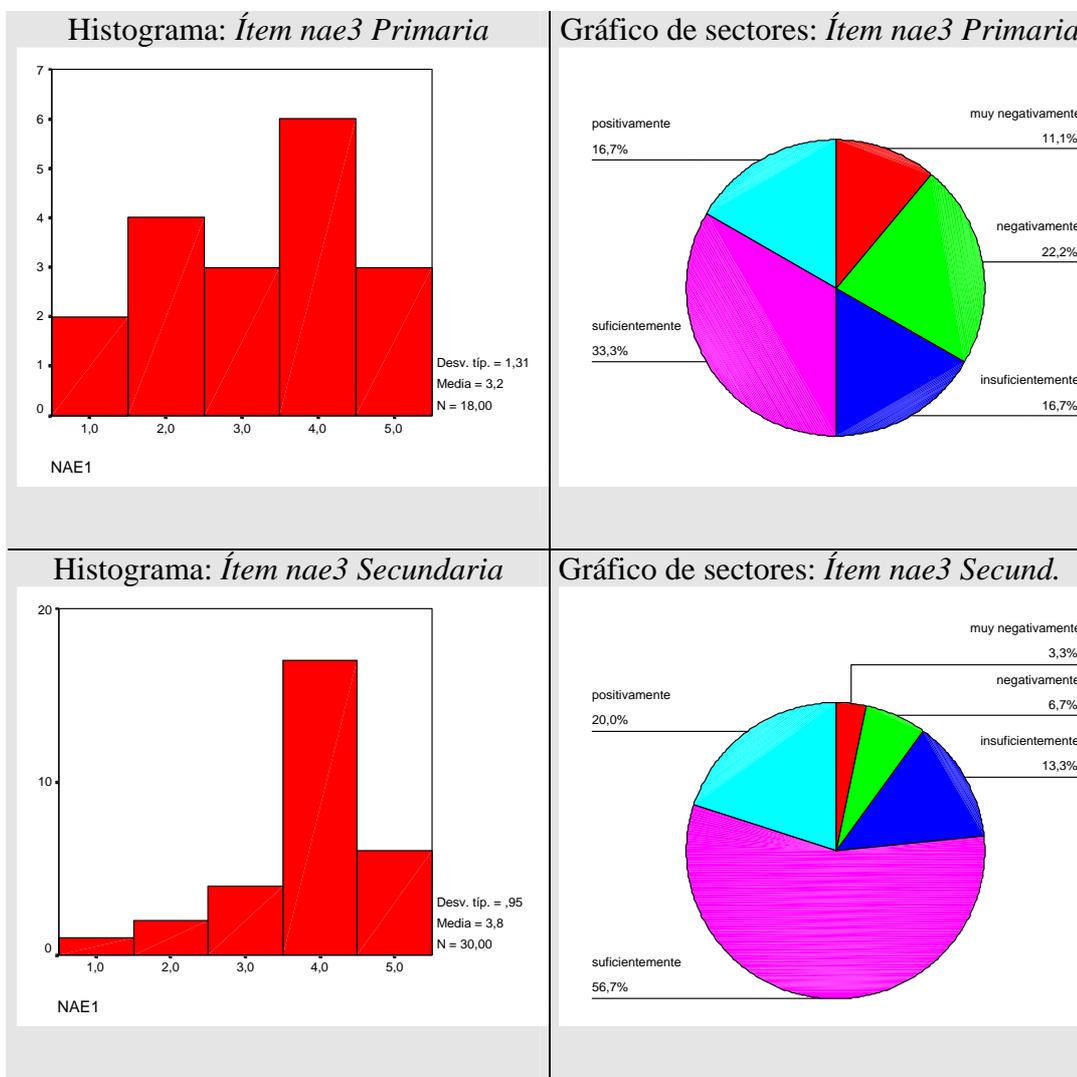
De esta manera comprobamos que la media más alta (5'22) la obtiene para primaria el ítem *¿cómo considerarías tú formación y desarrollo profesional?* (*nba3*), por lo que se deduce que es un área fuerte. No obstante, para secundaria obtiene una media de 4'20, por lo que, en este caso, nos encontraríamos con un punto fuerte que debe tenerse en cuenta para refuerzo del profesorado e incluso potenciar con acciones puntuales.

El 50% del profesorado de primaria ha contestado a dicho ítem con la opción “*muy positivamente (5)*”, mientras que en secundaria lo han hecho con la opción “*positivamente (4)*”.



El ítem valorado en menor grado *¿cómo consideras el reconocimiento que el centro hace de tú trabajo?* (nae1) obtiene una media de 3'22 para primaria y 3'83 para secundaria, por lo que nos encontramos ante un área difusa. En este caso la necesidad de un plan de actuación se debe establecer tras una discusión de grupo sobre los aspectos positivos y negativos que muestra.

Como podemos observar, la mayor parte del profesorado de primaria y secundaria considera “suficiente” el reconocimiento que el centro hace de su trabajo.



La desviación típica es superior a cero en todas las respuestas. El valor más bajo en este estadístico (0'47) lo obtiene para primaria el ítem *¿cómo considerarías la asistencia del alumnado en el centro? (nbb3)* siendo, por tanto, el que presenta menor variabilidad en las respuestas y considerándose a su vez un punto fuerte, ya que presenta una media alta (5'11) contestando el 77'8% con la opción 5 ("positivamente"). No obstante, ninguno tiene una desviación típica superior a 1'38 siendo, por tanto, muy baja la variabilidad de las restantes.

Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Desv. típ.		Secundaria (N)	Desv. típ.
naf2	18	1,38	nbg3	30	1,22
nae1	18	1,31	nai3	30	1,18
naa3	18	1,20	nac3	29	1,12
nab3	18	1,18	nah1	30	1,06
nah1	18	1,02	naf2	30	1,04
nac3	18	1,00	nba3	30	1,03
nbd3	18	,99	nab3	30	,97
nbf3	18	,86	nae1	30	,95
nbg3	18	,85	naa3	30	,94
nad1	18	,84	nad1	30	,92
nak3	18	,84	nbd3	30	,87
nag3	18	,76	nak3	30	,83
nba3	18	,73	nbf3	30	,78
nai3	18	,70	nbb3	30	,74
nbb3	18	,47	nag3	30	,63
n válido (según lista)	18		n válido (según lista)	29	

PRIMARIA

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
nbb3	18	92	<b>5,11</b>	<b>,47</b>
N válido (según lista)	18			

Histograma: Ítem nbb3 Primaria

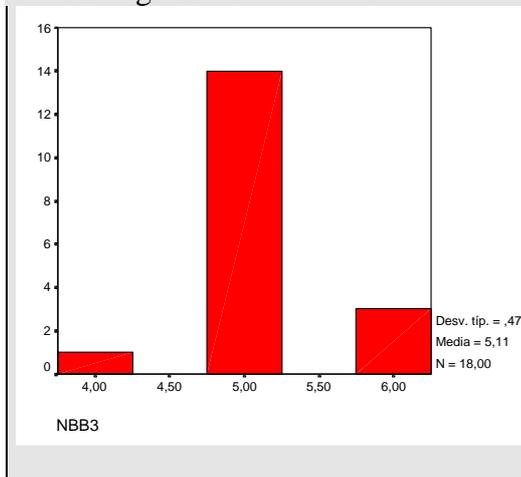
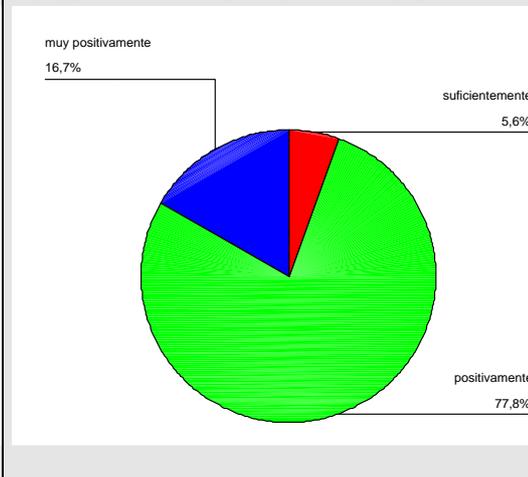


Gráfico de sectores: Ítem nbb3 Primaria



## 2.7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO: *IMPACTO EN LA SOCIEDAD* (o), *DIRIGIGO AL PROFESORADO Y FAMILIA*.

Tras el análisis de los datos correspondiente al cuestionario *IMPACTO EN LA SOCIEDAD*, comprobamos que el ítem *¿cómo consideras los informes de inspectores y otros profesionales expertos sobre el centro?* (*obd3*) es el valorado en mayor grado por la familia, obteniendo también una media superior a 4 en los dos niveles (primaria y secundaria), lo que significa que son puntos fuertes que podrían potenciarse con acciones puntuales.

Para primaria obtiene la media más alta (4'89) el ítem *¿cómo consideras que ha sido el impacto del centro en el deporte y/o el ocio de la comunidad a la que pertenece?* (*oah3*). En este caso, así como para la familia (4'17) y secundaria (4'37), nos encontraríamos con un punto fuerte del centro, que podría potenciarse con acciones puntuales.

Estadísticos descriptivos

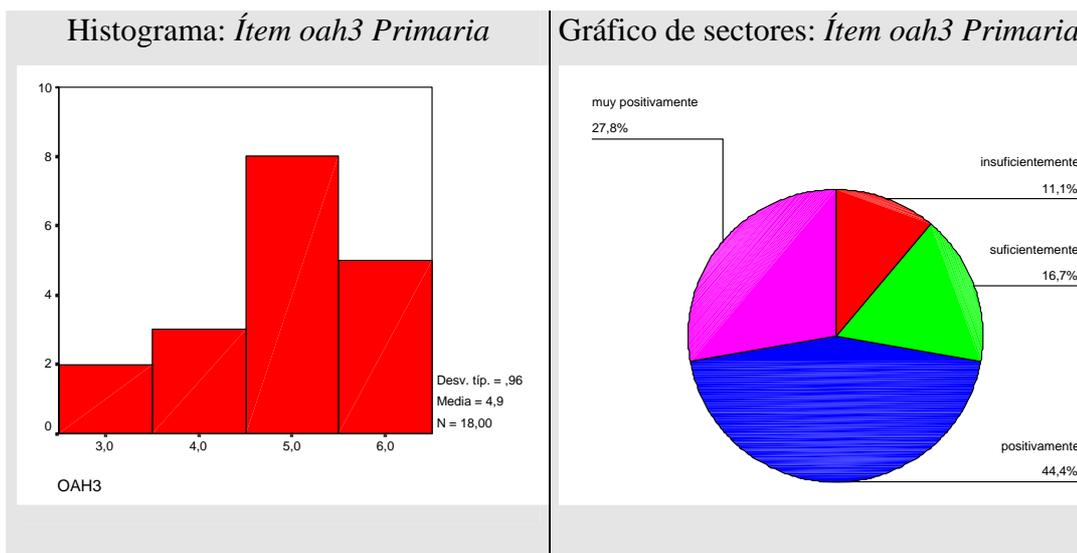
	Primaria (N)	Media		Secundaria (N)	Media		Familia (N)	Media
<i>oah3</i>	18	4,89	<i>oac3</i>	30	4,90	<i>obd3</i>	5	4,40
<i>oac3</i>	18	4,78	<i>oaf3</i>	29	4,59	<i>oaf3</i>	6	4,17
<i>obd3</i>	17	4,53	<i>obd3</i>	26	4,50	<i>oah3</i>	6	4,17
<i>oae3</i>	18	4,39	<i>oag3</i>	29	4,48	<i>oac3</i>	6	3,83
<i>oaf3</i>	18	4,33	<i>oah3</i>	30	4,37	<i>oag3</i>	6	3,83
<i>oag3</i>	18	4,33	<i>oae3</i>	30	4,30	<i>oaa3</i>	6	3,67
<i>oaa3</i>	18	3,94	<i>oaa3</i>	29	4,10	<i>oae3</i>	6	3,17
N válido (según lista)	17		N válido (según lista)	26		N válido (según lista)	5	

A continuación presentamos la representación gráfica de los ítems que han obtenido mayor y menor valor en este estadístico (media).

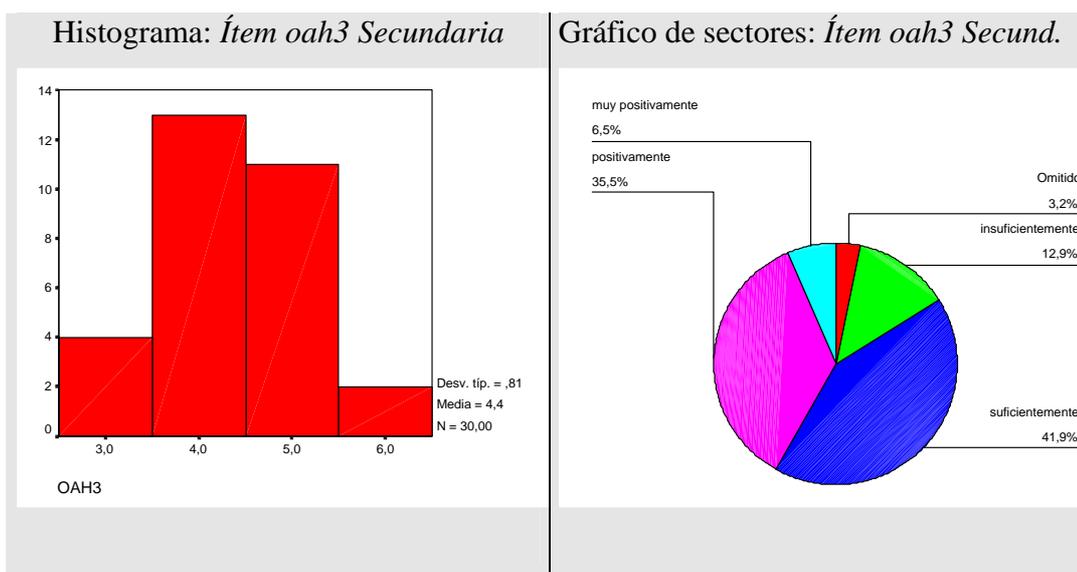
El ítem (*oah3*) es el que consigue la media más alta para primaria (4'89). Se deduce que es un punto fuerte del centro que podría potenciarse con acciones

puntuales, al igual que en secundaria que obtiene un valor de 4'90 y para la familia al valorarse con 4'17.

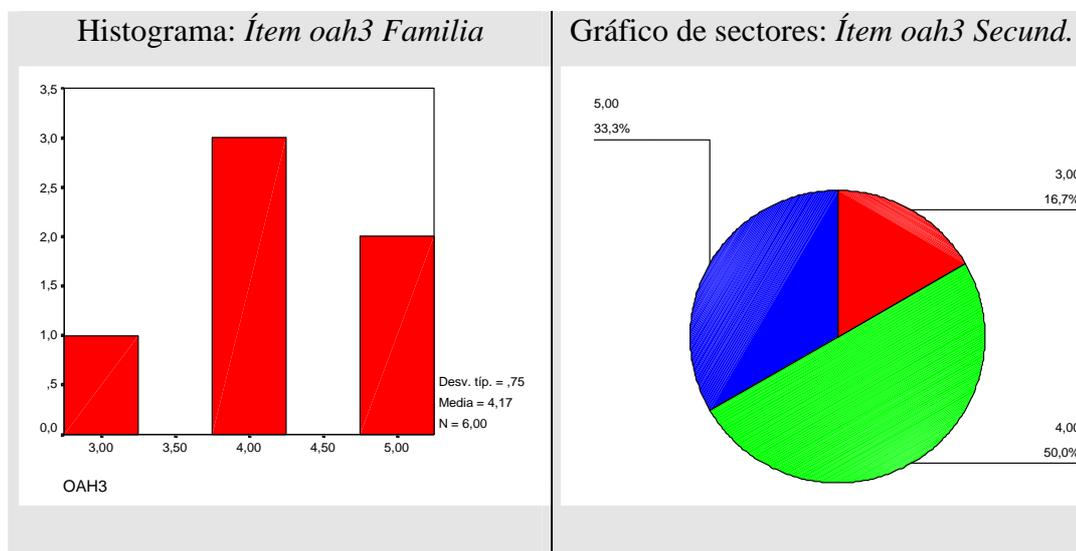
De esta manera comprobamos, en la representación gráfica, que el 44'4% del profesorado de primaria contesta a dicho ítem con la opción “positivamente (5)”.



Sin embargo, un 41'9% del profesorado de secundaria ha contestado con la opción “suficientemente (4)”.



Al igual que en el caso anterior, este ítem ha sido valorado por la mayor parte de la familia (50%) con la opción “*suficientemente (4)*”.



Con respecto a secundaria obtiene la media más alta (4'90) el ítem *¿cómo consideras la relación del centro con las autoridades locales? (oac3)*. En este caso, como ocurre en primaria (4'78), nos encontraríamos ante un punto fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales. Sin embargo, este estadístico toma un valor menor (3'83) para la familia, por lo que se considera un punto difuso, en el que la necesidad de establecer un plan de actuación debe basarse en una discusión de grupo sobre los aspectos positivos que presenta y los negativos.

De esta manera comprobamos en los siguientes gráficos que, más de la mitad del profesorado de secundaria (54'8%) ha valorado este ítem “*positivamente (4)*”, en primaria un 50%, mientras que la familia un 66'7% lo ha valorado con un 4 (“*suficientemente*”).

Histograma: Ítem oac3 Secundaria

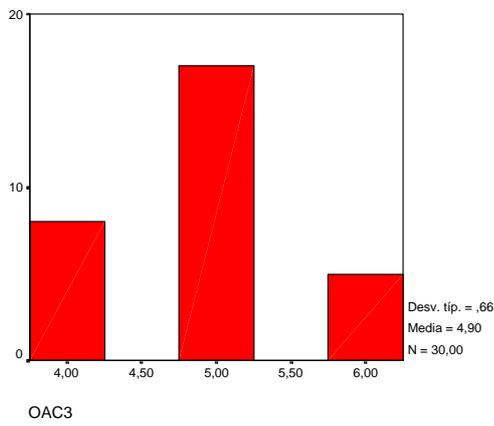
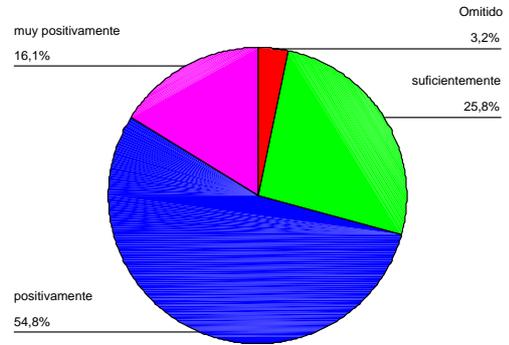


Gráfico de sectores: Ítem oac3 Secund.



Histograma: Ítem oac3 Primaria

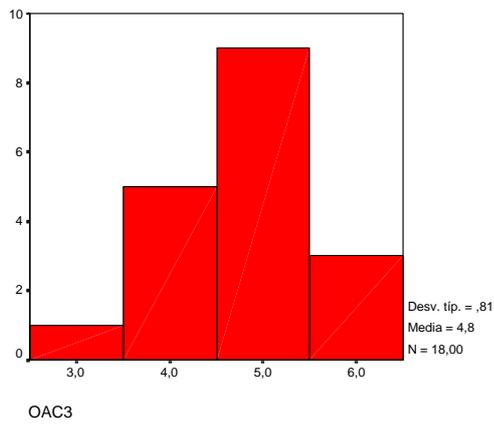
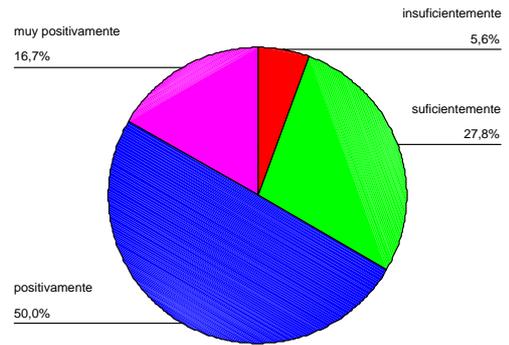


Gráfico de sectores: Ítem oac3 Primaria



Histograma: Ítem oac3 Primaria

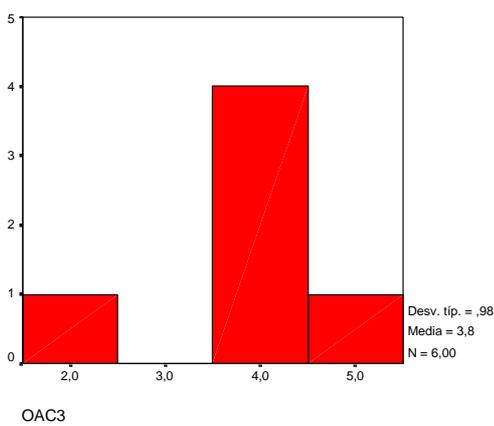
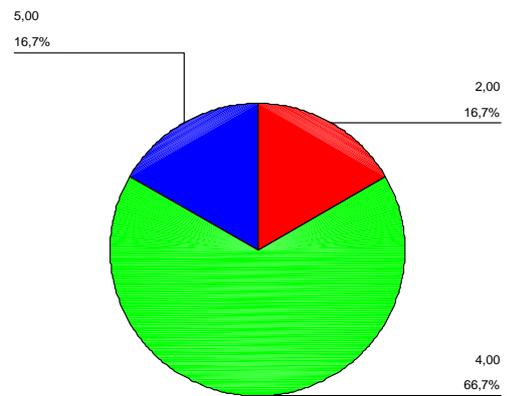


Gráfico de sectores: Ítem oac3 Familia



El ítem valorado en mayor grado por la familia (4'40) ha sido *¿cómo consideras los informes de inspectores y otros profesionales expertos sobre el centro? (obd3)*. En este caso nos encontramos ante un punto fuerte del centro, que podría potenciarse con acciones puntuales, ya que en primaria y secundaria obtiene 4'53 y 4'50 respectivamente.

De esta manera comprobamos como el 55'6% del profesorado de primaria y el 50% de las familias, consideran “*suficientemente (4)*” los informes de inspectores y otros profesionales expertos sobre el centro, mientras que un 45'2% del profesorado de secundaria los valoran “*positivamente (5)*”.

Histograma: Ítem obd3 Primaria

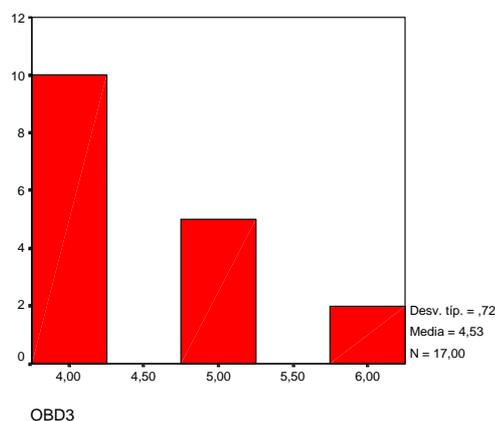
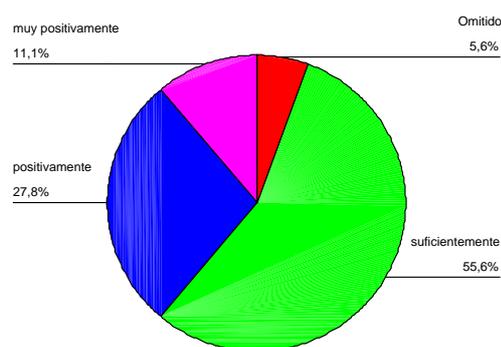


Gráfico de sectores: Ítem obd3 Primaria



Histograma: Ítem obd3 Secundaria

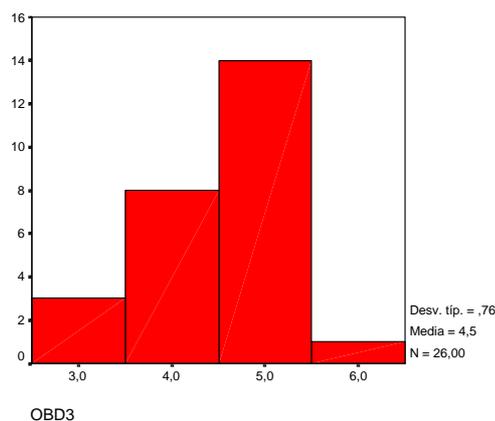
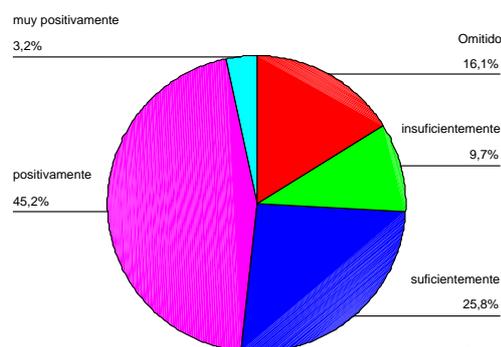
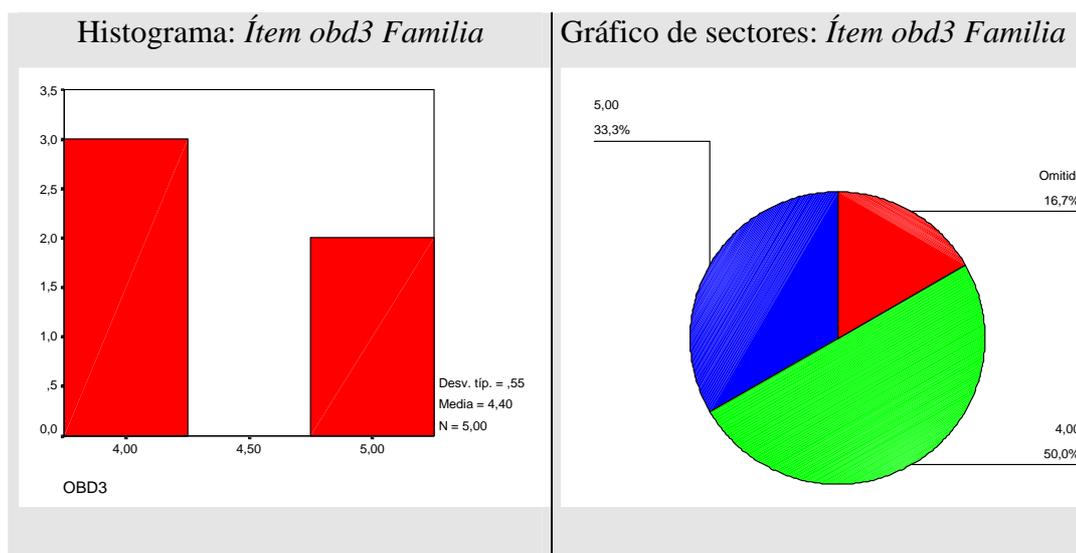


Gráfico de sectores: Ítem obd3 Secundar.





El ítem valorado en menor grado por la familia *¿cómo consideras el impacto en el centro de las relaciones de este con otros centros? (oae3)* obtiene una media de 3'16, por lo que se deduce que es un área difusa. Sin embargo, para primaria y secundaria obtiene un valor por encima de 4, lo que significa que en estos niveles es un punto fuerte.

#### PRIMARIA

##### Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
oae3	18	79	<b>4,39</b>	,70
N válido (según lista)	18			

#### SECUNDARIA

##### Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
oae3	30	129	<b>4,30</b>	,75
N válido (según lista)	29			

#### FAMILIA

##### Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Desv. típ.
oae3	6	19	<b>3,16</b>	,75
N válido (según lista)	6			

La representación gráfica de este ítem nos muestra que un 50% de la familia ha valorado este ítem como *“insuficientemente (3)”*, un 45'2% del

profesorado de secundaria lo ha valorado con un 4 (“suficientemente”), y en primaria un 55’6% lo valoran también como “suficientemente”.

Histograma: Ítem oae3 Familia

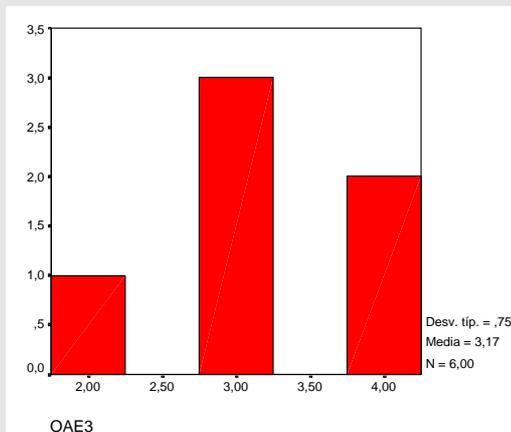
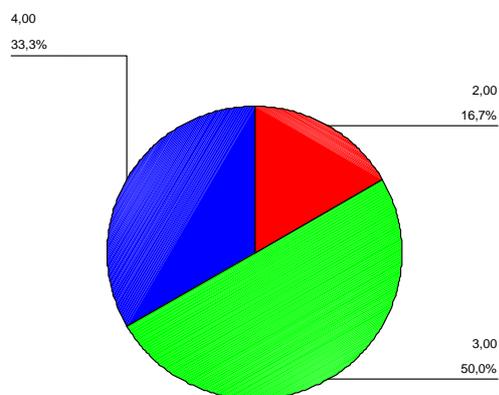


Gráfico de sectores:Ítem oae3 Familia



Histograma: Ítem oae3 Secundaria

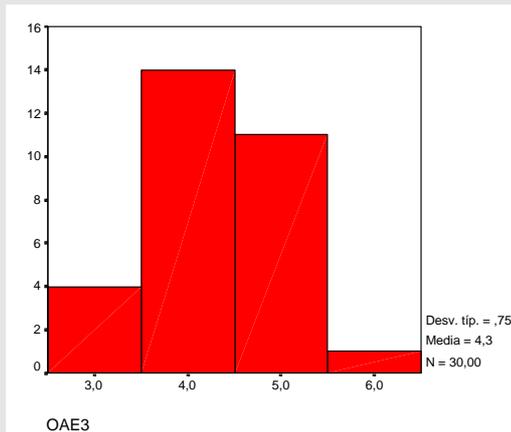
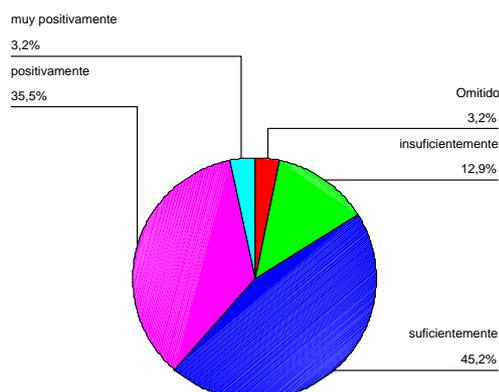


Gráfico de sectores: Ítem oae3 Secund.



Histograma: Ítem oae3 Primaria

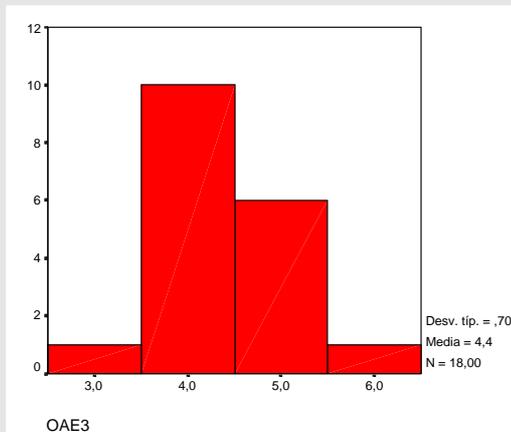
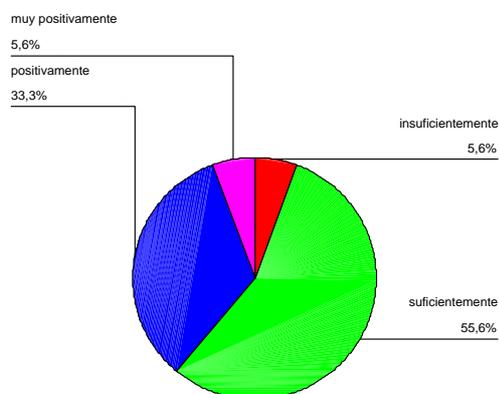


Gráfico de sectores: Ítem oae3 Primaria

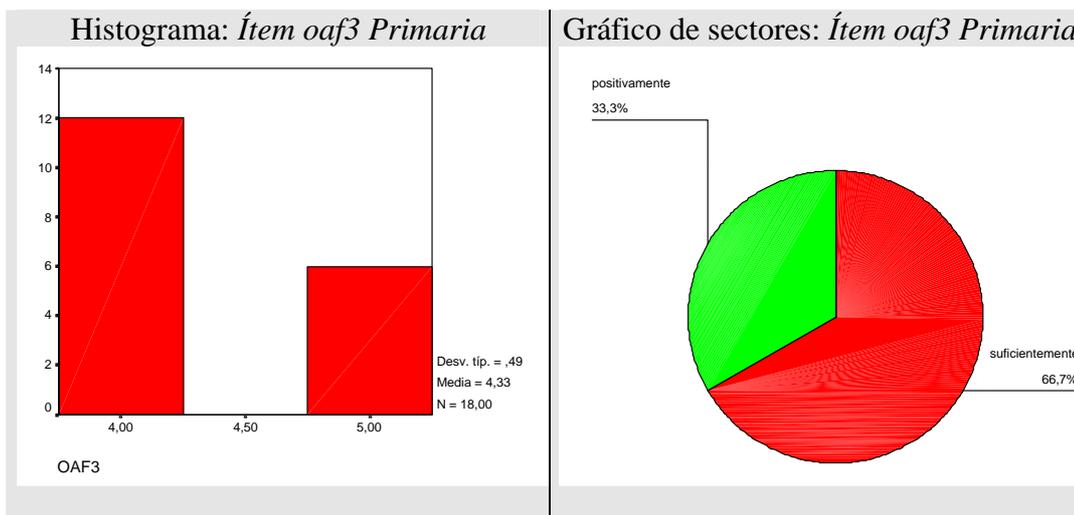


La desviación típica es superior a cero en todas las respuestas. El valor más bajo en este estadístico (0'49) lo obtiene para primaria el ítem (*oaf3*), ¿cómo consideras el impacto en el centro de las relaciones establecidas con otras instituciones? Siendo, por tanto, el que presenta menor variabilidad en las respuestas.

## Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Desv. típ.		Secund. (N)	Desv. típ.		Familia (N)	Desv. típ.
oaf3	18	,49	oac3	30	,66	oaa3	6	,5164
oae3	18	,70	oaf3	29	,68	obd3	5	,5477
obd3	17	,72	oag3	29	,74	oae3	6	,7528
oac3	18	,81	oae3	30	,75	oaf3	6	,7528
oag3	18	,91	obd3	26	,76	oag3	6	,7528
oah3	18	,96	oah3	30	,81	oah3	6	,7528
oaa3	18	1,00	oaa3	29	,94	oac3	6	,9832
n válido (según lista)	17		n válido (según lista)	26		n válido (según lista)	5	

Según la representación gráfica de este ítem, comprobamos como el profesorado de primaria ha contestado a él haciendo uso de dos opciones: “suficientemente (4)” (66'7%) y “positivamente (5)” (33'3%) siendo, por tanto, muy baja la variabilidad en las respuestas.



No obstante, al igual que en los casos anteriores, ninguno tiene una desviación típica superior a 1, pudiendo aceptar la homogeneidad y coincidencia en las respuestas al cuestionario.

## 2.8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO: *RESULTADOS DEL CENTRO EDUCATIVO* (p). DIRIGIDO AL PROFESORADO, FAMILIA Y ALUMNADO.

En las tablas que presentamos a continuación hemos ordenado las medias obtenidas por los ítems.

### Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Media
pce3	17	4,76
pcb3	16	4,62
pdb3	18	4,61
pda3	17	4,53
pbb3	18	4,44
pc3	18	4,39
pca3	18	4,39
pab3	18	4,39
paa1	18	4,33
pba3	17	4,29
pad3	18	4,28
ped3	18	4,22
pbd3	18	4,11
pac3	18	4,11
pbc3	18	4,06
pea3	18	3,94
pcc3	18	3,94
pcd3	18	3,78
peb1	18	3,61
N válido	16	

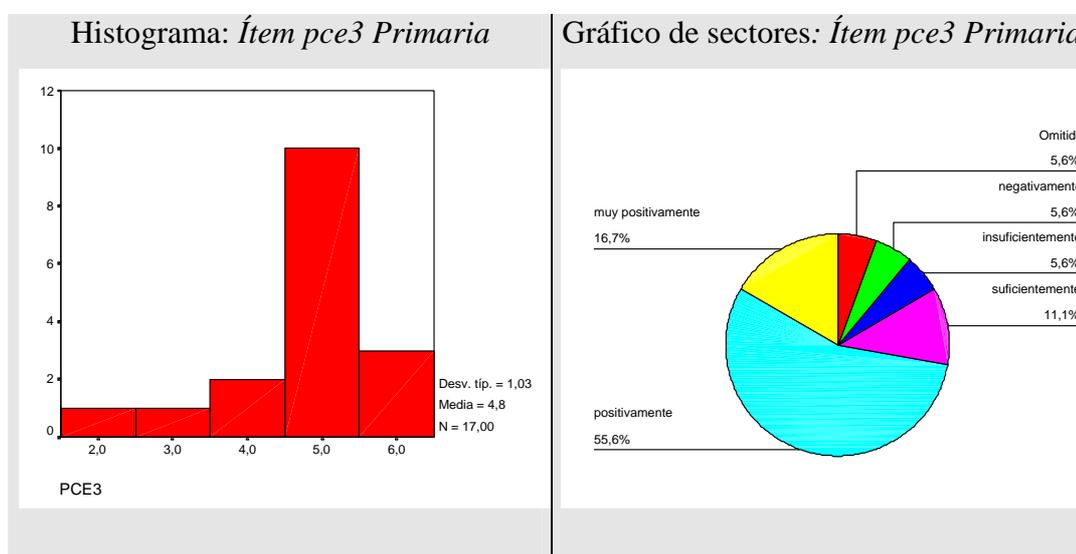
	Secundaria (N)	Media
pca3	30	4,70
pcb3	30	4,67
pda3	30	4,67
pad3	29	4,66
pce3	30	4,57
pab3	30	4,50
pc3	29	4,38
paa1	30	4,30
pbd3	28	4,29
pbb3	30	4,23
pac3	30	4,17
pba3	30	4,17
pcc3	30	4,07
pdb3	29	4,00
ped3	30	3,97
peb1	30	3,90
pbc3	30	3,87
pea3	30	3,83
pcd3	30	3,67
N válido	26	

	Familia (N)	Media
pda3	6	4,83
pca3	6	4,67
pce3	6	4,67
pcb3	6	4,50
pac3	6	4,33
pdb3	6	4,00
pc3	6	4,00
pcc3	6	3,83
paa1	6	3,67
pad3	6	3,67
pbb3	5	3,60
pba3	6	3,50
peb1	6	3,50
pab3	6	3,33
pbc3	6	3,33
pcd3	6	3,33
pbd3	6	3,17
pea3	6	2,67
ped3	6	2,67
N válido	5	

	Alumnado (N)	Media
pbb3	9	4,78
pca3	9	4,78
pac3	9	4,67
pad3	9	4,67
pcd3	9	4,67
paa1	9	4,44
pbc3	9	4,44
ped3	9	4,44
pab3	9	4,33
pba3	9	4,33
pbd3	9	4,33
pc3	9	4,22
pea3	9	4,22
pcb3	9	4,11
pce3	9	4,11
pda3	9	4,00
pdb3	8	4,00
peb1	9	4,00
pcc3	9	3,89
N válido	8	

De esta manera comprobamos como la media más alta (4'76) para primaria la obtiene el ítem *¿cómo consideras que ha evolucionado el control de asistencia del alumnado?* (*pce3*). En este caso, al igual que en secundaria (4'57), familia (4'67) y alumnado (4'11), nos encontramos ante un punto fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales.

La representación gráfica de este ítem para primaria nos muestra como la mayor parte del profesorado (55'6%) ha contestado con la opción 5 (*“positivamente”*).



Para secundaria, la media más alta (4'70) la obtiene el ítem (*pca3*), *¿cómo consideras que ha evolucionado la gestión administrativa del centro educativo, últimamente?* situándose por encima de 4 en primaria, secundaria, familia y alumnado, lo que significa que es un punto fuerte del centro que podría potenciarse con acciones puntuales.

La representación gráfica para este ítem nos muestra que un 56'7% del profesorado de secundaria lo ha valorado *“positivamente”*.

Histograma: Ítem *pca3* Secundaria

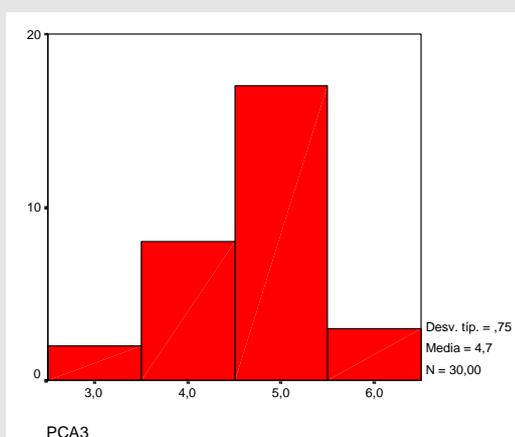
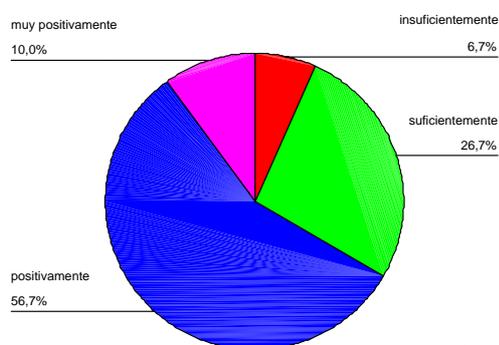


Gráfico de sectores: Ítem *pca3* Secund.



La familia ha valorado en mayor grado el ítem: *¿cómo consideras que han evolucionado las relaciones del centro con las autoridades educativas y las instituciones? (pda3)* obteniendo, por tanto, en este sector la media más alta. Se deduce que es un punto fuerte del centro, ya que en los demás sectores, obtiene una puntuación igual o mayor que 4, aunque podría potenciarse con acciones puntuales. Así, la representación gráfica de este ítem para la familia, muestra que el 55'6% de padres y madres lo han valorado con un 5 (“positivamente”).

Histograma: Ítem *pda3* Familia

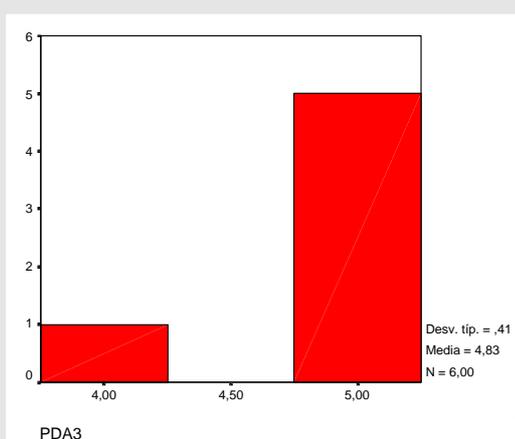
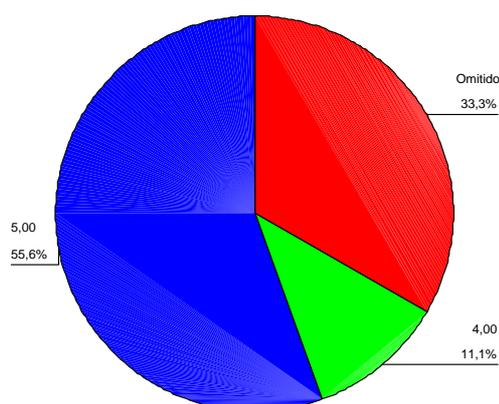
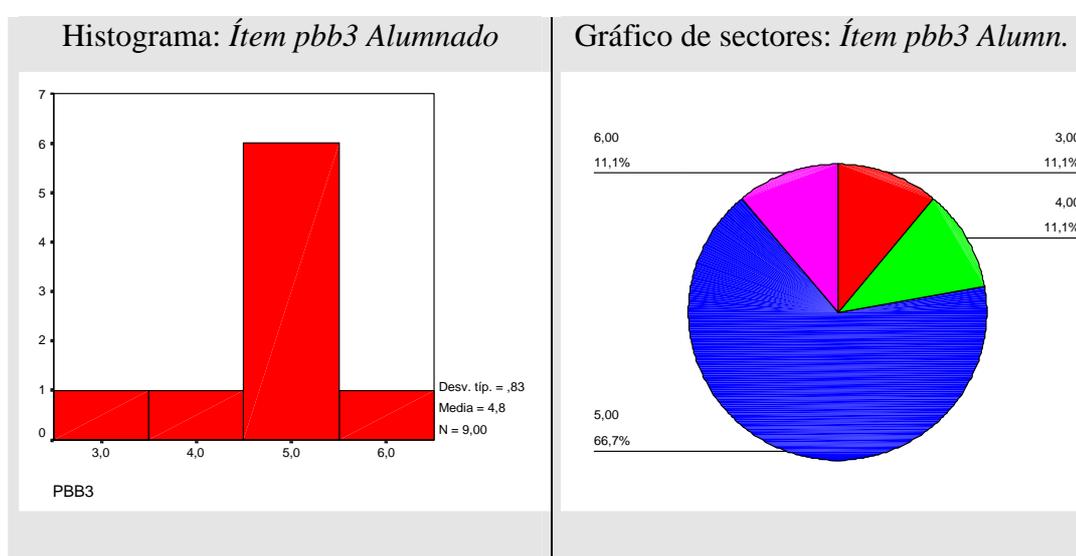


Gráfico de sectores: Ítem *pda3* Familia

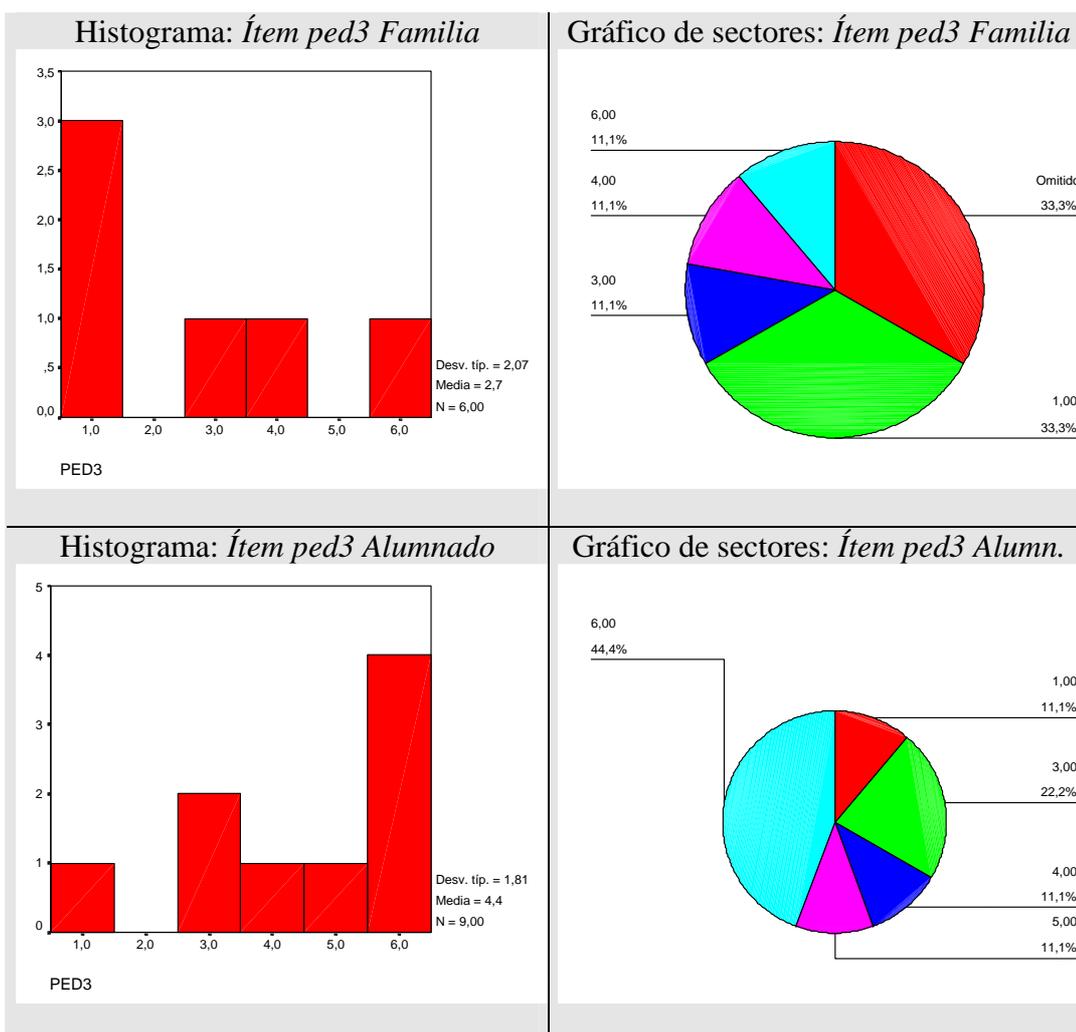


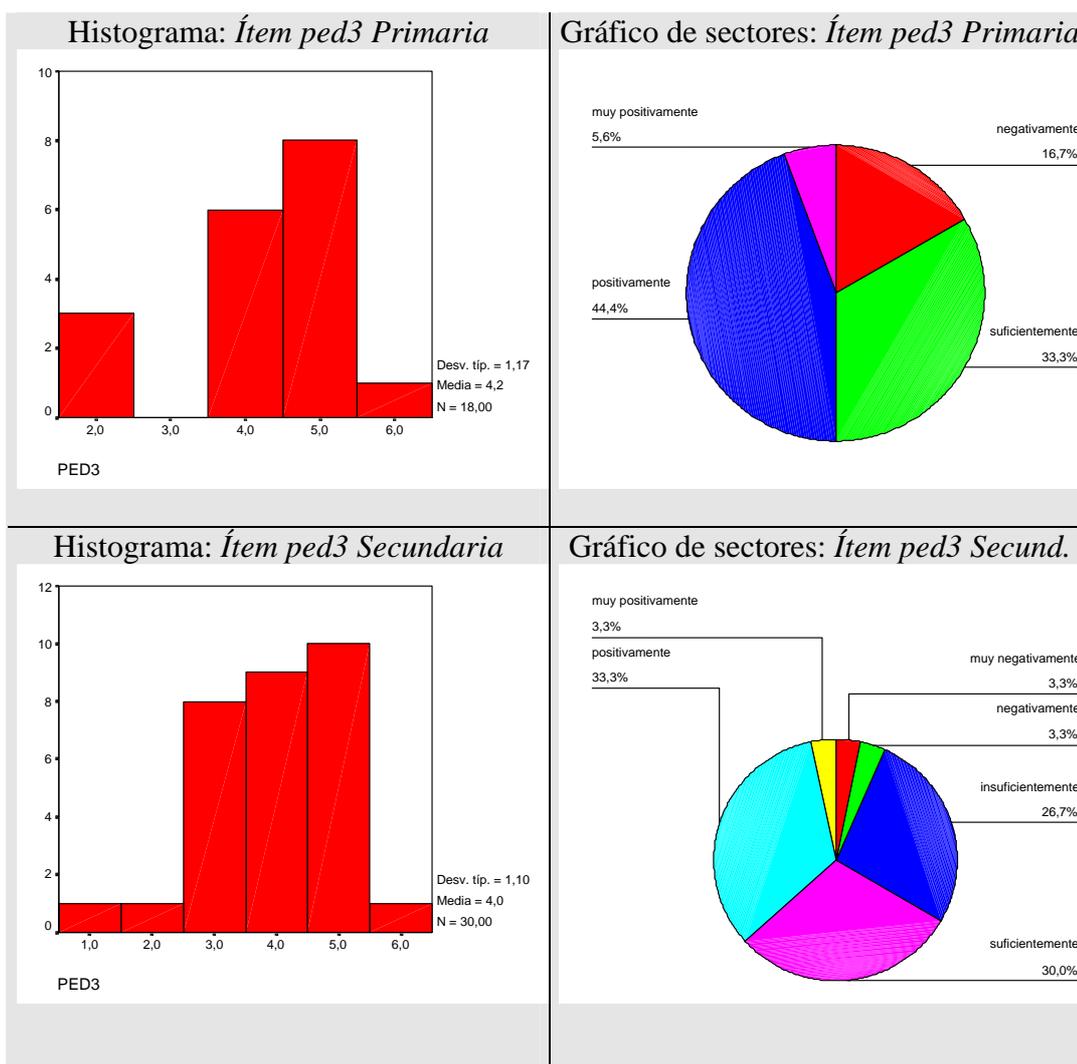
El alumnado ha valorado en mayor grado el ítem *¿cómo consideras que ha evolucionado el grado de consecución de lo que se programa? (pbb3)* obteniendo una media de (4'78). En este caso, como en primaria, con un valor de 4'44 y en secundaria con 4'23, nos encontraríamos ante un punto fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales. Sin embargo, en la familia obtiene un valor de 3'60, por lo que se deduce que es un punto difuso. A partir de la representación gráfica de este ítem podemos comprobar como un 66'7% del alumnado lo ha valorado con un 5 ("positivamente").



El ítem valorado en menor grado *¿cómo considerarías las actividades organizadas y realizadas referentes al deporte escolar? (ped3)* obtiene una media de 2'67 para la familia, por lo que se deduce que, según ésta, es un punto débil con necesidades de mejora. Este ítem obtiene un valor de 3'97 en secundaria, lo que significa que es un área difusa. En este caso la necesidad de establecer un plan de actuación se debe establecer tras una discusión de grupo sobre los aspectos positivos y negativos que muestra. Este mismo ítem obtiene valores por encima del 4 para el alumnado y primaria, por lo que en este caso se trataría de un punto fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales.

De acuerdo con lo que hemos dicho, la representación gráfica que presentamos a continuación pone en evidencia la discrepancia a la hora de valorarlo la familia y el alumnado, sin embargo, en primaria y secundaria los resultados obtenidos son más similares. De esta manera, si nos centramos en la familia y el alumnado, comprobamos que la mayor parte de los padres y madres lo han valorado con 1 (“nunca”), mientras que la mayor parte del alumnado lo valora con un 6 (“muy positivamente”).





Como podemos comprobar en las tablas que presentamos a continuación, la desviación típica es superior a cero en todas las respuestas.

Estadísticos descriptivos

	Primaria (N)	Desv. típ.
peb1	18	1,33
pac3	18	1,23
ped3	18	1,17
pea3	18	1,11
pce3	17	1,03
pad3	18	,96
pbd3	18	,96
pab3	18	,92
pd3	18	,85
pc3	18	,81
pca3	18	,78
paa1	18	,77

	Secundaria (N)	Desv. típ.
pc3	30	1,15
ped3	30	1,10
pea3	30	,95
pcc3	30	,91
pd3	29	,90
peb1	30	,88
pac3	30	,87
pce3	30	,86
pcb3	30	,84
paa1	30	,75
pba3	30	,75
pca3	30	,75

	Primaria (N)	Desv. típ.
pbc3	18	,73
pcc3	18	,73
pcb3	16	,72
pda3	17	,72
pbb3	18	,70
pdb3	18	,70
pba3	17	,69
n válido	16	

	Secundaria (N)	Desv. típ.
pab3	30	,73
pad3	29	,72
pbd3	28	,71
pdb3	29	,71
pbc3	30	,68
pbb3	30	,63
pda3	30	,61
n válido	26	

## Estadísticos descriptivos

	Familia (N)	Desv. típ.
ped3	6	2,0656
pea3	6	1,6330
pab3	6	1,3663
pac3	6	1,0328
pbc3	6	1,0328
peb1	6	,8367
paa1	6	,8165
pad3	6	,8165
pcd3	6	,8165
pbd3	6	,7528
pcc3	6	,7528
pdb3	6	,6325
pba3	6	,5477
pbb3	5	,5477
pcb3	6	,5477
pca3	6	,5164
pce3	6	,5164
pda3	6	,4082
pd3	6	,0000
n válido	5	

	Alumnado (N)	Desv. típ.
ped3	9	1,8105
pad3	9	1,5811
pea3	9	1,5635
peb1	9	1,5000
pce3	9	1,4530
pcc3	9	1,3642
pbd3	9	1,3229
pcb3	9	1,1667
pdb3	8	1,0690
pbc3	9	1,0138
pac3	9	1,0000
pda3	9	1,0000
paa1	9	,8819
pbb3	9	,8333
pd3	9	,8333
pba3	9	,7071
pcd3	9	,7071
pab3	9	,5000
pca3	9	,4410
n válido	8	

El valor más bajo en este estadístico (0'00) lo obtiene para la familia el ítem *¿cómo consideras que ha evolucionado la forma de gestionar el mantenimiento de las instalaciones y equipos?* (pdc3) siendo, por tanto, el que presenta menor variabilidad en las respuestas, lo que quiere decir que los padres/madres han contestado unánimemente la misma opción en la escala.

Sin embargo, el ítem *¿cómo considerarías las actividades organizadas y realizadas referentes al deporte escolar?* (ped3) obtiene una desviación típica alta (2'66 en la familia), por lo que se debe estudiar la variabilidad en las respuestas. Los demás ítems siguen la tendencia de la mayoría con una variabilidad menor de 1'81.

## **Capítulo IX**

### **CONCLUSIONES**

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Básicamente podemos resumir en dos las conclusiones a las que hemos llegado como resultado de la investigación: por un lado, que la Investigación Acción es el método más idóneo para generar la cultura evaluativa en los centros, por otro, que generar la cultura de la evaluación en los centros, supone asumir una nueva forma de trabajar en los mismos, orientada a la mejora continua de la calidad y una nueva forma de evaluarlas utilizando como herramienta la autoevaluación.

En este capítulo intentaremos dar a conocer en qué grado se han alcanzado los objetivos planteados en la investigación, exponemos las dificultades encontradas en el proceso de investigación-acción y nuevas perspectivas.

---

## **2. GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.**

Hemos distinguido en la investigación entre objetivos generales y específicos. A continuación pasamos a describir en qué grado se han alcanzado los objetivos generales a partir de los específicos que habíamos planteado en la investigación.

### 1. Establecer una cultura de evaluación y gestión de la calidad en el centro.

Con respecto a este objetivo, podemos afirmar que se ha conseguido a través de un proceso de investigación-acción en el que han participado los diferentes sectores del centro educativo. Actualmente, el proceso se encuentra en la fase de elaboración de informes para el diseño y puesta en marcha de planes de acción que permita la mejora continua del mismo. Este objetivo general se ha alcanzado a partir de los específicos que planteamos en la investigación y que a continuación recogemos:

- Confección de instrumentos, surgidos desde las necesidades de nuestro centro, para poder recoger información que nos ayude a la toma de decisiones.
- Establecer colaboraciones entre los diferentes niveles educativos (no universitarios- universitarios) que permitan el enriquecimiento mutuo y el asesoramiento de evaluadores externos.
- Vistos los puntos débiles de la institución, establecer los aspectos de mejora, para que, tras esta cultura de la evaluación, se puedan conseguir estándares de calidad a los que debe tender el centro.
- Generar hábitos de reflexión sobre las prácticas docentes y de gestión de los diferentes estamentos del centro.
- Conseguir un mejor nivel formativo de los profesores a través de la implicación y colaboración en el proceso.

2. Facilitar a los centros educativos materiales de apoyo que puedan ser utilizados para el diagnóstico y la evaluación interna de los puntos fuertes, así como de los puntos débiles y de las áreas de mejora sobre los que centrar la concepción, el desarrollo y la aplicación del plan.

De la misma manera este objetivo ha sido cubierto en su totalidad, ya que se han confeccionado nueve cuestionarios, siete dirigidos al profesorado, y dos dirigidos, uno a la familia y otro al profesorado, familia y alumnado, que se están utilizando para diagnosticar, además de la situación actual del centro (objeto de la investigación), la de otros centros con los que estamos trabajando. Se ha realizado un estudio de validación de contenido a partir del juicio de expertos internos (profesorado, familia y alumnado) para adaptarlos a la idiosincrasia del centro. Una vez realizado dicho estudio, se procedió a la validación de constructo. En este sentido, hemos realizado un análisis factorial y, por último, hemos calculado la fiabilidad por el índice "alfa de Cronbach" de cada dimensión, obteniendo valores superiores a 0'8.

Se ha realizado un análisis descriptivo de cada cuestionario. No obstante, como es el centro el que interpreta los resultados obtenidos para diagnosticar la situación actual del mismo, hemos agrupado las dimensiones que hacen referencia a "recursos" y "procesos" en dos bloques, para hacer el proceso de interpretación menos laborioso. Para el análisis de los datos hemos utilizado el programa estadístico SPSS 10.0. Se ha calculado la media y desviación típica de las: dimensiones, subdimensiones, áreas e ítems, aunque fundamentalmente el diagnóstico del centro se realizará atendiendo a las áreas e ítems.

Este objetivo, por tanto, se ha conseguido a partir del específico que planteamos con respecto a:

- La confección de instrumentos, surgidos desde las necesidades de nuestro centro, para poder recoger información que nos ayude a la toma de decisiones.

3. Ofrecer a los miembros de las instituciones educativas bases y recursos que posibiliten una línea permanente de mejora de todos los componentes implicados en ellas.

Este objetivo se ha conseguido satisfactoriamente ya que a partir de la reflexión conjunta de todos los que han participado en la investigación, se ha generado un modelo de evaluación de la calidad, teniendo en cuenta todos los aspectos que influyen en la vida del centro y que condicionan la calidad del mismo. Este objetivo se ha conseguido fundamentalmente a partir del específico:

- Generar hábitos de reflexión sobre las prácticas docentes y de gestión de los diferentes estamentos del centro.
- Conseguir un mejor nivel formativo de los profesores, a través de la implicación y colaboración en el proceso.

4. Provocar un cambio cultural de la institución mediante un cambio de actitud en las personas, ya que las incita a pensar continuamente en cómo mejorar la calidad en cualquier aspecto concerniente a su trabajo, lo que exige el mayor convencimiento de cuántos intervienen.

Provocar un cambio cultural en las personas no es tarea sencilla, que se consiga de un día para otro, como señalamos anteriormente. No

---

obstante, como podremos comprobar a lo largo de este capítulo en el apartado dedicado a las dificultades encontradas, este objetivo también se ha conseguido, ya que si bien al principio algunos profesores/as mostraron ciertas reticencias para llevar a cabo la investigación, actualmente han manifestado un cambio de actitud al comprobar las ventajas que ha supuesto realizar la autoevaluación global del centro implicando a todos los sectores del mismo. Este objetivo se ha alcanzado fundamentalmente a partir de los específicos que planteamos en la investigación:

- Generar hábitos de reflexión sobre las prácticas docentes y de gestión de los diferentes estamentos del centro.
- Conseguir un mejor nivel formativo de los profesores, a través de la implicación y colaboración en el proceso.

### **3. DIAGNÓSTICO DEL CENTRO: PUNTOS FUERTES Y DÉBILES**

A partir del modelo propuesto de autoevaluación, cada sector del centro, constituidos en grupos de trabajo, diagnosticará aquellos puntos fuertes y aquellos otros en los que es necesario diseñar planes de mejora para su puesta en marcha.

No obstante, a partir de los resultados obtenidos, y como hemos podido comprobar en el capítulo VIII, la percepción desde los diferentes sectores educativos difiere en cuanto a los puntos fuertes y débiles del centro.

En este sentido, presentamos aquellas áreas que han sido valoradas en mayor y menor grado por cada uno de los sectores educativos, para obtener una visión global de la situación actual del centro.

<b>DINAMIZACIÓN (a)</b>		
	<b>ÁREAS FUERTES</b>	<b>ÁREAS DÉBILES</b>
<b>PRIMARIA</b>	<i>Los directivos y responsables del centro, facilitan al personal el uso de instalaciones y materiales del centro educativo (abf).</i>	<i>Los directivos y responsables del centro agradecen los esfuerzos suplementarios por situaciones extraordinarias (abe),</i>
<b>SECUNDARIA</b>	<i>Los directivos y responsables del centro, facilitan al personal el uso de instalaciones y materiales del centro educativo (abf).</i>	<i>Los directivos y responsables del centro agradecen los esfuerzos suplementarios por situaciones extraordinarias (abe),</i>

<b>PROYECTO DE CENTRO (b)</b>		
	<b>ÁREAS FUERTES</b>	<b>ÁREAS DÉBILES</b>
<b>PRIMARIA</b>	<i>Para elaborar el Proyecto de Centro se tienen en cuenta las directrices, normativas y legislación vigente (bab)</i>	<i>Se organizan y asignan recursos para realizar el Proyecto de Centro (bcd)</i>
<b>SECUNDARIA</b>	<i>Para elaborar el Proyecto de Centro se tienen en cuenta las directrices, normativas y legislación vigente (bab)</i>	<i>Se verifica que el Proyecto de Centro ha sido asumido por todos los niveles del centro educativo (bcb)</i>

<b>RECURSOS (c, d, e, f, g)</b>		
	<b>ÁREAS FUERTES</b>	<b>ÁREAS DÉBILES</b>
<b>PRIMARIA</b>	<i>Se mantienen en buen estado las instalaciones del centro (fac)</i>	<i>Se evalúan las decisiones de inversión y sus riesgos (dab)</i>
<b>SECUNDARIA</b>	<i>Se adecuan las instalaciones y servicios a las necesidades de los miembros de la comunidad educativa (fad)</i>	<i>Se revisa la efectividad del plan de formación (cbd)</i>

<b>PROCESOS ( h, i, j, k ,l)</b>		
	<b>ÁREAS FUERTES</b>	<b>ÁREAS DÉBILES</b>
<b>PRIMARIA</b>	<i>La programación anual de las áreas (haf)</i>	<i>La evaluación del grado de satisfacción del personal del centro, familias y alumnos/as (jaf)</i>
<b>SECUNDARIA</b>	<i>Control de asistencia del alumnado (jai)</i>	<i>La evaluación del grado de satisfacción del personal del centro, familias y alumnos/as (jaf)</i>

<b>SATISFACCIÓN CON EL CENTRO (m)</b>		
	<b>ÁREAS FUERTES</b>	<b>ÁREAS DÉBILES</b>
<b>FAMILIA</b>	<i>Número de alumnos matriculados (mba)</i>	<i>Número de alumnos matriculados (mba)</i>
<b>ALUMNADO</b>	<i>La confianza en el centro educativo (maa)</i>	<i>La confianza en el centro educativo (maa)</i>

<b>SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO (n)</b>		
	<b>ÁREAS FUERTES</b>	<b>ÁREAS DÉBILES</b>
<b>PRIMARIA</b>	<i>Formación y desarrollo profesional (nba)</i>	<i>Reconocimiento del trabajo del personal (nae)</i>
<b>SECUNDARIA</b>	<i>Capacitación del personal (nag)</i>	<i>Relaciones interpersonales e incidentes (conflictos entre el personal del centro educativo) (nbg)</i>

<b>IMPACTO EN LA SOCIEDAD (o)</b>		
	<b>ÁREAS FUERTES</b>	<b>ÁREAS DÉBILES</b>
<b>PRIMARIA</b>	<i>Ayuda al deporte y al ocio (oah)</i>	<i>Aportación de soluciones para la mejora de problemas del entorno (oaa).</i>
<b>SECUNDARIA</b>	<i>Relación con autoridades locales (oac)</i>	<i>Relación con autoridades locales (oac)</i>
<b>FAMILIA</b>	<i>Informes de inspectores y otros profesionales expertos (obd)</i>	<i>Impacto en las relaciones con otros centros educativos (oae)</i>

<b>RESULTADOS (p)</b>		
	<b>ÁREAS FUERTES</b>	<b>ÁREAS DÉBILES</b>
<b>PRIMARIA</b>	<i>Resultados del control de asistencia del alumnado (pce).</i>	<i>Resultados de la gestión de la asociación de padres (peb)</i>
<b>SECUNDARIA</b>	<i>Resultados de la gestión administrativa del centro educativo (pca)</i>	<i>Resultados de la convivencia entre el personal docente y no docente del centro educativo (pcd)</i>
<b>FAMILIA</b>	<i>Resultados de la relación del centro con las autoridades educativas y las instituciones (pda),</i>	<i>Resultados de la gestión del deporte escolar (ped),</i>
<b>ALUMNADO</b>	<i>Grado de consecución de lo que se programa (pbb)</i>	<i>Resultados de la gestión del material escolar (pcc)</i>

El grupo de expertos externos, a partir del análisis de los datos, seleccionó algunas de las áreas valoradas en mayor y menor grado por los diferentes sectores de la comunidad educativa, y elaboró, para presentarlo en audiencia pública al claustro de profesores, familia y alumnado, los siguientes informes:

**NIVEL: PRIMARIA**

**DIMENSIÓN: DINAMIZACIÓN (a)**

*Subdimensión: Reconocimiento y valoración, por parte de los directivos y responsables, de los esfuerzos y logros de las personas que forman la comunidad educativa (ab)*

Área: Los directivos y responsables del centro agradecen los esfuerzos suplementarios por situaciones extraordinarias (abe).  $X=2'8$

Según la media, éste área sería: FUERTE, DIFUSA, DÉBIL (Señala la opción que corresponda).

<i>ESCALA</i>		<i>ITEMS/CÓDIGO</i>
<i>FUERTE</i>	mayor o igual que 5	
	igual o mayor que 4 y menor que 5	
<i>DIFUSA</i>	mayor que 3 y menor que 4	
<i>DÉBIL</i>	mayor que 2 y menor o igual que 3	abe1, abe6
	menor o igual que 2	

**INFORME:**

Es un área débil con necesidad de mejora en los siguientes aspectos:

- No está fundamentada, ya que no se refleja en los documentos del centro (Proyecto de Centro, Memoria...).
- No se encuentra integrada en el trabajo ordinario del centro.

**Sugerencias de Mejora:**

Que aparezcan en el Proyecto de Centro mecanismos para agradecer los esfuerzos suplementarios por las situaciones extraordinarias. **ESPECIFICAR MECANISMOS.**

Que en el trabajo cotidiano del centro se ponga en práctica estos mecanismos para agradecer los esfuerzos suplementarios por situaciones extraordinarias.

**NIVEL: SECUNDARIA**

**DIMENSIÓN: DINAMIZACIÓN (a)**

*Subdimensión: Reconocimiento y valoración, por parte de los directivos y responsables, de los esfuerzos y logros de las personas que forman la comunidad educativa (ab)*

**Área: Los directivos y responsables del centro agradecen los esfuerzos suplementarios por situaciones extraordinarias (abe). X= 3'11**

**Según la media, éste área sería: FUERTE, DIFUSA, DÉBIL (Señala la opción que corresponda).**

<i>ESCALA</i>		<i>ITEMS/CÓDIGO</i>
<b>FUERTE</b>	mayor o igual que 5	
	igual o mayor que 4 y menor que 5	
<b>DIFUSA</b>	mayor que 3 y menor que 4	abe6
<b>DÉBIL</b>	mayor que 2 y menor o igual que 3	abe1
	menor o igual que 2	

**INFORME:**

Es un área difusa, por lo que tras una discusión de grupo, sobre los aspectos positivos y negativos que muestra, concluimos que:

- No está fundamentada, ya que no se refleja en los documentos del centro (Proyecto de Centro, Memoria...).
- Se encuentra integrada en el trabajo ordinario del centro.

**Sugerencias de Mejora:**

Que aparezcan en el Proyecto de Centro mecanismos para agradecer los esfuerzos suplementarios por las situaciones extraordinarias. **ESPECIFICAR MECANISMOS.**

**NIVEL: PRIMARIA**

**DIMENSIÓN: EL PROCESO DE FUNDAMENTACIÓN INTERNO (j)**

*Subdimensión: Cómo se organiza el proceso de funcionamiento interno (ja)*

Área: El control de asistencia del alumnado (jai). X= 4'86

Según la media, éste área sería: **FUERTE**, DIFUSA, DÉBIL (Señala la opción que corresponda).

<i>ESCALA</i>		<i>ITEMS/CÓDIGO</i>
<b>FUERTE</b>	mayor o igual que 5	jai2, jai6
	igual o mayor que 4 y menor que 5	jai4, jai5
<b>DIFUSA</b>	mayor que 3 y menor que 4	
<b>DÉBIL</b>	mayor que 2 y menor o igual que 3	
	menor o igual que 2	

**INFORME:**

Es un área fuerte ya que existe un plan específico de control de asistencia del alumnado y, en el trabajo cotidiano del centro, se realiza dicho control. Sin embargo, podría potenciarse con acciones puntuales referentes a; la revisión que se hace de los mecanismos de control de asistencia del alumnado y las mejoras que se implantan.

**Sugerencias de Mejora:**

Revisión mensual de los mecanismos de control de asistencia del alumnado.  
 Establecimiento de medidas que permitan mejorar los mecanismos de control de asistencia del alumnado. **ESPECIFICAR MEDIDAS.**

**NIVEL: SECUNDARIA**

**DIMENSIÓN: EL PROCESO DE FUNDAMENTACIÓN INTERNO (j)**

*Subdimensión: Cómo se organiza el proceso de funcionamiento interno (ja)*

**Área: El control de asistencia del alumnado (jai). X= 5**

Según la media, éste área sería: **FUERTE**, DIFUSA, DÉBIL (Señala la opción que corresponda).

<i>ESCALA</i>		<i>ITEMS/CÓDIGO</i>
<b>FUERTE</b>	mayor o igual que 5	jai2, jai6
	igual o mayor que 4 y menor que 5	jai4, jai5
<b>DIFUSA</b>	mayor que 3 y menor que 4	
<b>DÉBIL</b>	mayor que 2 y menor o igual que 3	
	menor o igual que 2	

**INFORME:**

Es un área fuerte ya que existe un plan específico de control de asistencia del alumnado y, en el trabajo cotidiano del centro, se realiza dicho control.

**Sugerencias de Mejora:**

**SECTOR: FAMILIA**

**DIMENSIÓN: RESULTADOS DEL CENTRO EDUCATIVO (p)**

*Subdimensión: Resultados del proceso de actividades extraescolares (pe)*

**Área: Resultados de la gestión del deporte escolar X=2'67**

Según la media, éste área sería: FUERTE, DIFUSA, DÉBIL (Señala la opción que corresponda).

<i>ESCALA</i>		<i>ITEMS/CÓDIGO</i>
<i>FUERTE</i>	mayor o igual que 5	
	igual o mayor que 4 y menor que 5	
<i>DIFUSA</i>	mayor que 3 y menor que 4	
<i>DÉBIL</i>	mayor que 2 y menor o igual que 3	pea3
	menor o igual que 2	

**INFORME:**

Es un área débil con necesidad de mejora en cuanto a las actividades organizadas y realizadas referentes al deporte escolar.

**Sugerencias de Mejora:**

Ofertar más variedad de actividades.

<b>SECTOR: ALUMNADO</b>		
<b>DIMENSIÓN: RESULTADOS DEL CENTRO EDUCATIVO (p)</b>		
<i>Subdimensión: Resultados del proceso de actividades extraescolares (pe)</i>		
<b>Área: Resultados de la gestión del deporte escolar (ped) X=4'44</b>		
<b>Según la media, éste área sería: <u>FUERTE</u>, DIFUSA, DÉBIL (Señala la opción que corresponda).</b>		
<b>ESCALA</b>		<b>ITEMS/CÓDIGO</b>
<b>FUERTE</b>	mayor o igual que 5	<b>ped3</b>
	igual o mayor que 4 y menor que 5	
<b>DIFUSA</b>	mayor que 3 y menor que 4	
<b>DÉBIL</b>	mayor que 2 y menor o igual que 3	
	menor o igual que 2	

<b><u>INFORME:</u></b>
<b>Es un área fuerte que podría potenciarse con acciones puntuales.</b>
<b><u>Sugerencias de Mejora:</u></b>
<b>Ofertar más variedad de actividades deportivas.</b>

Estos informes han sido facilitados al centro con la única finalidad de servir de referente, ya que son los diferentes sectores de la institución los que a través de un proceso de autorreflexión elaborarán los informes internos que servirán de base para el diseño y puesta en marcha de planes de mejora. El centro actualmente sigue trabajando en esta línea.

#### **4. DIFICULTADES ENCONTRADAS**

Cuando nos planteamos iniciar una investigación de estas características, sabíamos que, aunque la necesidad de iniciar el proyecto de investigación-acción con la finalidad de mejorar la calidad del centro, había surgido en el seno del equipo directivo, no iba a ser un proceso fácil, debido a la reticencia de algunos profesores por implicarse en un proceso de mejora continua con la finalidad de generar una cultura evaluativa, y por consiguiente de integrar la evaluación en el centro como algo cotidiano de la vida del mismo.

Por este motivo, las primeras reuniones fueron tensas, ya que algunos profesores mostraron su desacuerdo en participar en esta investigación, porque consideraban inútil el esfuerzo que requería un proyecto orientado a la mejora y al cambio. Estas reacciones de rechazo no nos cogieron de sorpresa, pues sabíamos que en un proyecto en el que se debe implicar a toda la comunidad educativa iba a generar todo tipo de opiniones y discrepancias, como realmente ocurrió. Además, contamos con el factor de rechazo al cambio y a la participación en el proyecto de agentes externos. Por consiguiente, el inicio de la investigación no fue fácil y hubo que buscar modos de encauzar el proceso para que todos los implicados participaran en él.

En un principio se pensó utilizar el modelo de gestión de la calidad que había sido publicado por el MEC y sin embargo, tras una aplicación al profesorado, alumnado y familia, de los cuestionarios de diagnóstico publicados en la guía de autoevaluación (MEC, 1997), descubrimos que dicho modelo no se adaptaba a los intereses de la comunidad educativa.

Comenzó entonces un proceso de elaboración de un modelo propio, teniendo como referente el modelo EFQM pese a las dificultades encontradas, ya que el centro

estaba interesado en aplicar un modelo de gestión de la calidad y el único que había sido adaptado a los centros educativos, era éste.

Si difícil fue el inicio de la investigación no lo fue menos esta fase, debido a la laboriosidad que supuso generar un modelo propio, nacido desde la reflexión de todos los implicados en el proceso, con el propósito que al centro le sirviera como herramienta para detectar sus puntos fuertes y las áreas de mejora y que se implicara de esta manera en un proceso de mejora continua, desarrollando y poniendo en marcha planes de actuación sobre aquellas áreas deficitarias y estableciendo un control de seguimiento

Sin embargo, conforme íbamos avanzando, notábamos cierto cambio de actitud por parte de aquellos profesores/as, que en un principio manifestaron ciertas reticencias. Fundamentalmente este cambio tuvo lugar cuando el grupo de expertos externos analizó los datos de los cuestionarios cumplimentados por los diferentes sectores de la comunidad y se les entregó en audiencia pública para que a partir de este momento interpretaran esos resultados y detectaran los puntos fuertes y las áreas de mejora, reflexionando críticamente sobre los resultados obtenidos.

A partir de este momento, se iniciaba un proceso en el que la reflexión conjunta y el trabajo en equipo cobraba mayor importancia. El centro debía interpretar esos resultados y detectar aquellas áreas que necesitaban mejorar y aquellas otras que eran potencialmente fuertes, mediante la elaboración de informes. Actualmente el centro se encuentra en esta fase. El siguiente paso será priorizar y desarrollar planes de acción sobre las áreas que el centro considera urgentes de mejora. Después de su puesta en marcha, se evaluarán esos planes y se iniciarán otros nuevos con otras áreas de mejora. De esta manera, el centro ha generado una cultura evaluativa, integrando la evaluación como algo cotidiano de la vida del mismo y está inmerso en un proceso de mejora continua.

## **5. NUEVAS PERSPECTIVAS.**

Al tratarse de una investigación-acción como venimos reiterando, es un proceso cíclico. Actualmente, como hemos señalado anteriormente, el centro se encuentra trabajando en la elaboración de informes para el diseño y la puesta en marcha de planes que permitan mejorar aquellos aspectos que han sido identificados en el proceso de autoevaluación como débiles. Posteriormente se llevará un control, mediante una comisión de seguimiento de dichos planes, para la toma de decisiones que se consideren oportunas. De esta manera se iniciarán nuevos planes de nuevas áreas diagnosticadas como áreas de mejora. Una vez que se ha conseguido mejorar aquellos aspectos débiles del centro se procederá a potenciar aquellos otros que son fuertes. Cuando el centro considere que ha alcanzado el nivel óptimo de calidad deseada se iniciará de nuevo el proceso diagnosticando de nuevo la situación actual para detectar posibles deficiencias que se hayan podido originar en ese período de tiempo.

Consideramos que el modelo de evaluación que se ha generado es válido para ser utilizado por otros centros interesados en mejorar la calidad, no obstante, se tendrá en cuenta que los materiales confeccionados han sido adaptados a la idiosincrasia del centro, objeto de la investigación, por los expertos pertenecientes a los diferentes sectores educativos, por lo que deberán ser sometidos a un proceso de validación, por cada centro que desee utilizarlo como herramienta de autoevaluación, ya que cada centro constituye una realidad única y diferente.

Hoy que tanto se apuesta por la calidad de los centros educativos, es el momento de que éstos busquen alternativas a las ofrecidas por la Administración educativa para la mejora de la calidad de los mismos y que sean ellos los que confeccionen sus propios materiales de autoevaluación, implicando a todos los sectores de la comunidad educativa, de manera que les permita generar esa cultura de la evaluación tan deseada.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AGUILAR, L. (1998). Calidad y consenso. En *Cuadernos de Pedagogía*. Mayo, 269, 77-80.
- ALVAREZ, M. et al (1992). *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid: Escuela Española.
- ALVAREZ, M. (1998). *El liderazgo*. Madrid: Escuela Española.
- BATES, R. (1986). *The Management of Culture and Knowledge*. Victoria: Deakin University Press.
- BATES, R. (1987). Corporate Culture, Schooling, and Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 79-115.
- BEARE, H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid: La Muralla.
- BOLAM, R. (1993). School-based management, school improvement and school effectiveness: overview and implications. En C. DIMMOCK (ed.), *School Based Management and school Effectiveness*. Londres: Routledge.
- BUENDIA, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2). 35-50.
- BUENDIA, L. (1997). Evaluación y atención a la diversidad. En SALMERON, H. (ed.), *Evaluación Educativa: VII Jornadas sobre la LOGSE*. Albolote: Grupo editorial universitario.
- BUENDIA, L., COLAS, P y HERNANDEZ, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., GUTIÉRREZ, J. y PEGALAJAR, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L. y LÓPEZ, R. (1999). Concepciones de los profesores universitarios sobre la evaluación de los alumnos. *Revista del Forum europeo de administradores de la educación*, 6, 19-21.
- BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., y CARMONA, M. (1999). Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 215-236.

- BUENDÍA, L., y GARCÍA, B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. T. (Coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.
- BUENDÍA, L., HIDALGO, E., GONZÁLEZ, D., LÓPEZ, R., OLMEDO, E. (2000). La mejora de la calidad en centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 647-651.
- CANTON, I. (1996). *La calidad total en los Centros educativos*. Barcelona: Oikos, Tau.
- CASANOVA, M<sup>a</sup> A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- CASANOVA, M<sup>a</sup> A. (1997). Evaluar para el cambio: la mejora de la calidad educativa. *Organización y gestión educativa*, 2, 29-34.
- CATELL, R. (1957). *Personality and Motivation Structure and Measurement*. New York: World Book.
- CATELL, R. (1965, 1972). *El análisis científico de la personalidad. Los tests de personalidad*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CHAPMAN, J. (1993). Leadership, school-based decision making and school effectiveness. En C. Dimmock (ed). *School-Based Management and school effectiveness*. . Londres: Routledge.
- COLAS, M.P. y REBOLLO, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- COLAS, M.P. y BUENDIA, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLEMAN, J.S. y al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: US Government Printing Office.
- CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA (1988). *La calidad de los Centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional*, Alicante.
- CREEMERS, B. Y SCHEERENS, J. (1989). *Conceptualizing school effectiveness*. *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 691-706.

- CREEMERS, B. (1996). The school effectiveness knowledge base. En D. REYNOLDS y al (eds), *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Routledge.
- CRANSTON, N. (1991). *IBSD/A Project*. En HEWTON, J. (Ed). *Performance indicators in education*. Brisbane (Australia), ACDGE.
- CRONBACH, L. J. (1963). Course improvement through evaluation, *Teachers College Records*, 64, 672-683.
- CROSBY, P.B. (1979). *Quality is Free: the Art of Making Quality Certain*. New York: Mentor Books.
- DE LA ORDEN, A. (1988). Calidad de los centros educativos, asunto para un Congreso. *Bordón*. 40, (2).
- DE LA ORDEN, A., y MARTINEZ, M.J. (1992). Metaevaluación educativa. *Bordón*. 43, (4).
- DE LA ORDEN, A. (1993). La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes. *Bordón*, 45, (3), 263-271.
- DE LA ORDEN, A. (1997). Evaluación y optimización educativa. En SALMERÓN, H. (ed.), *Evaluación Educativa: VII Jornadas sobre la LOGSE*. Albolote: Grupo editorial universitario.
- DE MIGUEL, M., MADRID, V., NORIEGA, J. Y RODRÍGUEZ, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- DE MIGUEL, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Cuadernos de Sección. Educación* 8, 29-51.
- DE MIGUEL, M. (1996). La evaluación de los centros educativos. *En Revista de Investigación Educativa*, 11, 54-72.
- DE MIGUEL, M. (1997). La Evaluación de los centros educativos. En SALMERÓN, H. (ed), *Evaluación educativa*, 151-174.
- DEMING, W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad*. Madrid: Díaz Santos.
- DEMING, W. (1981). *Out of the Crisis*. Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology.

- DOMINGUEZ, G., y DIEZ, E. (1996). La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como un instrumento para la mejora y la innovación. En DOMINGUEZ, G., Y MESANZA, J., *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española.
- DENDALUCE, I. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- ECHEVERRIA, K. (1992). Formación y calidad. En, *Calidad Total en los Servicios Públicos y en la Empresa*. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas.
- EDMONS, R.R. (1979). Effective schools for urbanpoor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- ELLIOT, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, T. (1980). *¿Se pueden evaluar los Centros Docentes y sus profesores?*. Zaragoza: ICE.
- ESCUADERO, T. (2000). Evaluación de centros e instituciones educativas: Las perspectivas del evaluador. En GONZÁLEZ, D., HIDALGO, E Y GUTIÉRREZ, J. (coords). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FRANKLIN, L. (1995). *Cómo transformar la educación a través de la calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- FULLAN, M y al (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47 (8), 13-19.
- FULLAN, M. (1986). *La gestión del cambio educati8vo*. Symposium de Innovación Educativa. Murcia.
- FULLAN, M. (1986). The management of change. Hoyle, E. Y McMahon, A.: *The management of schools*. London: Kogan.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1992). *What's Worth Fighting for in Your School?* Buckingham: Open University Press.
- GAIRIN, J. (1993). La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Bordón*, 45, (3), 331-351.
- GALGANO, A. (1993). *Calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.

- GARCÍA, E., GIL, J. Y RODRÍGUEZ, G.(2000). Análisis Factorial. Madrid: La Muralla.
- GARVIN, D. (1988). *Managing quality the strategic and competitive edge*. London, Coliler: MacMillan.
- GENTO, S. (1995). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- GENTO, S. (1996). Iniciación de Procesos de Mejora de la Calidad de un Centro Educativo. *Innovación Educativa*, 7, 7-22.
- GENTO, S., y PUENTE, J. (1997). *Diagnóstico del Sistema Educativo*. Madrid: INCE.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers. Changing Times. Teacher's work and Culture in the Postmodern Age*. Londres: Casell. (ed. Cat.: Proferorado, Cultura y Postmodernidad. Madrid: Morata, 1996).
- HARVEY, L y GREEN, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- HERNÁNDEZ, F. (1995). La evaluación de centros educativos". *Actas del Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa*. La Coruña.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). Evaluación de centros educativos. Una aplicación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, vol.5 (4), 143-163.
- HERNÁNDEZ, F. Y GARCÍA, M<sup>a</sup>.P. (2001). *La Evaluación del Proyecto Curricular en Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: La Muralla.
- HIDALGO, E. (1996). La evaluación en la ESO en el nuevo Sistema Educativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*. 14 (2), 51-71.
- HIDALGO, E. (2000). La evaluación de los programas de formación: una necesidad y un reto. *Revista del Instituto de Formación y estudios Sociales*, 8, 36-40.
- HIDALGO, E., GARCÍA, B. LÓPEZ, R. Y GONZÁLEZ, D., (2000). *Evaluación diagnóstica de un centro de primaria desde la reflexión del profesorado*. Valencia: Actas I Jornadas de medición y evaluación educativas.

- HIDALGO, E., GONZÁLEZ, D., LÓPEZ, R. Y GARCÍA, B. (2000). Hacia un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros educativos. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 13 (5-20).
- HIDALGO, E., LÓPEZ, R., GARCÍA, B., y OLMEDO, E. (2001). Análisis del cuestionario de diagnóstico del modelo de gestión de la calidad “EFQM”, por el profesorado de un centro de primaria. *Cuadernos de Pedagogía Argentina*, 15.
- HOFSTEDE, G. (1980). *Culture’s consequences; International differences in workrelated values*. Beverly Hills, Calif.:Sage.
- HOPKINS, D. (1988). *Doing schools based review*. Leuven: ACCO.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1996). The School improvement knowledge base. En REYNOLDS, R. y al (eds.), *Making Good Schools. Liking School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Routledge.
- HOPKINS, D., WEST, M. y AINSCOW, M. (1996). *Improving the Quality of Education for All*. Progress and Challenge. Londres: David Fulton.
- INTXAUSTI, E Y OSINALDE, E. (1999). La certificación ISO 9002 en centros educativos. *En Organización y Gestión Educativa*, 1, 41-45
- ISHIKAWA, K. (1994). *Introducción al Control de Calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- JAMES, P. (1997). *Gestión de la Calidad Total*. Madrid: Prentice Hall.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1998). *Evaluación de centros docentes*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- JURAN, J.M. y GRZYNA, F.M. (1993). *Manual de Control de Calidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- KAISER, H.G. Y CAFFREY, J. (1965). Alpha Factor Analysis. *Psychometrika*, 30, 1-14.
- KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1981). *The Action Research Planer*. Victoria, Australia, Deakin University Press.
- KEMMIS, S. (1983). Action Research. In HUSEN, T. and POSTLETHWAIT, T. (eds). *International Encyclopedia od Education: Research and Studies*. Oxford, Pergamon.

- KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LEVINE, D.U. y LEZOTTE, L.V. (1990). *Unusually Effective Schools: a Review and Analysis of Research and Practice*. Madison: National Center for Effective Scholl Research and Development.
- LEWIN, K. (1946). *Action research and minority problems*. Journal of Social Issues, 2. 34-36
- LUJAN, J y PUENTE, J (1996). *Evaluación de centros docentes PLAN EVA*. Centro de publicaciones. Secretaría General Técnica.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Cuadernos de Educación.
- MARCHESI, A., y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- MARTÍNEZ, C. Y. GARCÍA, M<sup>a</sup>.P. (2000). Aportación desde la Universidad de Murcia al monográfico. Evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 665-670
- MEDINA, A., y VILLAR, L.M. (Coord.) (1995). *Evaluación de programas educativos, Centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- MEDINA, A. (1997). La cultura del centro educativo. En LORENZO, M. (coord.), *La organización y gestión del centro educativo*. Madrid: Universitas.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987). *Proyecto para la reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1988). *Papeles para el debate*.1-5. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992). *Plan de Evaluación de Centros Docentes (Niveles no universitarios)*. Documento 1. (diseño). Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1995). *Sistema Educativo Español. 1995*. MEGCIDE.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1996). *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1996). *Plan Anual de Mejora para los Centros Educativos Públicos del Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Centros Educativos*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1997). *Modelo europeo de Gestión de la Calidad*. Madrid: MEC.
- MORA, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- MORGAN, G. (1990). *Imágenes de la Organización*. Madrid: Rama.
- MUNICIO, P. (1988). La cultura escolar como clave. *Apuntes de Educación*, 29,2-5;12-15.
- MUNICIO, P. (1993). El estilo de cultura como determinante en la evaluación de centros. *Bordón*, 45, (3), 351-363.
- MUNICIO, P. (1993). Evaluación de programas, indicadores y cultura en las instituciones escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, enero-marzo, 7-23.
- MUNICIO, P. (1998). Cultura y evaluación de la calidad en las instituciones educativas. En LORENZO, M., ORTEGA, J.A., Y SOLA, T. *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales. Actas de las II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos*.
- MUNICIO, P. Y ÁLVAREZ, M. (1999). Formación permanente y calidad. En *Oganización y Gestión Educativa*, 4, 40-45.

- MUNICIO, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Monografías Escuela Española. CISSPRAXIS.
- MUÑOZ-REPISO, M Y MURILLO, F.J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora en la escuela. En *Organización y gestión educativa*, 4, 3-10.
- NEVO, D. (1995). *School-Based Evaluation. A Dialogue for School Improvement*. Oxford: Pergamon.
- NEVO, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Universidad de Deusto: Mensajero.
- NIAS, J. y al. (1989). *Staff Relations in the Primary School*. Londres: Cassel.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional*. Madrid: Paidós-MEC.
- OLIVARES, C. (1999). Hacia la creación de una cultura de la evaluación como garantía de calidad de las universidades. En *Avaliaco*, 4, (11), 35-41.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1972). *Evaluation as illumination: A new Approach to the study of innovatory programas*. Edimburgo: Universidad de Edimburgo. Occasional paper, 9.
- PASCALE, R.T. y ATHOS, A.G. (1984). *El secreto de la técnica empresarial japonesa*. México: Grijalbo.
- PEREZ, R. (1989). *Diagnóstico, evaluación y Toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- PEREZ, R., y MARTINEZ, L. (1989). *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- REYNOLDS, D y STOLL, L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: The knowledge bases. En REYNOLDS, R. BOLLEN, B. CREEMERS, D.
- HOPKINS, L. STOLL, y N. LAGERWEIJ (eds.), *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Routledge.
- REYNOLDS, D. y CUTTANCE, P. (1992). *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. Londres: Casell.
- ROURE, J. (1992). *El por qué y el cómo de la Gestión de Calidad Total*. Excelencia. 1, 8-9

- RUIZ, J.M. (1998). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- RUTTER, M., y al. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- SALMERON, H. (1997). Evaluación diagnóstica. En SALMERON, H. (ed.), *Evaluación Educativa: VII Jornadas sobre la LOGSE*. Albolote: Grupo editorial universitario.
- SALMERON, H. (1997). *Diagnosticar en educación*. Granada: FETE-UGT.
- SAUNDERS, L. (1999). Work in “value-added” analysis of schools’ performance at the National Foundation for Educational Research. En *Infancia y Aprendizaje*, 85, 19-32.
- SCHARGEL, F.P. (1996). *Cómo transformar la educación a través de la Gestión de la Calidad Total*. Guía Práctica. Madrid: Díaz de Santos.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling*. London: Cassell.
- SCHEERENS, J. y al. (1989). Generalizability of school effectiveness indicators across nations, en CREEMERS, B., PETERS, T. y REYNOLDS, D. *School Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- SCRIVEN, M.S. (1967). The methodology of evaluation. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- SCRIVEN, M. (1968): The methodology of evaluation. En R. W. TYLER, R. W. GAGNÉ y M. SCRIVEN (Eds), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, Ill. Rand McNally.
- SCRIVEN, M. (1973): Goalfree evaluation. En E. R. HOUSE (Ed.), *School evaluation: The politics and process* (319-328). Berkeley, CA: McCutchan.
- SCRIVEN, M. (1974a): Prose and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*. 3, (1-4).
- SCRIVEN, M. (1974b): Evaluation perspectives and procedures, En J. W. POPHAM (Ed.), *Evaluation in education: Current application* (3-93). Berkeley, CA: McCutchan.
- SCRIVEN, M. (1975): *Evaluation bias and its control*. Occasional Paper, 4, Universidad de Western Michigan.

- SCRIVEN, M. (1976a): Payoffs from evaluation, En C. C. ABT (Ed.), *The evaluation of social programs* (217-224). Beverly Hills, CA: Sage.
- SCRIVEN, M. (1976b): Evaluation bias and its control, En G. V. GLASS (Ed.), *Evaluation studies review annual*, (1, 101-118) Beverly, CA: Sage.
- SCRIVEN, M. (1980): *The logic of evaluation*. Inverness, CA: Edgepress.
- SHADISH, W., COOK, T.D. Y LEVITON, L. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury park, CA: Sage.
- SHEWART, W.A. (1931). *The Economic Control of Quality of Manufactured Products*. New York: Van Nostrand Co.
- SMIRCICH, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, (1), 339-358.
- SMIRCICH, L. (1985). Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves? En P.J. FROST et al. *Organizational Culture*. Beverly Hills, Calif.:Sage.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1996). El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro. En *Dirección Participativa y Evaluación de Centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros*. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- TEJEDOR, J.A. (1994). *Autonomía institucional de los Centros educativos: Presupuestos, organización, estrategias*. Universidad de Deusto (Bilbao).
- TEJEDOR, J.A., y al. (1993). *Perspectivas metodológicas actuales de la Evaluación Programas en al ámbito educativo*. Madrid: Escuela Española.
- THOMAS, S. (1998). Medir el valor añadido de la eficacia de las escuelas en el Reino Unido. En *Perspectivas*, XXVIII, 1, 101-122.
- THURSTONE, L.L. (1935) *The vectors of the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

- TYLER, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- VILAR, J. F. (1997): *Cómo implantar la gestión en calidad total*. Madrid: Fundación Confemetal.
- WEST-BURNHAM, J. (1993). *Managing Quality in Schools*. Harlow (Essex, U.K.). Longman (1st publicat, 1992).
- WEST-BURNHAM, J. (1997). Leading and managing for quality, en DAVIES, B. y ELLISON, L. (eds.), *School Leadership for the 21 st Century. A competency and Knowledge approach*. Londres: Routledge.
- WHITHAKER, p. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea.